



Ministère
de l'Éducation
de la Saskatchewan

Sciences sociales 20
Les problèmes du monde
contemporain
Programme d'études
Guide d'activités

Sciences sociales 20
Les problèmes du monde
contemporain

Programme d'études
fransaskois
Guide d'activités

2000

ISBN 1-894116-73-9

Table des matières

Remerciements	1
L'orientation générale des programmes d'études des écoles fransaskoises	2
Finalité	5
Buts du programme	5
Philosophie: cinq principes	5
Contenu notionnel	6
Les thèmes pour les sciences humaines et les sciences sociales de la 1re à la 12e année	7
Le tronc commun	7
Les apprentissages essentiels communs	9
Les perspectives et le contenu indiens et métis.....	10
◦ L'invitation des Anciens.....	11
◦ Les douze principes de la philosophie indienne	13
L'apprentissage à base de ressources.....	16
La politique en matière d'égalité entre les sexes.....	17
Le programme d'études de Sciences humaines et de Sciences sociales de la maternelle à la 12e année	18
L'enseignement par concepts	18
◦ Répartition des concepts	21
◦ Acquisition des concepts.....	21
◦ Application des concepts	22
L'enseignement des habiletés et capacités.....	22
◦ Adaptation	22
◦ Raisonnement dialectique, prise de décision, résolution de problèmes et de conflits	22
◦ Table séquentielle des capacités intellectuelles.....	24
◦ La maîtrise des habiletés et capacités.....	25
◦ Adaptation des exigences intellectuelles aux aptitudes des élèves.....	25
◦ L'enseignement efficace des habiletés et capacités.....	25
L'enseignement et l'évaluation des questions portant à la controverse	27
L'évaluation	28
Évaluation de l'apprentissage	28
Évaluation des objectifs relatifs aux valeurs.....	28
Évaluation des habiletés et capacités	29

La démarche d'évaluation pédagogique	29
◦ La mesure	29
◦ L'évaluation	30
◦ L'interprétation des données	30
Les étapes de la démarche d'évaluation.....	31
◦ La préparation.....	31
◦ La mesure	31
◦ L'évaluation	31
◦ La réflexion.....	31
Aperçu du programme de la 6e à la 12e année	32
Les objectifs du cours <i>Les problèmes du monde contemporain 20</i>	33
Les concepts fondamentaux du cours <i>Les problèmes du monde contemporain 20</i>	34
Les objectifs généraux du programme d'études <i>Les problèmes du monde contemporain 20</i>	35
Tableau conceptuel du cours <i>Les problèmes du monde contemporain 20</i>	37
Les habiletés et capacités fondamentales dans <i>Les problèmes du monde contemporain 20</i>	38
◦ Évaluation des habiletés et capacités.....	38
◦ Évaluation de la démarche du raisonnement dialectique	38
◦ Évaluation de la démarche de prise de décision	41
◦ Évaluation de la démarche de résolution de problèmes	43
◦ Évaluation de la démarche de résolution de conflits	45
Organisation des documents du programme d'études	47
Objectifs généraux.....	47
Stratégies d'enseignement.....	47
Le cycle d'apprentissage	48
Identification du contenu obligatoire	49
La pédagogie différenciée	49
◦ Méthodes d'enseignement et pédagogie différenciée	49
◦ Évaluation différenciée et pédagogie différenciée.....	49
Organisation d'une année d'études: choix d'une séquence d'unités.....	50
Guide de planification de l'unité	51
Guide de planification de la leçon	53
Méthodes d'évaluation	55
Méthodes de consignation des données	55
Activités continues de l'élève	55
Performance de l'élève	55
Évaluation diagnostique formative	57
Échelles d'appréciation du développement des habiletés.....	57

Plan d'enseignement	58
Plan d'évaluation	59
Listes de contrôle du développement des habiletés	60
◦ Repérer les données.....	60
◦ Collecter les données	61
◦ Organiser les données	62
◦ Résumer les données	63
◦ Discussions de classe ou en petits groupes.....	64
◦ Interpréter	65
◦ Classifier	66
◦ Comparer	67
◦ Généraliser	68
◦ Faire des inférences.....	69
◦ Analyser	70
◦ Faire une synthèse	71
◦ Faire des prédictions	72
◦ Faire des hypothèses	73
◦ Évaluer.....	74
Unité 1 - La destruction de l'ordre ancien	75
Unité 2 - L'état totalitaire	217
Unité 3 - La souveraineté nationale et la sécurité collective	353
Unité 4 - L'autodétermination et la fin de la guerre froide	485
Unité 5 - Les enjeux mondiaux	587

Remerciements

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan tient à remercier de leurs contributions et leurs conseils les membres du Comité consultatif sur les programmes de sciences sociales des écoles francsaskoises:

René Archambault
Directeur général
Bureau de la minorité de langue officielle
Ministère de l'Éducation de
la Saskatchewan

Marie Leblanc-Warick
Représentante de l'Association
des directeurs et des directrices
des écoles francsaskoises (FES)
Vonda

Euclid Gareau
Représentant de l'Association
des directeurs des écoles francsaskoises
(ADEF)
Bellevue

Maria Lepage
Représentante de la Fédération
provinciale des Francsaskoises (FPF)
Gravelbourg

Michel Vézina
Représentant de l'Association
culturelle franco-canadienne de la Saskatchewan
(ACFC)
Gravelbourg

Robert Carignan
Représentant de la Commission
culturelle francsaskoise (CCF)
Ponteix

Robert Cousin
Conseiller chargé de projets spéciaux
Bureau de la minorité de langue officielle
Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan

André Moquin
Directeur de l'éducation des
conseils scolaires francsaskois -
Région nord
Saskatoon

Roger Gauthier
Représentant de l'Association
provinciale des parents francsaskois
(APPF)
Saskatoon

Florent Bilodeau
Directeur du Conseil général
des écoles francsaskoises
Conseils scolaires francsaskois -
Région sud
Regina

Gustave Dubois
Représentant de l'Association
provinciale des enseignants
francsaskois(APEF)
Saskatoon

Bernard Roy
Directeur des études secondaires
du Collège Mathieu
Gravelbourg

Cécile Leblanc-Turner
Représentante de l'Association
coopérative du préscolaire francsaskois (ACPF)
Prince Albert

Réjean Denis
Représentant de l'Association
jeunesse francsaskoise (AJF)
Saskatoon

Louis Julé
Représentant de la Faculté
d'Éducation à l'Université de Regina
Regina

L'orientation générale des programmes d'études des écoles fransaskoises

Le cadre

L'école fransaskoise est une institution qui regroupe des élèves de langue et de culture françaises et qui transmet la culture canadienne-française. Elle se rattache à la communauté fransaskoise en matière de partage d'aspirations, de besoins, de valeurs et d'intérêts communs. De plus, l'école fransaskoise est destinée aux élèves francophones ayant une connaissance fonctionnelle du français et dont au moins un des parents se déclare Fransaskois ou Canadien français. Les élèves relevant de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* ont droit à une éducation française de qualité égale, mais non identique, à celle offerte à la majorité. En vertu de ce principe, la conception des programmes d'études fransaskois doit se faire à la lumière des disparités qui existent entre les élèves qui maîtrisent déjà bien leur langue première et les élèves qui ne la possèdent pas ou peu.

La relation symbiotique entre la communauté, le foyer et l'école doit être comprise comme faisant partie d'un objectif plus large qui est celui de la transmission du savoir, des valeurs et de l'héritage centré sur l'élève et sur son développement comme individu. La contribution de ces trois milieux doit être recherchée pour définir les programmes. L'apport de ces mêmes intervenants doit être intégré dans les contenus et les processus à l'intérieur même des programmes, soit en matière d'élaboration, de mise à l'essai, d'implantation, d'évaluation et de révision.

L'intégration des trois objectifs « identité - langue - culture » comme noyau central sur lequel doit reposer toute la conceptualisation des programmes d'études est fondamentale. L'intégration de ces trois objectifs doit s'effectuer à la lumière des buts de l'éducation pour la Saskatchewan, des politiques du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, ainsi que du nouveau tronc commun comprenant les apprentissages essentiels communs, les domaines d'étude obligatoires et la dimension adaptation. Ce cadre provincial permet aux écoles fransaskoises de s'adapter adéquatement au développement de leur propre identité. L'intégration du tout constituera un lieu qui permettra à l'école de construire son propre projet éducatif qui se veut une démarche par laquelle une école identifie clairement son vécu et les valeurs qui y sont présentes ou non.

L'identité

L'objectif « identité » est le mariage du semblable au distinct, de l'appartenance communautaire à la spécificité individuelle. C'est le résultat d'une histoire commune, de l'influence du milieu majoritaire anglophone, des luttes pour des droits, de pair avec le concept de soi, les expériences vécues et les croyances personnelles. Devant la menace constante d'assimilation que représente un milieu de vie minoritaire, la programmation doit jouer un rôle essentiel, à savoir:

-
- promouvoir chez l'élève un sens de l'identité et de l'appartenance au peuple canadien-français;
 - éveiller et fortifier un sentiment de fierté chez l'élève;
 - permettre à l'élève d'identifier son « moi », de l'intégrer et de l'actualiser;
 - aider l'élève à se définir en tant qu'individu et en tant que membre d'une communauté à la lumière des changements économiques, politiques et sociaux qui se produisent à l'échelle mondiale;
 - soutenir le processus de la formation de l'identité fransaskoise.

« La communauté minoritaire qui veut assurer sa survie doit pouvoir former et maintenir l'identité individuelle et la culture personnelle de ses membres par un réseau d'institutions qui canalise les interactions personnelles. La famille et l'école sont les principaux lieux de l'acquisition et de la transmission de la culture minoritaire. Ces institutions deviennent alors des lieux de solidarité et d'appartenance. »

Le déclin d'une culture: recherche, analyse et bibliographie. Francophonie hors Québec 1980-1989, Livre 1, la Fédération de la jeunesse canadienne-française, p. 133.

La langue

La langue est la forme essentielle d'expression, car elle permet la communication au sein d'un groupe et l'intégration des éléments provenant de l'extérieur. C'est ainsi que le français langue première doit être présenté de façon à promouvoir le maintien et l'épanouissement des réalités linguistiques et culturelles de l'élève francophone en milieu minoritaire. À la lumière de ces énoncés, la programmation doit incorporer les buts suivants, tout en reconnaissant que la langue première recouvre un champ beaucoup plus étendu que celui d'une langue seconde:

- maîtriser le français en tant que langue première;
- souligner l'importance de la langue première à titre de véhicule d'un message, d'un contenu, d'une civilisation et d'une histoire propres aux Fransaskoises et Fransaskois;
- tenir compte du fait que la langue française représente une façon d'être et de voir qui lui est propre;
- enseigner la langue comme un système de valeurs et non seulement comme un moyen de communication;
- valoriser la langue française par tous les moyens possibles pour assurer son développement et son épanouissement.

« L'enseignement de la langue doit être l'occasion de faire la synthèse des savoirs et surtout — car ceci est vital pour le minoritaire — du savoir-être: le comportement et les attitudes du jeune face à lui-même en tant que minoritaire. »

S'appropriier ses réalités culturelles, France Levasseur-Ouimet et Frank McMahon, Faculté Saint-Jean, Université de l'Alberta, 1987, p. 6.

La culture

Tout en reconnaissant que le mot « culture » a plusieurs sens, on peut la définir comme étant une manière d'être, de penser, de sentir; c'est un ensemble de sentiments, de croyances et de valeurs qui se transmettent à l'intérieur d'une communauté. Peu importe la définition, la personnalisation de la culture pour l'élève constitue un point fondamental. L'élève doit se sentir participant et non spectateur. L'élève doit être capable tout autant de saisir la culture de son milieu que de se l'approprier. L'élève doit pouvoir comprendre que la culture fransaskoise s'inscrit dans le courant d'une culture francophone à dimension mondiale influencée par le milieu social et géographique de la Saskatchewan. C'est ainsi que la programmation doit viser à :

- développer chez l'élève une bonne connaissance de l'histoire du peuple canadien-français en portant une attention particulière à l'histoire fransaskoise;
- favoriser chez l'élève l'épanouissement de sa culture canadienne-française et de ses composantes;
- faciliter l'évolution et l'épanouissement de la culture fransaskoise;
- fournir un moyen de ressourcement des valeurs fondamentales de la culture canadienne-française;
- assurer que la culture fransaskoise soit vue dans le cadre de la culture francophone mondiale;
- relier les objectifs pédagogiques au vécu de chaque élève;
- valoriser l'apport personnel de l'élève comme ajoutant de nouvelles dimensions à la culture du milieu.

« La culture doit être une composante intégrale du curriculum. Des objectifs, des activités, du matériel doivent être conceptualisés et une véritable vie culturelle doit être planifiée. »

L'assimilation linguistique des francophones hors Québec, le défi de l'école française et le problème de l'unité nationale, Réal Allard et Rodrigue Landry de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton. L'allocution fut présentée à la réunion annuelle de l'ACELF les 18, 19 et 20 août 1988 à Winnipeg, p. 17 et 18.

Finalité

Ce programme de sciences sociales a pour objectif de fournir aux élèves fransaskois et fransaskoises occasion de découvrir leur univers et de devenir des citoyens et citoyennes informés et responsables, capables de contribuer pleinement au développement de la grande communauté humaine.

Buts du programme

En tant que Fransaskois et Fransaskoise...,

- l'élève apprendra les réalités historiques, géographiques, politiques, économiques et sociales de l'univers physique et humain qui l'entoure;
- l'élève développera les aptitudes nécessaires favorisant, tout au long de la vie, l'apprentissage autonome axé sur l'analyse, le raisonnement critique et la créativité;
- l'élève développera à la fois son assurance et un sentiment de fierté vis-à-vis de son identité et apprendra à respecter la dignité et la valeur des autres;
- l'élève découvrira la richesse du patrimoine culturel fransaskois et franco-canadien;
- l'élève pourra s'approprier ses réalités culturelles et les développer afin de participer à l'évolution de la société.

Philosophie: cinq principes

- **Le premier principe** consiste à favoriser le développement personnel de l'élève à partir de son vécu afin qu'il ou elle puisse participer pleinement à la vie en société.
- **Le deuxième principe** consiste, pour l'élève, à connaître le monde fransaskois et à acquérir des habiletés lui permettant d'y vivre en harmonie. L'élève doit donc apprendre la langue et la façon de penser de son groupe pour se sentir à l'aise dans la communauté fransaskoise. L'élève va évoluer dans la société, et acquerra donc des connaissances qui lui permettront de prendre une part active à la vie de la communauté locale, nationale et mondiale.
- **Le troisième principe** consiste à donner aux élèves une bonne estime de soi. Les enseignants et enseignantes devront travailler de près avec les élèves pour que ceux-ci parviennent à harmoniser leur identité culturelle fransaskoise dans un milieu non francophone.

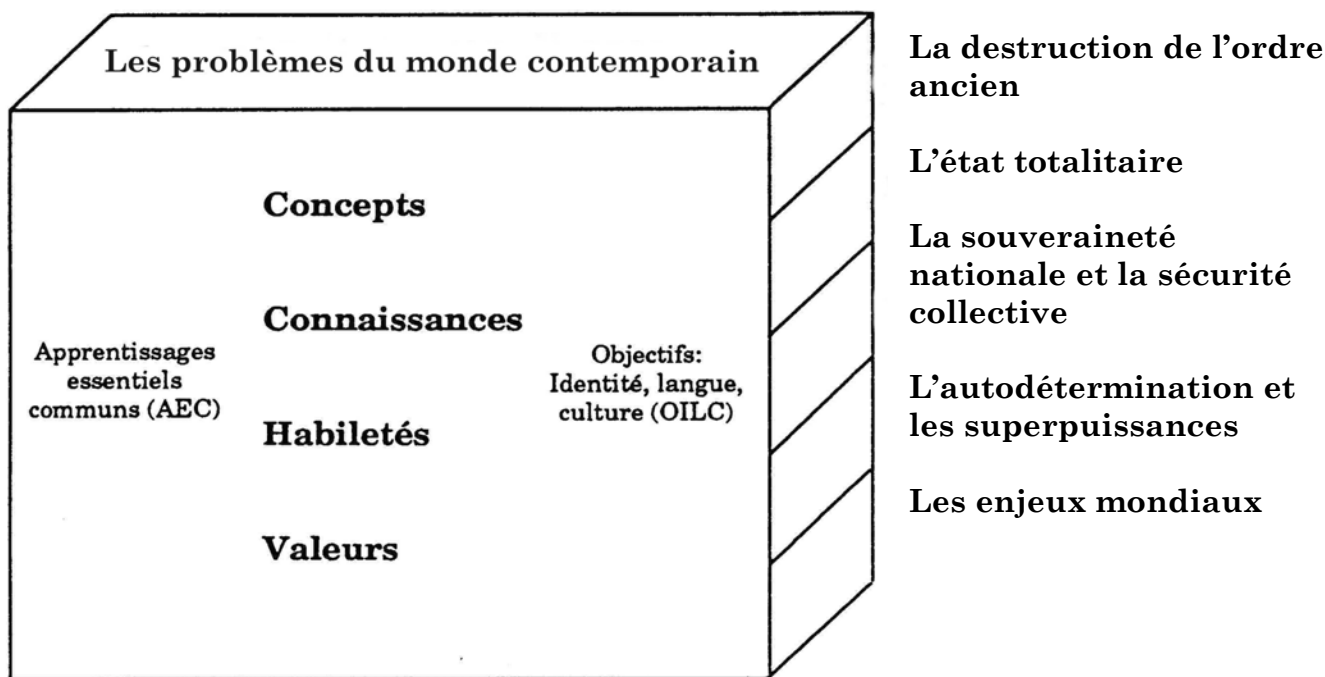
- **Le quatrième principe** consiste à permettre aux enseignants et enseignantes d'évoquer les réalités du passé et les images de l'avenir. C'est en rattachant l'élève à son patrimoine et en lui permettant d'entrevoir son avenir qu'on lui offrira la possibilité de s'identifier à son groupe et de vivre sa culture.
- **Le cinquième principe** consiste avant tout à comprendre que l'enseignement, ainsi que l'apprentissage, sont des exercices de coopération entre les enseignants et enseignantes, les élèves, les parents et la communauté.

Les idées et principes ci-dessus ont été tirés et adaptés d'une conférence intitulée « La programmation académique » donnée par Monsieur Alain J. Nogue, le 14 novembre 1989, à Gravelbourg, Saskatchewan. Conférence diffusée depuis Edmonton dans le cadre du cours FOED 401.

Contenu notionnel

Le programme d'études de sciences sociales comporte un cadre conceptuel qui se développe de la 1^{re} à la 12^e année, de façon à assurer une présentation progressive des apprentissages essentiels communs (AEC).

Le modèle ci-dessous constitue une représentation du programme de la 11^e année:



Ce modèle définit quatre buts importants pour l'enseignement des sciences sociales:

- l'acquisition de concepts: cet enseignement vise à aider les élèves à comprendre et à appliquer certaines notions des sciences sociales;
- les connaissances: il s'agit de fournir aux élèves de l'information de base sur les sciences sociales;
- les habiletés et les capacités: il s'agit d'apprendre aux élèves à acquérir les habiletés et les capacités nécessaires pour comprendre et utiliser l'information sur les sciences sociales qui leur est donnée;
- les valeurs: il s'agit de fournir aux élèves des occasions de s'exercer à débattre certaines questions, et à évaluer certaines idées et croyances en faisant preuve d'esprit critique pour développer les habiletés et les attitudes grâce auxquelles ils et elles pourront se montrer constructifs dans une société démocratique.

Les thèmes pour les sciences humaines et sciences sociales de la 1re à la 12e année

Le programme recouvre douze thèmes, un pour chaque année. Ces thèmes sont organisés de façon progressive, qui permet de guider les élèves du connu à l'inconnu en élargissant leur vision du monde. Les thèmes de la 1re à la 12e année sont les suivants:

Année	Thème
1re	La famille
2e	La communauté locale
3e	Comparaisons entre les communautés
4e	La Saskatchewan
5e	Le Canada
6e	Le Canada et ses voisins de l'Atlantique
7e	Le Canada et ses voisins du Pacifique
8e	Les études fransaskoises
9e	Les fondements de la société
10e	Les organisations sociales
11e	Les problèmes du monde contemporain
12e	Les études canadiennes

Le tronc commun

Les principaux éléments du tronc commun sont les **domaines d'étude obligatoires** et les **apprentissages essentiels communs**. Le tronc commun prévoit aussi des cours choisis localement et une dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) qui donne aux enseignantes et aux enseignants la possibilité de personnaliser leur enseignement et de répondre aux besoins au niveau local.

Le tronc commun est conçu pour «permettre à tous les élèves de la Saskatchewan de recevoir une instruction qui renforcera l'enseignement des habiletés de base et introduira toute une gamme d'habiletés nouvelles dans le programme d'études. Il portera aussi sur les méthodes et les connaissances nécessaires pour atteindre les objectifs plus vastes déterminés par le Comité d'étude des programmes et de l'enseignement» (d'après *Tronc commun: projet d'implantation*, janvier 1988, p. 3).

Les sept domaines d'étude obligatoires du tronc commun sont la langue, les mathématiques, les sciences, les sciences humaines, l'hygiène, l'éducation artistique et l'éducation physique.

Les apprentissages essentiels communs

Les six apprentissages essentiels communs (AEC) ont été définis et seront inclus dans l'enseignement des sciences sociales, car ils en affectent l'enseignement. Cela signifie que les AEC doivent être enseignés et évalués dans le cadre des cours de sciences sociales.

Ces apprentissages essentiels communs (AEC) sont les suivants:

L'apprentissage autonome. Il suppose que l'on donne aux élèves la possibilité de devenir des personnes capables, sûres d'elles, motivées, désireuses d'apprendre toute leur vie, pour qui l'apprentissage est un instrument de croissance personnelle et de prise de conscience sociale.

Les capacités et les valeurs personnelles et sociales. Elles ont trait aux aspects personnels, moraux, sociaux et culturels des matières scolaires; elles visent surtout à former des citoyennes et des citoyens compatissants et responsables qui comprennent le fondement rationnel des valeurs morales.

La créativité et le raisonnement critique. Ils visent à aider les élèves à développer leur capacité de créer et d'examiner, en faisant preuve d'esprit critique, des idées, des démarches, des expériences et des objets reliés aux sciences sociales.

La communication. Elle met l'accent sur la compréhension par les élèves du langage employé dans les sciences sociales.

L'initiation à l'analyse numérique. Elle consiste à aider les élèves à acquérir un niveau de compétence qui leur permettra d'appliquer les concepts de mathématiques aux sciences sociales.

L'initiation à la technologie. Elle aide les élèves à comprendre que les systèmes technologiques font partie des systèmes sociaux et ne peuvent pas être séparés de la culture au sein de laquelle ils sont façonnés.

Les perspectives et le contenu indiens et métis

Il est question de l'intégration aux programmes d'études des perspectives et du contenu indiens et métis dans plusieurs documents dont *Directions, Five Year Action Plan for Native Curriculum Development* et *Indian and Metis Education Policy from Kindergarten to Grade XII*. Ils s'accordent tous pour faire une recommandation capitale:

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan reconnaît le caractère unique des Indiens et des Métis, et leur place unique et légitime dans la société contemporaine et historique. Le Ministère reconnaît que les programmes d'études doivent être modifiés pour mieux répondre aux besoins des Indiens et des Métis et que ces modifications seraient dans l'intérêt de tous les élèves.

L'inclusion des perspectives indiennes, métisses et inuites est dans l'intérêt de tous les élèves dans une société pluraliste. Voir sa culture représentée dans tous les aspects du milieu scolaire permet aux enfants d'acquérir un sentiment positif d'appartenance au groupe. Le choix de ressources relatives aux Indiens, aux Métis et aux Inuits stimule chez les élèves autochtones des expériences significatives et développe chez tous les élèves une attitude favorable à l'égard des Indiens, des Métis et des Inuits. Cette prise de conscience de sa propre culture et de celle des autres favorise le développement d'une image de soi positive, favorise l'apprentissage, permet de mieux comprendre la société pluraliste qu'est le Canada et soutient les droits de la personne.

En Saskatchewan, les élèves indiens, métis et inuits viennent de divers milieux socioculturels (Grand Nord, milieu rural et milieu urbain). Les éducateurs et éducatrices ont besoin de cultiver leur connaissance des autres cultures pour mieux comprendre cette diversité. Les enseignants et enseignantes des élèves d'origine autochtone sont avantagés par une meilleure prise de conscience de la sociolinguistique appliquée, de la théorie de l'apprentissage de la langue maternelle et de la langue seconde, et des variétés dites « standard » et « non standard » de l'anglais. Il faut que les enseignants et enseignantes utilisent diverses stratégies d'enseignement qui tiennent compte des connaissances, cultures, styles d'apprentissage et points forts des élèves autochtones, et qui les exploitent. Pour une mise en œuvre efficace de tous les programmes d'études, il faut des adaptations qui seront sensibles aux besoins de ces élèves.

En Saskatchewan, il incombe aux enseignants et enseignantes d'intégrer aux unités appropriées suffisamment de contenu relatif aux Indiens, aux Métis et aux Inuits et de prévoir des ressources qui présentent les perspectives authentiques de ces peuples autochtones. Les enseignants et enseignantes doivent également évaluer toutes les ressources pour voir si elles contiennent des préjugés, et apprendre aux élèves à les dépister.

En résumé, le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan s'attend à ce que les programmes d'études et les ressources:

- présentent une image positive des Indiens, des Métis et des Inuits;
- renforcent les convictions et les valeurs des peuples indiens, métis et inuits;
- comprennent des questions contemporaines aussi bien qu'historiques;
- reflètent la diversité au point de vue droit, politique, société, économie et région géographique des Indiens, des Métis et des Inuits.

L'invitation des Anciens

Il existe dans toutes les cultures des individus qui contribuent de manière unique et précieuse par leurs connaissances à enrichir la société où ils vivent. Ces connaissances peuvent prendre diverses formes et une fois qu'elles sont partagées avec les élèves, les entraînent beaucoup plus loin que les ressources scolaires habituelles.

Le rôle de renaissance, de maintien et de préservation des cultures autochtones dépend énormément des Anciens. Leur participation au soutien des objectifs des programmes d'études développe une prise de conscience positive de leur identité chez les élèves indiens, métis et inuits et contribue à améliorer leur image de soi. Les élèves non autochtones apprennent à connaître grâce à eux les cultures autochtones et à y être plus sensibles, ce qui favorise inévitablement une éducation antiraciste.

Dans chaque communauté, le protocole qu'il faut suivre lorsqu'il s'agit de contacter un Ancien et de lui transmettre une requête varie. Vous pourrez peut-être demander de l'aide à ce sujet au Bureau des chefs de district, au Bureau du conseil tribal, au Conseil de bande ou au Comité sur l'éducation d'une réserve près de chez vous. Avant qu'un Ancien ne partage ses connaissances avec vous, il est essentiel que vous et vos élèves complétiez le cycle des échanges, en offrant à votre hôte un cadeau approprié, qui exprimera combien vous respectez et appréciez les connaissances que cet Ancien partage avec vous et vos élèves. Avant que celui-ci ne se rende dans votre classe, il faudra vérifier la nature du cadeau à offrir, car les traditions diffèrent selon les communautés autochtones. En outre, si votre commission scolaire rembourse les frais ou offre des honoraires, il serait également approprié de le faire pour l'Ancien qui se rendra dans votre classe.

Pour démarrer le processus de dialogue et de participation, la première chose à faire est d'envoyer une lettre au Conseil de bande local demandant la participation de l'Ancien et indiquant le rôle qu'il jouera dans le programme. Le Conseil de bande pourra peut-être fournir le nom de personnes possédant les connaissances et les habiletés dont vous auriez besoin. On recommande une consultation préalable avec l'Ancien, au cours de laquelle on lui fera part des attentes et des résultats de l'apprentissage.

Partout dans la province, des centres d'accueil (« Friendship Centres ») sont actifs au niveau de la communauté et présentent souvent des ateliers et des activités culturelles, en collaboration avec des Anciens et d'autres personnes-ressources reconnues. Les enseignants et enseignantes et les écoles voudront peut-être contacter les organismes et institutions suivants:

Dr. Eber Hampton, Président
Collège indien fédéré de la
Saskatchewan
Salle 118, Collège Ouest
Université de Regina
REGINA SK S4S OA2
Tél. : 779-6209 Téléc. : 584-0955
ehampton@tansi.sifc.edu

Linda Pelly Landrie, Présidente
Centre culturel indien de la
Saskatchewan
120 - 33e Rue Est
SASKATOON SK S7K 0S2
Tél. : 244-1146 Téléc. : 665-6520
sicc@home.com

Brenda Ahenakew,
Directrice d'éducation
Conseil tribal de Saskatoon
Bureau 200 - 203, avenue
Packham
SASKATOON SK S7N 4K5
Tél. : 956-6145 Téléc. : 244-7273
bahenakew@sktc.sk.ca

Anne Perry,
Directrice administrative
The Circle Project
2 - 1102 - 8e Avenue
REGINA SK S4R 1C9
Tél. : 347-7515 Téléc. : 347-7519

Larry Goldade,
Directeur d'éducation
Grand Conseil de Prince Albert
Case postale 2350
PRINCE ALBERT SK S6V 6Z1
Tél. : 953-7234 Téléc. : 922-3135
larry@pagc.sk.ca

Karon Shmon, Directrice générale
Institut Gabriel Dumont
505 - 23e Rue Est, 2e étage
SASKATOON SK S7K 4K7
Tél. : 249-9403 Téléc. : 244-0252
kshmon@gdins.org

Hugh Reoch, Directeur d'éducation
Conseil tribal de Touchwood/File
Hills Qu'Appelle
Case postale 985
FORT QU'APPELLE SK
SOG 2YO
Tél. : 332-8224 Téléc. : 332-5597

Don Pinay, Directeur d'éducation
Centre éducatif du Conseil tribal
de Yorkton
21, promenade Bradbrooke Nord
YORKTON SK S3N 3R1
Tél. : 782-3644 Téléc. : 786-6264

Derrol LeBlanc, Directeur
d'éducation
Conseil tribal de Battleford
1022 - 102e Rue
NORTH BATTLEFORD SK
S9E 1A6
Tél. : 445-9400 Téléc. : 445-9022

Les douze principes de la philosophie indienne

tirés de l'Arbre sacré

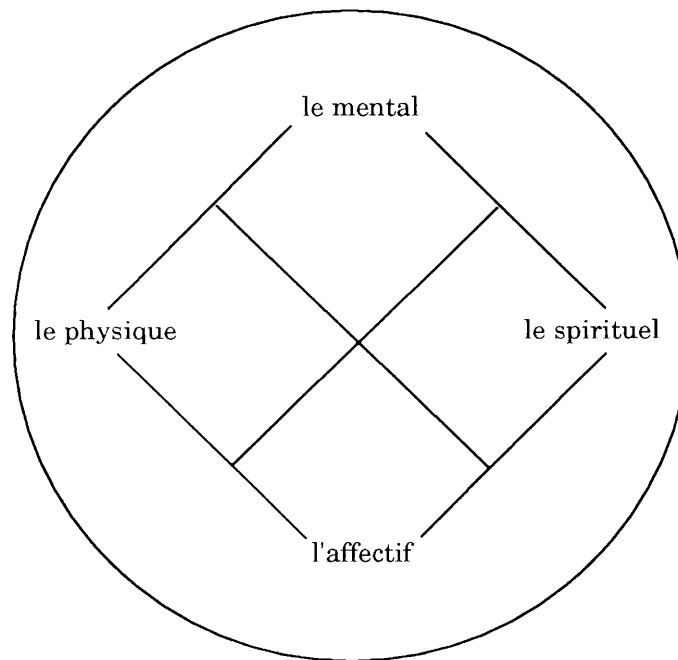
Lors d'une conférence tenue à Lethbridge en Alberta en décembre 1982, des Anciens, des chefs spirituels et des professionnels indiens venus de toutes les régions du Canada ont défini les éléments fondamentaux qu'ils considéraient communs à toutes les philosophies indiennes du Canada. Ces éléments sont à la base des travaux en cours actuellement à l'Université de Lethbridge, le Projet de développement des quatre mondes («Four Worlds Development Project»).

Bien que ces éléments philosophiques soient de nature historique, ils continuent à être un facteur dans la perception du monde des peuples indiens et métis à l'époque contemporaine.

1. L'approche holistique. Tout est relié. Tout dans l'univers fait partie d'un tout unique. Tout est lié de certaine façon à autre chose. Il n'est donc possible de comprendre une chose que si l'on comprend comment cette chose est liée au reste.
2. L'évolution. Toute la création est en état d'évolution constante. La seule chose qui soit toujours la même, c'est que tout passe par des cycles de changements qui se répètent. Une saison suit l'autre. Les êtres humains naissent, vivent leur vie, meurent et entrent dans le monde des esprits. Tout évolue. Les choses subissent deux sortes de changements, car les choses se font (la formation) et elles se défont (la désagrégation). Ces deux sortes de changements sont nécessaires et sont toujours liées les unes aux autres.
3. Les changements arrivent par cycles ou selon des constantes. Ils n'arrivent pas au hasard ou accidentellement. Il est parfois difficile de voir en quoi un changement donné est lié à tout le reste. Cette difficulté s'explique ordinairement par le fait que notre point de vue (la situation à partir de laquelle nous considérons le changement) limite notre capacité de voir clairement.
4. Ce que l'on voit et ce que l'on ne voit pas. Le monde physique est réel. Le monde spirituel est réel. Ce sont deux aspects de la même réalité. Et pourtant, ce sont des lois distinctes qui régissent l'un et l'autre. Toute violation des lois spirituelles peut affecter le monde physique. Toute violation des lois physiques peut affecter le monde spirituel. Une vie équilibrée respecte les lois de ces deux dimensions de la réalité.

-
5. Les êtres humains ont une dimension spirituelle et une dimension physique.

Le cercle de l'Esprit



6. Les êtres humains peuvent toujours acquérir de nouveaux talents, mais au prix d'efforts. Le peureux peut devenir courageux, le faible, fort et intrépide, la personne insensible peut apprendre à se soucier des sentiments des autres et la personne matérialiste peut acquérir la capacité d'introspection et écouter sa voix intérieure. Le processus que l'être humain utilise pour développer ces nouvelles qualités peut être appelé «l'apprentissage véritable».
7. Il existe quatre dimensions de «l'apprentissage véritable». Ces quatre aspects de la nature de chaque personne sont reflétés dans les quatre points cardinaux du cercle de l'esprit. Ces quatre aspects de notre être se développent par l'exercice de la volonté. On ne pourra dire qu'une personne a fait un apprentissage complet et harmonieux si ces quatre dimensions de son être n'ont pas été impliquées dans le processus.
8. La dimension spirituelle du développement humain peut être envisagée comme un ensemble de capacités liées entre elles.

La première, c'est la capacité d'être sensible à des réalités qui n'ont pas d'existence matérielle, comme les rêves, les visions, les idéaux, les enseignements, les objectifs et les théories spirituels, et d'intégrer ces réalités dans notre vie.

La deuxième, c'est la capacité d'accepter ces réalités comme le reflet (sous forme de représentation symbolique) d'un potentiel inconnu ou non réalisé nous permettant de faire quelque chose ou d'être quelque chose de plus ou de différent de ce que nous sommes à l'heure actuelle.

La troisième, c'est la capacité d'exprimer ces réalités immatérielles à l'aide de symboles, comme ceux du langage, des arts ou des mathématiques.

La quatrième, c'est la capacité d'utiliser cette expression symbolique pour orienter notre action future, c'est-à-dire nos efforts pour transformer en réalité vivante ce qui n'apparaissait auparavant que comme une possibilité.

9. Les êtres humains doivent prendre une part active à la réalisation de leur propre potentiel.
10. La porte que nous devons tous franchir si nous voulons devenir plus que ce que nous sommes maintenant, ou en être différent, est la porte de la volonté. Il faut qu'une personne décide de faire le voyage. La voie a une patience infinie. Elle sera toujours là pour ceux qui décident de la suivre.
11. Quiconque s'embarque pour le voyage du développement personnel (c'est-à-dire s'engage et respecte son engagement) recevra de l'aide. Des guides et des professeurs apparaîtront et des protecteurs spirituels protégeront le voyageur. Le voyageur n'aura pas à subir d'épreuves qu'il n'aura déjà la force de surmonter.
12. La seule source d'échec du voyage sera si le voyageur manque aux enseignements de l'Arbre sacré.

Reproduit avec autorisation:

Four Worlds Development Press
Projet de développement des quatre mondes
Université de Lethbridge
4401 University Drive
Lethbridge (Alberta) T1K 3M4

L'apprentissage à base de ressources

L'enseignement et l'apprentissage à base de ressources permettent aux enseignantes et enseignants de favoriser considérablement la formation des attitudes et des capacités nécessaires à l'apprentissage autonome la vie durant. L'apprentissage à base de ressources exige que le personnel enseignant planifie des unités qui intègrent les ressources aux activités de la classe et qui enseignent aux élèves les démarches nécessaires pour découvrir, analyser et présenter de l'information.

L'apprentissage à base de ressources fait utiliser aux élèves des ressources de toutes sortes: livres, revues, films, vidéos, logiciels et bases de données, objets à manipuler, jeux vendus dans le commerce, cartes, musées, excursions, photos, objets naturels et fabriqués, équipement de production, galeries d'art, spectacles, enregistrements et personnes de la communauté.

L'apprentissage à base de ressources est axé sur l'élève. Il lui permet de choisir, d'explorer et de découvrir. Les élèves sont encouragés à faire des choix dans un environnement riche en ressources, où leurs pensées et leurs sentiments sont respectés.

Les points suivants aideront les enseignants et enseignantes à tirer partie de l'enseignement et l'apprentissage à base de ressources:

- discuter avec les élèves des objectifs de l'unité ou de l'activité. Mettre en corrélation les habiletés nécessaires pour la recherche et les activités de l'unité pour que les habiletés soient enseignées et mises en pratique en même temps. Collaborer avec l'enseignante ou l'enseignant-bibliothécaire, le cas échéant;
- planifier bien à l'avance avec le personnel du centre de ressources pour s'assurer de la disponibilité de ressources adéquates et pour prendre des décisions au sujet de la répartition de l'enseignement, le cas échéant;
- enseigner en utilisant diverses ressources pour montrer aux élèves que vous aussi, vous faites de la recherche et que vous êtes constamment à la recherche de nouvelles sources de connaissance. Discuter avec les élèves de l'utilisation, au cours de la recherche, d'autres bibliothèques, de ministères, de musées et d'organismes divers de la communauté;
- demander à l'enseignante ou l'enseignant-bibliothécaire, le cas échéant, de préparer des listes de ressources et des bibliographies;
- encourager les élèves à demander de l'aide s'ils et elles en ont besoin lorsqu'ils font des activités ou des devoirs;
- aider à planifier des programmes de formation pour apprendre à bien utiliser les ressources, et participer à de tels programmes;
- faire commander régulièrement des ressources qui appuieront les programmes d'études pour le centre de ressources;
- souligner, au cours des entretiens avec les collègues, la direction de l'école, les directeurs et directrices de l'éducation, le caractère indispensable du centre de ressources et de son personnel professionnel.

La politique en matière d'égalité entre les sexes

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan s'est engagé à fournir une bonne éducation à tous les élèves de la maternelle à la 12e année. Il est reconnu que des attentes fondées essentiellement sur le fait que l'élève est du sexe masculin ou du sexe féminin limitent le plein épanouissement de l'élève. Pour réaliser l'égalité entre les sexes, il faut réduire les préjugés sexistes qui limitent la participation et les choix de tous les élèves.

Certains préjugés et certaines pratiques ont disparu, mais d'autres demeurent. L'école qui a visé l'égalité des chances pour les garçons et les filles doit maintenant faire un effort pour permettre l'égalité des avantages et des résultats.

Il incombe à l'école de créer un milieu scolaire exempt de tout préjugé sexiste en diminuant les attentes et les attitudes attribuées à une personne en fonction de son sexe. On atteint ce but en favorisant une meilleure compréhension de la question et en utilisant des ressources et des méthodes d'enseignement non sexistes. Il faut encourager les filles et les garçons à examiner toute la gamme des options par rapport à leurs aptitudes, leurs capacités et leurs champs d'intérêt, plutôt que par rapport à leur sexe.

Il faut tenir compte, dans les programmes d'études de la province, de la diversité des rôles et de la gamme des expériences, des comportements et des attitudes qui s'offrent à tous les membres de la société. Ce programme d'études veut assurer un contenu, des activités et des méthodes d'enseignement impartiaux quant au sexe, et rédigés dans un langage inclusif. Les enseignants et enseignantes peuvent ainsi créer un milieu exempt de préjugés et permettant aux filles et aux garçons de partager toutes les expériences et d'avoir les mêmes possibilités de cultiver pleinement leurs capacités et leurs talents.

Le programme d'études de sciences humaines et de sciences sociales de la maternelle à la 12e année

«L'enfant ne saisira véritablement le sens d'un concept qu'après avoir eu la possibilité de le réinventer par lui-même.»

Piaget

Les enseignants et enseignantes de sciences sociales doivent aller plus loin que la seule mémorisation de données factuelles. Pour atteindre les divers objectifs définis par le Groupe d'étude pour les sciences sociales, par le Comité de planification pour les sciences sociales, et par les divers documents du tronc commun, ainsi que par les autres organismes et documents cités plus haut, il faut que les enseignantes et les enseignants de sciences sociales offrent à leurs élèves des expériences d'apprentissage qui leur permettront de réfléchir aux faits, de débattre des questions et de les évaluer, et de traiter cette information de façon créative et pertinente.

On doit accorder à l'enseignement des connaissances, habiletés, capacités et valeurs nécessaires pour réaliser ces objectifs une importance égale à celle de la communication de l'information.

L'évaluation doit également refléter ces objectifs, car elle doit aller au-delà de la simple mémorisation des données.

L'enseignement par concepts

Les vingt concepts fondamentaux

En termes simples, un concept est une catégorie regroupant des représentations d'objets ou des idées similaires. Un ensemble de critères détermine l'appartenance ou non à chacune des catégories.

Le cadre conceptuel du programme de sciences sociales est organisé autour de vingt concepts fondamentaux tirés des diverses disciplines reliées aux sciences sociales. Ces concepts articulent la succession des apprentissages obligatoires relatifs aux connaissances, aux habiletés et aux valeurs. Ce sont les suivants:

Besoin	Culture	Interaction	Ressources
Causalité	Diversité	Interdépendance	Situation
Changement	Environnement	Pouvoir	Technologie
Conflit	Identité	Prise de décision	Temps
Croyance	Institution	Répartition	Valeur

Besoins:	désigne ce qui est considéré comme nécessaire à l'existence, à la santé et au bien-être de l'individu. Il peut s'agir de nourriture, de vêtements, d'abri, d'organisation sociale, de communication ou de culture.
Causalité:	désigne la relation de cause à effet, le principe selon lequel rien ne se produit ni n'existe sans antécédents, en particulier dans le temps.
Changement:	désigne les différences ou modifications quantitatives et qualitatives qui se produisent au fil du temps. Il peut s'agir d'une évolution, d'une croissance, d'un progrès, d'une révolution ou d'une transition.
Conflit:	désigne une opposition directe, un désaccord ou un différend de nature politique ou culturelle. Désigne également la lutte intérieure ou spirituelle d'une personne aux prises avec un choc culturel.
Croyances:	désigne les opinions ou convictions acceptées comme vraies ou réelles. Elles peuvent être l'expression de la confiance ou de la foi (croyance religieuse par exemple). Les croyances sont étroitement liées à la culture, aux attitudes, aux valeurs et à l'identité.
Culture:	désigne la civilisation d'un peuple à un moment ou au cours d'une période donnée. Elle est définie par ses coutumes, ses arts et les objets qu'elle utilise, ainsi que par la façon dont ce peuple vit et travaille pour satisfaire ses besoins fondamentaux.
Diversité:	désigne le fait de présenter des différences ou des caractères hétérogènes. Il s'agit des différences entre les cultures et les attributs culturels, les régions, les pays et les milieux.
Environnement:	désigne tout le milieu naturel et culturel, les conditions et les influences qui agissent sur la croissance et le développement des êtres vivants. Ceci comprend l'environnement naturel, c'est-à-dire la terre, l'eau, l'air et l'énergie; l'environnement biologique qui comprend tout ce qui est vivant, créatures et plantes; l'environnement (milieu) social qui désigne les gens et leur interaction (environnement culturel). Ces trois environnements et leur interaction forment l'environnement dans lequel nous vivons.
Identité:	désigne une personne, un groupe ou une nation qui se définit par ses croyances, ses attitudes, ses traditions et son mode de vie.
Institution:	désigne les organisations ou les sociétés qui se sont donné des règles, des lois, des coutumes ou des valeurs et qui sont établies en fonction d'un objectif social ou public.
Interaction:	désigne une action ou une influence réciproque entre personnes ou entre groupes et avec les divers milieux dont ils font partie.

Interdépendance:	désigne les relations qu'entretiennent les personnes, les groupes ou les institutions. L'interdépendance est un phénomène à la fois naturel et culturel.
Pouvoir:	désigne le contrôle exercé sur un autre ou le mandat d'agir sur lui. Il peut s'agir du pouvoir d'un individu sur d'autres individus, d'une institution sur des individus, ou d'un pays sur un autre.
Prise de décision:	désigne, pour un individu ou un groupe, l'action d'examiner les solutions possibles en vue de faire un choix.
Répartition:	fait référence à la répartition de la population, de la main-d'œuvre, des richesses, des ressources naturelles dans un pays ou une région. La répartition peut se faire selon un ordre naturel ou déjà établi. On rencontre parfois le terme «distribution».
Ressources:	désigne, surtout en regard des activités économiques, la source de richesses réelles ou politiques, naturelles ou humaines, d'une région ou d'un pays.
Situation:	désigne une position ou un lieu défini par des coordonnées ou des limites.
Technologie:	désigne l'ensemble des outils, machines, matériaux, techniques et procédés qui permettent d'utiliser, d'adapter ou de transformer des produits du monde naturel. L'innovation technologique entraîne le changement et l'adaptation au changement.
Temps:	désigne une période mesurable au cours de laquelle a lieu ou continue d'avoir lieu une action, un processus ou un état. Pour s'y référer, on utilise des dates précises ou des termes temporels: âge, époque, ère, année.
Valeurs:	désigne le caractère d'estime (jugement) attribué aux idéaux, aux coutumes et aux conduites et se décrit en termes de croyance et de culture (plus ou moins en accord avec la société de l'époque).

Répartition des concepts de la 1^{re} à la 12^e année

Ces vingt concepts sont développés dans les diverses années selon le tableau suivant.

Année:	Élémentaire				Intermédiaire				Secondaire			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Concept												
Besoins	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Causalité				✓	✓				✓	✓	✓	✓
Changement	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Conflit			✓		✓			✓		✓	✓	✓
Croyances					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Culture	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Diversité	✓	✓	✓	✓	✓		✓					✓
Environnement	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓
Identité	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Institution	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Interaction	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓
Interdépendance	✓	✓	✓	✓	✓			✓		✓	✓	✓
Pouvoir	✓	✓					✓	✓	✓	✓	✓	✓
Prise de décision	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓
Répartition				✓	✓		✓			✓	✓	✓
Ressource		✓	✓	✓			✓		✓	✓	✓	✓
Situation		✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Technologie				✓	✓			✓	✓		✓	✓
Temps	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Valeur	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Acquisition des concepts

Le rapport du Comité de planification et les divers documents du tronc commun, qui présentent les apprentissages essentiels communs, ont pour objectif principal l'acquisition de processus mentaux de niveau élevé en même temps que celui de données factuelles. Ces objectifs signifient qu'il faut trouver des méthodes permettant aux élèves de travailler à la réalisation des deux objectifs en même temps. L'acquisition des concepts facilite la fusion de ces deux objectifs.

Les êtres humains organisent selon des modèles significatifs à l'aide de concepts. Des objets ou des idées ayant certaines caractéristiques ou attributs essentiels peuvent être placés dans une seule catégorie portant le même nom. Ces catégories sont des concepts.

Application des concepts

Un concept peut être une catégorie de choses aussi concrètes que des chaises ou une catégorie de relations aussi abstraites que le pouvoir. En apprenant à comprendre et à utiliser ces concepts, les élèves peuvent en utiliser les attributs essentiels comme critères permettant de classer les données et d'en tirer des inférences. Ce processus leur permet de simplifier une information complexe en l'organisant selon un modèle significatif. C'est là un progrès important vers l'apprentissage autonome, ainsi que vers la créativité et le raisonnement critique.

L'enseignement des habiletés et capacités

Si l'on veut donner aux élèves la possibilité d'acquérir des processus mentaux de niveau élevé, il faut qu'ils et elles développent les capacités qui rendront cela possible. La réalisation des objectifs, dans le cadre des apprentissages essentiels communs ne peut se faire que si l'on consacre du temps et des efforts à aider les élèves à acquérir les habiletés et capacités préalables nécessaires.

Selon Beyer, un programme efficace d'enseignement des processus mentaux devrait présenter un nombre limité d'habiletés et de capacités (3-5) à chaque niveau. En effet, les élèves ne sont pas capables de maîtriser plus de cinq habiletés par an. Afin de s'assurer qu'ils et elles en apprennent un nombre suffisant tout au long de leur éducation, les programmes doivent permettre un développement séquentiel des habiletés et des capacités de l'élémentaire jusqu'au secondaire (Beyer, *Phi Delta Kappan*, mars 1984).

Adaptation

Le nombre d'habiletés identifiées par année a été limité à une ou deux afin de permettre à l'enseignant ou à l'enseignante d'adapter les exigences à sa classe. Les habiletés et capacités sont présentées progressivement tout au long de chaque cours de façon à ce que les élèves les assimilent au début du cours, puissent s'exercer à les appliquer pendant le cours et, enfin, aient l'occasion de les utiliser de façon autonome. Les élèves sont censés parvenir à une certaine autonomie par rapport à l'utilisation des habiletés à chaque niveau.

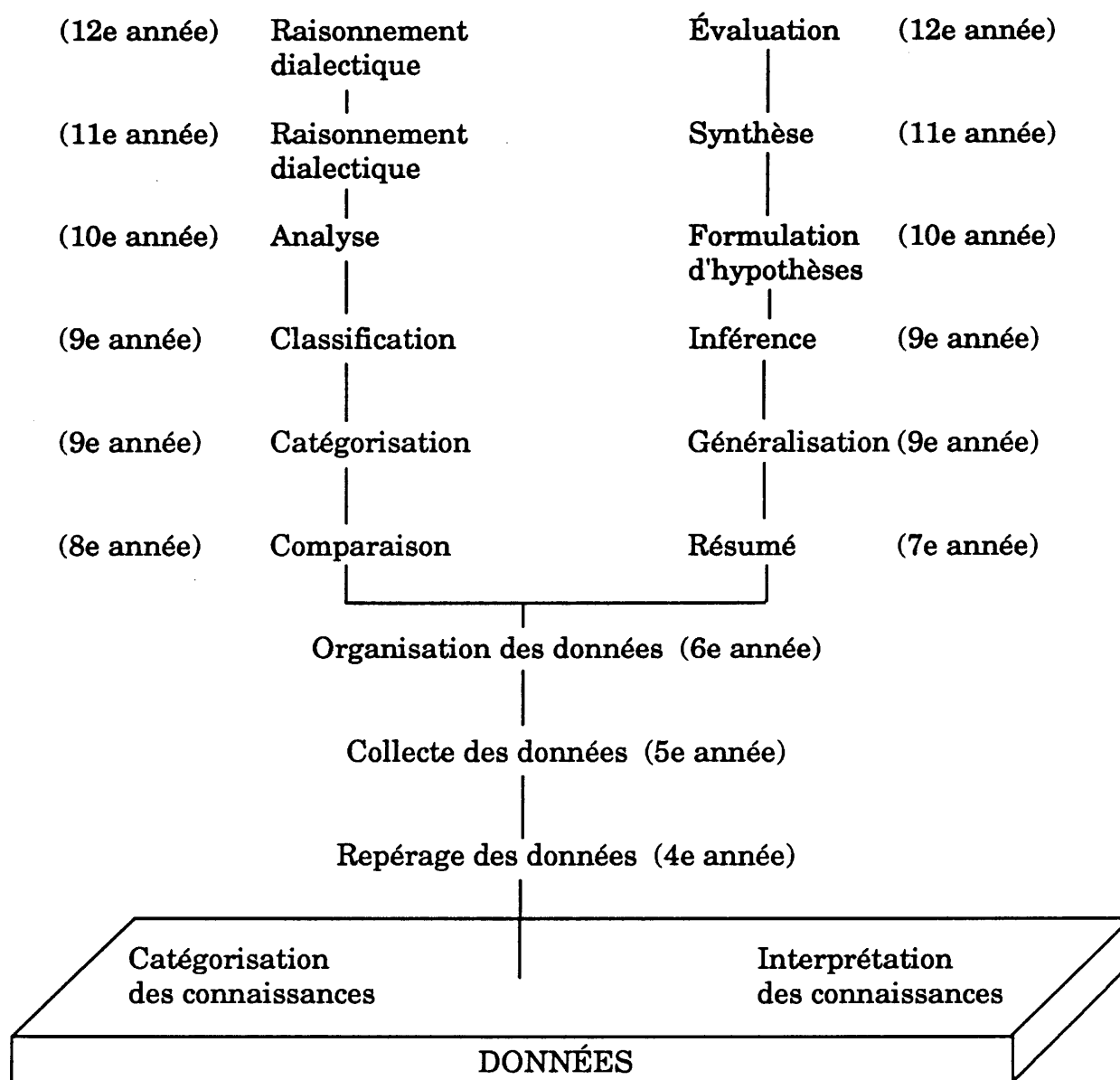
Raisonnement dialectique, prise de décision, résolution de problèmes et de conflits

On accorde beaucoup d'importance à la catégorisation et à la classification durant les années intermédiaires. Si la catégorisation (création d'un groupe ou d'une classe dans un système) est inhérente à la conceptualisation, elle doit également être enseignée en tant qu'habileté fondamentale pour la créativité et le raisonnement critique. La classification (organisation de groupes selon un système) est une autre habileté fondamentale enseignée au cours des années intermédiaires (plus particulièrement en 9e année), car elle est une condition préalable fondamentale à la capacité d'analyser. On accorde aussi en 9e année beaucoup d'importance à la généralisation (le repérage d'éléments communs parmi l'ensemble de données à l'étude) et l'inférence (la formation de conclusions à propos et au-delà des données en question).

Par conséquent, on recommande que les habiletés de classification et d'inférence soient enseignées, renforcées et utilisées comme base de développement de la capacité d'analyse et de la capacité de faire des hypothèses. Les élèves apprendront à classifier des données à l'aide de grilles de coordonnées et de schémas conceptuels. Une fois qu'ils sauront le faire, ils seront capables de faire des inférences sur les relations entre données. Ils peuvent ensuite utiliser ces inférences comme base d'hypothèses.

En 11e année, on accorde toujours beaucoup d'attention à l'analyse et à l'établissement d'hypothèses, et ce dans le but de développer la capacité de penser de façon dialectique et de résoudre des problèmes. Dans la mesure où les problèmes du monde contemporain que les élèves devront étudier sont ambigus et n'admettent pas de positions tranchées, considérant aussi que la société à laquelle devront s'intégrer ces élèves, est, elle aussi, d'une complexité qui fera tout particulièrement appel à leur discernement, il est dans leur intérêt d'être à leur aise dans des situations ambiguës et incertaines. La dialectique et les processus qui en découlent, tels que la résolution originale de problèmes, la prise de décision, la résolution de conflits, sont tous des extensions logiques de l'analyse et de l'établissement d'hypothèses. Les élèves déjà familiarisés avec ces habiletés les années précédentes apprendront à définir les deux aspects de la démarche dialectique, puis à les analyser afin d'en déterminer la validité logique. Les élèves travaillant à résoudre des problèmes peuvent établir des hypothèses et faire des inférences pour en déterminer les diverses solutions, et ensuite se servir de grilles analytiques pour décider de la ligne de conduite optimale. Un processus semblable est aussi pertinent, en ce qui concerne les deux autres habiletés principales en sciences sociales, que la prise de décision et la résolution de conflits.

Table séquentielle des capacités intellectuelles



Adapté de *A Comprehensive Framework For Instructional Objectives*, Hannah and Michalelis.

N.B.: Le tableau ci-dessus ne doit pas être interprété comme attribuant une capacité intellectuelle à un seul niveau d'enseignement. **Toutes les capacités ci-dessus (et d'autres) sont utilisées chaque année, dans une certaine mesure.** Le tableau ci-dessus est une table séquentielle des capacités intellectuelles à enseigner de façon que celles que l'on présente formellement une année servent de fondement pour les années suivantes.

La maîtrise des habiletés et capacités

Chaque élève doit maîtriser une à deux capacités intellectuelles chaque année de manière à les utiliser de façon autonome. Dans l'évaluation des progrès de l'élève, l'enseignante ou l'enseignant doit pouvoir déterminer si celui-ci ou celle-ci est capable d'utiliser cette capacité de façon autonome ou s'il ou elle en est encore à un stade préliminaire. Il sera nécessaire de renforcer les connaissances acquises pendant l'année précédente pour assurer la progression de l'élève tout au long de sa scolarité.

Le programme d'études prévoit quatre étapes d'apprentissage des habiletés et capacités:

- présentation formelle;
- application pratique dans un certain nombre de situations;
- usage autonome;
- maintien et développement.

L'enseignante ou l'enseignant pourra utiliser les termes descriptifs de présentation, application, usage autonome et maintien et développement dans une grille d'observation ou dans une échelle d'appréciation afin d'évaluer la progression de ses élèves.

Adaptation des exigences intellectuelles aux aptitudes des élèves

Certains élèves de la 11e année auront déjà atteint le stade des opérations formelles, tandis que d'autres en seront encore au stade de la transition entre le concret et les opérations formelles. Là encore, comme dans les programmes de toutes les années intermédiaires, il faut tenir compte de cette réalité. Par conséquent, les objectifs doivent être interprétés et les stratégies utilisées de façon à ce que l'enseignement ou les exigences ne dépassent pas trop les capacités des élèves.

Le programme de sciences sociales de 11e année a été conçu en fonction du cycle d'apprentissage de la page 44. Il est important que les habiletés, les capacités et les concepts soient présentés aux élèves à l'aide de matériel concret qui leur est familier. Ceci dans le but de permettre aux élèves de se concentrer sur l'habileté et sur la capacité à acquérir plutôt que sur l'acquisition de nouveau matériel.

L'enseignement efficace des habiletés et capacités

Il y a bien des façons d'enseigner des habiletés, des capacités et des démarches, et chacune présente ses avantages et ses inconvénients. Celle de Barry Beyer est utile en ce qu'elle fait appel au bon sens. Les hypothèses suivantes sont incorporées dans les stratégies d'enseignement du programme d'études de sciences sociales pour la 11e année. Beyer considère qu'une habileté, capacité ou démarche s'acquiert d'autant mieux que les élèves:

- savent consciemment ce qu'ils et elles font et comment ils le font;
- ne sont pas distraits par d'autres données qui se disputent leur attention;
- voient l'habileté modélisée;
- mettent l'habileté en pratique fréquemment, mais de manière intermittente;
- se fondent sur les commentaires reçus après les exercices pour se corriger;

-
- parlent de ce qu'ils et elles ont fait tandis qu'ils s'exerçaient à l'habileté;
 - reçoivent des conseils sur la façon d'utiliser l'habileté au moment où ils et elles en ont besoin pour atteindre un objectif donné lié au contenu;
 - bénéficient de la possibilité de mettre l'habileté en pratique dans d'autres situations que celle où on la leur a présentée.

Au niveau de l'enseignement, cela signifie que les élèves n'acquerront d'habiletés et de capacités que lorsque les enseignants et enseignantes seront prêts à avoir recours à une stratégie bien définie visant l'autonomie.

- Les habiletés doivent être présentées de manière à montrer aux élèves qu'elles permettent d'accomplir des tâches reliées au sujet à l'étude. Cela permet de démontrer aux élèves l'utilité d'une capacité ou d'une démarche donnée.
- L'enseignant ou l'enseignante doit ensuite expliquer l'habileté en détail, en faisant bien comprendre en quoi elle consiste, son but et ses modalités d'utilisation. Il ou elle devrait, dans la mesure du possible, présenter la démarche en la modélisant dans une situation de classe.
- Une fois ces étapes terminées, les élèves doivent avoir l'occasion de mettre l'habileté en pratique dans le cadre du contenu du cours. (Nota: Il ressort des recherches menées à ce sujet que les habiletés doivent s'acquérir dans le contexte du contenu du cours enseigné, parce que les élèves n'appliquent pas automatiquement les habiletés acquises hors contexte aux situations et contenus nouveaux qu'ils et elles rencontrent ultérieurement).
- Dans leurs exercices, les élèves doivent bénéficier d'aide sur la façon d'utiliser la démarche ou l'habileté et doivent avoir la possibilité de réfléchir à l'utilisation efficace de l'habileté.

«Beyer, *Phi Delta Kappan*», 1984 (traduction)

L'enseignement et l'évaluation des questions portant à controverse

L'enseignement des questions traitant des valeurs a fait l'objet de nombreuses controverses. Certains soutiennent que dans une société pluraliste, il ne peut y avoir de consensus sur les valeurs et que l'enseignement des sciences sociales ne peut donc être basé que sur l'objectivité et ne peut pas présenter aux élèves de valeurs. Une deuxième prise de position consiste à offrir aux élèves l'occasion de clarifier leur propre système de valeurs, de réfléchir aux conséquences de ces valeurs et de décider pour eux-mêmes ce qu'ils accepteraient ou pas. Une troisième prise de position pose qu'il existe un consensus de base sur des valeurs morales fondamentales dans notre société et qu'il est possible de le faire étudier aux élèves.

Selon l'approche adoptée dans *Les problèmes du monde contemporain*, il est un certain nombre de valeurs fondamentales sur lesquelles il existe un consensus. On reconnaît cependant que le consensus n'est pas total et que de plus il est dans l'intérêt de l'élève d'apprendre à traiter des situations controversées. Les programmes de sciences sociales offrent aux élèves des expériences d'apprentissage qui les aideront à comprendre certaines des valeurs fondamentales de notre société, et à voir comment ces valeurs ont été adoptées. Ce programme traite de questions portant à controverse et invite à la discussion, cependant ceci ne devrait pas être interprété comme signifiant que toutes les opinions se valent. Notre société n'accepte pas cette position et nous ne devons pas donner cette impression aux élèves. Par conséquent ce programme ne prétend pas être objectif, dans le sens où les valeurs en seraient absentes.

Éducation et propagande sont souvent dangereusement proches. Le document *Les problèmes du monde contemporain* reflète cette réalité en donnant aux élèves la possibilité d'examiner des questions portant à controverse. Débattre de ces questions donnera aux élèves le recul et la motivation qui leur permettront d'utiliser et d'appliquer des concepts et des habiletés de réflexion d'un ordre plus élevé comme moyen d'organiser les informations de manière signifiante. Au cours de cette démarche, les élèves peuvent commencer à comprendre le concept de critère et le rôle que les critères jouent en tant que base sur laquelle on procède à l'évaluation. Lorsqu'ils auront compris ceci, ils ne seront pas loin de comprendre que les valeurs nous donnent à tous des critères d'évaluation et que bon nombre de critères fondamentaux que nous utilisons viennent des valeurs fondamentales auxquelles la société souscrit. On pourrait citer comme critères la dignité humaine, les droits et les responsabilités de base tels que définis dans *La Charte canadienne des droits et libertés*, le respect et la tolérance de différences individuelles, basés sur la dignité humaine.

En déterminant ce qui est approprié pour l'élève dans le domaine des objectifs pour les valeurs, les enseignants devront être au fait des normes fixées par la famille et la communauté. Les décisions éducationnelles reliées aux objectifs pour les valeurs dans la salle de classe devraient refléter ces normes, ainsi que *La Charte canadienne des droits et libertés*. Lorsque les valeurs familiales et communautaires et celles de la Charte semblent s'opposer, il serait bon d'encourager les élèves à faire usage de la dialectique avant de déterminer une quelconque position personnelle.

L'évaluation

Évaluation de l'apprentissage

Le programme d'études inclut trois catégories d'objectifs: connaissances, habiletés, capacités et valeurs. Chaque catégorie comprend une exposition des objectifs d'apprentissage spécifiques, c'est-à-dire des attentes du programme. À partir de ces énoncés, l'enseignant aura à déterminer de façon spécifique les dimensions des objectifs d'apprentissage les mieux adaptées aux élèves. Le cours dans son ensemble, ainsi que chaque unité particulière, présente une série d'objectifs généraux que les élèves sont censés atteindre. Le temps restant peut aussi bien servir à l'approfondissement qu'à des activités de soutien.

Évaluation des objectifs relatifs aux valeurs

Il serait souhaitable de ne pas évaluer les valeurs des élèves de façon trop manichéenne, sauf lorsque les droits fondamentaux de la personne sont en jeu. Dans la plupart des cas cependant, il existe une telle variété de points de vue acceptables dans une société pluraliste qu'il est plus avantageux pour les enseignants et enseignantes d'aider les élèves à réfléchir aux raisonnements sous-tendant ces valeurs.

Les objectifs relatifs aux valeurs, dans le programme d'études, incitent l'élève à prendre la pleine mesure de la complexité de nombreux aspects de la vie sociale. On n'exige pas de l'élève qu'il ou elle adopte certaines valeurs, mais on lui suggère de se pencher sur les implications morales, éthiques ou esthétiques d'une question à portée sociale ou politique. Les objectifs de ce type se prêtent à des méthodes d'évaluation formative plus informelles.

L'enseignante ou l'enseignant peut découvrir ce que les élèves ont appris au sujet des valeurs enseignées en classe à partir des discussions de classe, de groupes ou individuelles. Ils peuvent ainsi noter sur un tableau les changements dans les valeurs de leurs élèves, plutôt que de procéder à une évaluation finale de la qualité de ces valeurs. Ces changements peuvent être notés au moyen de dossiers anecdotiques ou de grilles d'observation.

La créativité et le raisonnement critique est un objectif important du programme de sciences sociales dans le cadre du tronc commun. Les enseignantes et enseignants ne doivent pas nuire à cet objectif en insistant sur une prise de position unique sur des valeurs données en classe. Ceux-ci ou celles-ci doivent au contraire profiter de ces occasions pour stimuler la discussion et le raisonnement autonome sur ces questions.

Les élèves doivent être encouragés à développer leurs capacités de raisonnement et de communication afin de définir les valeurs et d'exprimer leur point de vue et de le défendre dans un débat ouvert. Les enseignantes et enseignants peuvent évaluer le travail de leurs élèves de ce point de vue, à condition qu'il soit clair que cette évaluation porte sur la capacité à réfléchir, à penser logiquement et à communiquer, plutôt que sur la valeur en tant que telle. Préciser exactement ce que sont ces habiletés et les stades de leur

développement permet à l'enseignant ou à l'enseignante de mettre au point des instruments d'évaluation adéquats. N.B. On trouvera un exposé plus détaillé de ces questions aux pages 46 et 49 de *Apprentissages essentiels communs: Manuel de l'enseignant*.

Évaluation des habiletés et capacités

Il est important également que l'évaluation montre clairement la relation entre ce qui a été enseigné et ce qui est évalué. Si les capacités ou habiletés sont l'un des principaux objectifs de l'enseignement, les instruments d'évaluation devront aussi mesurer les capacités ou les habiletés. Il est essentiel, pour atteindre les objectifs de ce cours, d'insister sur les capacités et habiletés autant que sur l'information quel que soit l'instrument de mesure utilisé.

L'évaluation des habiletés doit également exiger de l'élève qu'il ou elle montre, d'une manière ou d'une autre, qu'il ou elle sait à quelle habileté faire appel dans une situation particulière, et comment l'utiliser. Le matériel utilisé doit être nouveau afin que l'élève ne puisse recourir à des généralisations préconçues, et par là, fausser l'évaluation.

La démarche d'évaluation pédagogique

L'évaluation pédagogique dans le sens général est une démarche systématique visant à déterminer le niveau atteint par un élève dans son apprentissage par rapport à une norme, comme les objectifs du cours ou la performance moyenne des élèves d'un groupe.

Cette démarche s'effectue en deux étapes — la mesure et l'évaluation.

La mesure

Cette étape inclut la collecte, l'organisation et l'interprétation des données pertinentes.

- **La collecte des données:** La collecte des résultats ou des notes se fait avec des instruments de mesure comme le test oral ou écrit, le test de performance ou la grille d'observation.
- **L'organisation des données:** Cette partie consiste à organiser et analyser les données pour faciliter leur interprétation. On tient compte des critères quantitatifs des résultats (les notes, les chiffres) et des critères qualitatifs des résultats (l'attitude, la coopération, le respect des règles).
- **L'interprétation des données:** Cette partie consiste à comparer les données recueillies à un point de référence choisi. Il y a trois interprétations possibles: normatives, critériée et par rapport à une performance antérieure de l'élève.

L'évaluation

Cette étape comprend le jugement et la décision.

- **Le jugement:** Cette partie de la démarche d'évaluation pédagogique consiste à examiner soigneusement les données recueillies par le biais des instruments de mesure en tenant compte des considérations pertinentes (la situation particulière de l'élève, le programme d'études, le moment de l'année, la variété des ressources, etc.) pour se faire une opinion sur la progression ou le niveau de réalisation des apprentissages de l'élève.
- **La décision:** Cette partie de la démarche d'évaluation pédagogique consiste, tout d'abord, à considérer les actions possibles, puis à choisir l'action qui correspond le mieux au jugement prononcé.

L'interprétation des données

Une personne pèse 60 kg. C'est une mesure quantitative qui est facile à vérifier avec une certaine précision. Pourtant, pour pouvoir porter un jugement sur la valeur d'un tel poids (s'il est «bon» ou «mauvais» de peser 60 kg) il faut d'abord le comparer à un point de référence, à un standard. En effet, il y a trois interprétations à considérer:

- **Interprétation normative.** Ici on compare les données recueillies à des données analogues recueillies auprès de nombreuses personnes se trouvant dans une situation comparable. Si le recensement révèle que la plupart des autres personnes de même sexe, de même taille et de même type ont des poids qui varient entre 50 et 53 kilos, on peut alors porter un jugement et dire que dans un sens, le fait de peser 60 kilos n'est «pas bon». L'évaluation tient ici au contexte. En effet, dans les sociétés occidentales, quand il est question de poids, «bon» se rapporte en général à ce qui se situe dans la moyenne ou au-dessous. Dans d'autres cultures cependant, l'évaluation est tout à fait différente. Ainsi, dans les îles Tonga, peser plus que la moyenne révèle qu'on est un personnage de haut rang.
- **Interprétation critériée.** Ici, la mesure est comparée à une norme absolue, le critère. Le critère peut être arbitrairement déterminé, mais il s'appuie la plupart du temps sur une certaine logique. Supposons que seules les personnes de 55 kilos ou moins puissent participer au programme de navette spatiale. C'est là un critère qui a été déterminé en fonction des contraintes qu'imposent les moteurs de la fusée: ils régissent le poids total qui peut être mis en orbite. Dans ce cas, une personne pesant 60 kilos ne satisfait pas à ce critère.
- **Interprétation par rapport à une performance antérieure de l'élève.** On peut être soi-même son propre point de référence. Ici, on compare chez une même personne sa performance actuelle à sa performance antérieure. Prenons le cas de quelqu'un qui pesait 90 kilos il y a un an, avant d'entreprendre un régime. Son poids actuel de 60 kilos est donc considéré comme une amélioration majeure, même s'il se situe au-dessus de la normale et qu'il constitue un obstacle à une carrière d'astronaute.

Les étapes de la démarche d'évaluation

Cette démarche n'est pas à proprement parler séquentielle, elle est en fait cyclique et comporte quatre étapes: la préparation, la mesure, l'évaluation et la réflexion. La démarche d'évaluation implique la participation de l'enseignant ou l'enseignante à chaque étape.

La préparation

On prend des décisions relatives:

- à ce qui doit être évalué;
- à la nature de l'évaluation: formative, sommative ou diagnostique;
- aux critères qui permettront d'évaluer l'apprentissage des élèves;
- aux instruments de mesure les plus appropriés à la collecte de données nécessaires pour l'évaluation.

La mesure

On prend des décisions relatives:

- aux instruments de collecte de données;
- à la bonne utilisation de ces instruments;
- à l'élimination des préjugés;
- à la manière dont on effectue la mesure.

L'évaluation

- L'enseignant interprète les données recueillies et peut ainsi juger des progrès de l'élève.
- L'enseignant prend des décisions en ce qui concerne les programmes d'apprentissage de l'élève et informe celui-ci de ses progrès, de même que ses parents et le personnel enseignant concerné.

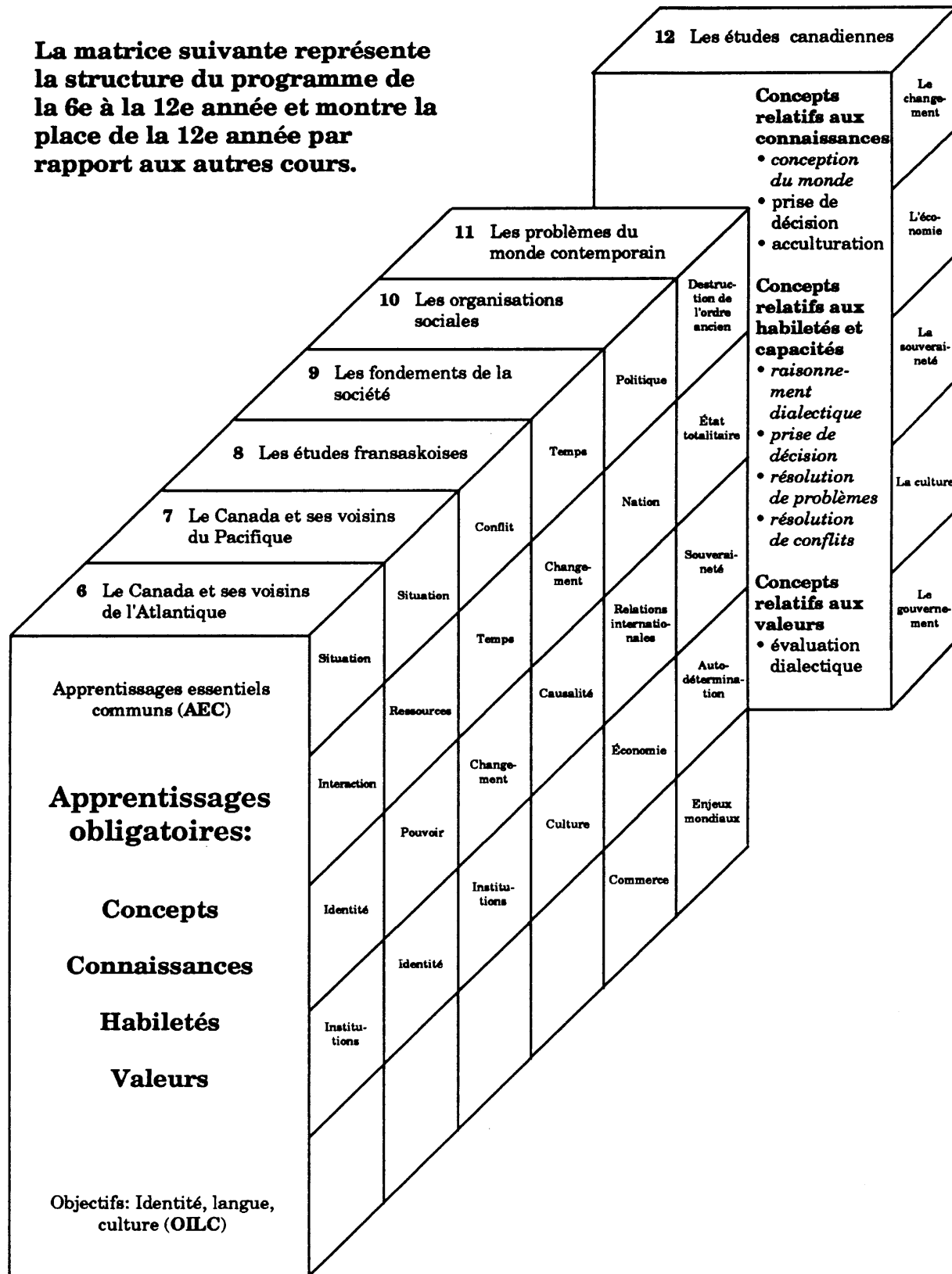
La réflexion

- Les étapes précédentes ont-elles été une réussite?
- Des mesures destinées à améliorer l'enseignement et l'évaluation sont-elles nécessaires?

Aperçu du programme de la 6^e à la 12^e année



La matrice suivante représente la structure du programme de la 6e à la 12e année et montre la place de la 12e année par rapport aux autres cours.



Les objectifs du cours *Les problèmes du monde contemporain 20*

Le but des sciences sociales pour la 11e année est d'aider les élèves à comprendre les questions incontournables auxquelles le monde est confronté en cette fin de millénaire. Le programme de sciences sociales s'intéresse à des problèmes tels que les droits de la personne, la population mondiale, la croissance, l'environnement et la paix dans le monde; le programme d'histoire aux conditions, idées et événements du vingtième siècle à l'origine de ces questions. Le programme traite de l'état actuel de ces questions ainsi que de possibles façons d'y répondre.

Unité 1

La destruction de l'ordre ancien

Dans cette unité, les élèves examineront les conséquences de la Grande Guerre, ainsi que les réponses face à la destruction de l'ordre et des valeurs traditionnels. La montée en puissance des régimes totalitaires est un exemple de cette désillusion.

Unité 2

L'état totalitaire

Lorsque la Première Guerre mondiale prit fin, aucune nation ne voulait voir se répéter un tel drame. De ce fait, toutes cherchèrent à assurer leur sécurité nationale et la paix internationale. Les forces conjuguées du nationalisme, de l'idéologie et des difficultés économiques rendirent ces objectifs illusoire et une nouvelle guerre, inévitable.

Unité 3

La souveraineté nationale et la sécurité collective

Le déclin des puissances européennes, associé à la montée en puissance de l'indépendantisme, sonnait le glas des empires coloniaux. Cette idéologie, adoptée par des populations diverses, a toujours un effet sur les politiques nationales et internationales.

Unité 4

L'autodétermination et la fin de la guerre froide

L'émergence sur la scène mondiale, pendant et après la Seconde Guerre mondiale, de deux superpuissances opposées idéologiquement sera le thème de l'unité. On se préoccupera aussi de la portée mondiale de cette rivalité.

Unité 5

Les enjeux mondiaux

Cette unité aborde un certain nombre de problèmes du monde contemporain. L'approche dialectique est utilisée à propos de sujets d'actualité tels que l'environnement, la surpopulation, les droits de la personne et les conflits.

Les concepts fondamentaux du cours *Les problèmes du monde contemporain 20*

Autonomie

Dans le programme d'histoire, l'autonomie est illustrée par les rapports entre l'État et l'individu, ainsi que leurs droits respectifs.

Intégration

Sur le plan international, il existe deux forces opposées inhérentes aux concepts de souveraineté nationale et de sécurité collective. Les dirigeants et les sociétés doivent établir la meilleure façon de prendre les décisions visant à assurer le bien-être, l'intégrité territoriale et la souveraineté du pays. Il leur faut aussi décider si les institutions et les actions de l'État-nation constituent le meilleur moyen d'atteindre ces objectifs ou s'il est préférable de s'en remettre à une organisation internationale de pays pour ce faire.

Dialectique

Les problèmes de portée mondiale qui sont l'objet de ce programme d'études sont tous différents en ce qui concerne leur impact régional et la catégorie de personnes qu'ils affectent. Cependant ils ont certaines caractéristiques communes, telles que leur urgence ou leur impact universel. Ces problèmes et défis attirent la controverse. Des solutions et mesures correctrices ne peuvent y être apportées que s'ils sont l'objet d'une analyse qui prenne en compte les différents points de vue s'y référant.

Les objectifs généraux du programme d'études *Les problèmes du monde contemporain 20*

Les objectifs relatifs aux connaissances sont destinés à aider l'élève à comprendre:

- que les domaines social, économique, politique et culturel sont en interaction, et que de ce fait, un changement dans l'un de ceux-ci affectera nécessairement les autres;
- qu'un système politique, quel qu'il soit, influera nécessairement sur les relations entre les droits de l'individu et ceux de la collectivité;
- que les nations préfèrent quelquefois confier au mécanisme des alliances ou à des organisations internationales le soin de veiller à leurs intérêts en matière de sécurité et d'intégrité territoriale;
- que des populations distinctes cherchent à contrôler les décisions les concernant;
- qu'un certain nombre de problèmes sont mondiaux en ce que leurs répercussions sont mondiales et les solutions qui peuvent y être apportées requièrent la participation de tous.

Les objectifs relatifs aux habiletés et aux capacités sont destinés à aider l'élève à comprendre:

- que la dialectique consiste à déterminer la problématique d'un sujet, puis à la dépasser sans en supprimer la tension;
- les étapes du procédé de résolution de problèmes;
- le procédé de résolution de conflits;
- le procédé de prise de décision.

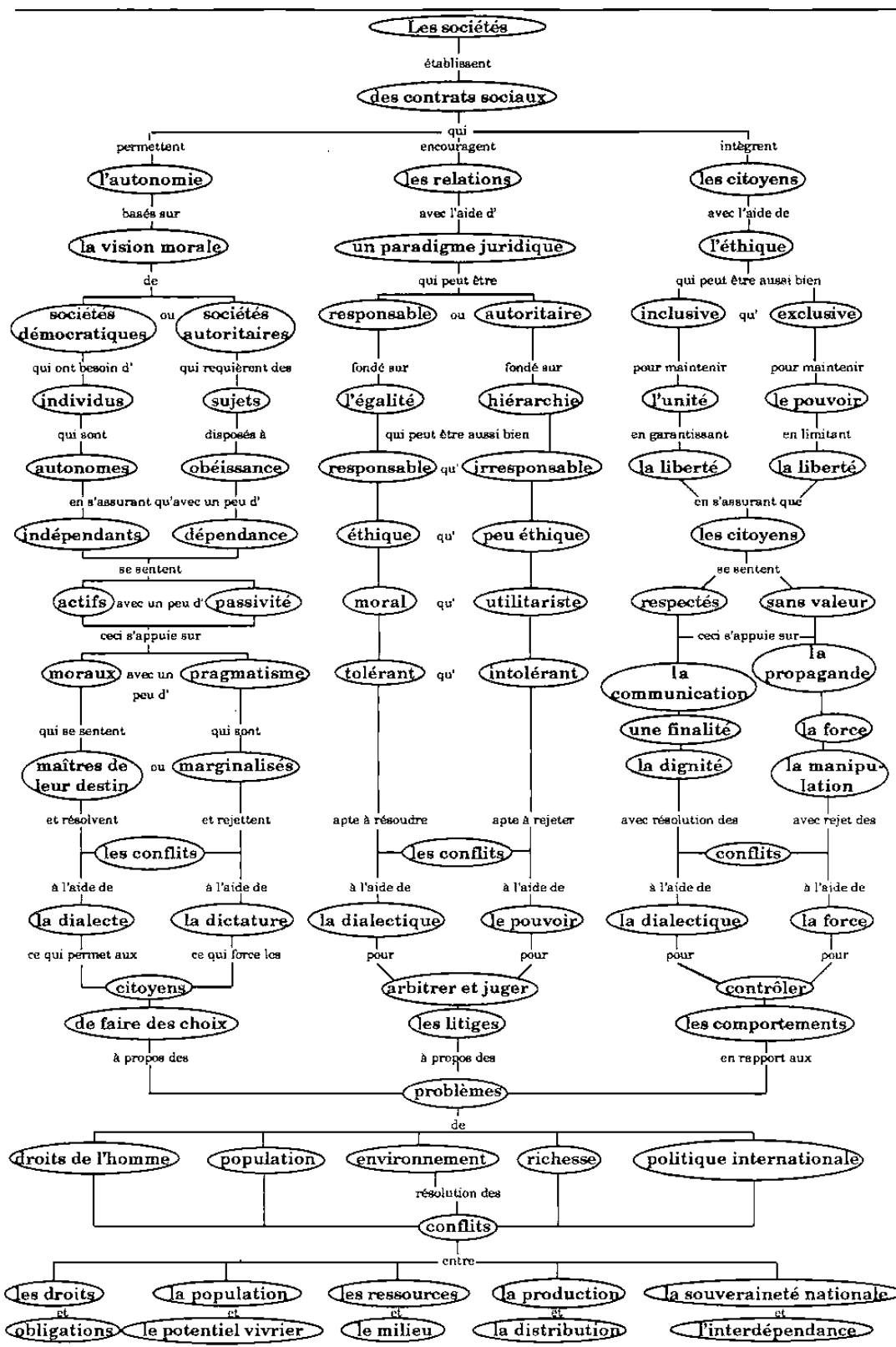
Les objectifs relatifs aux valeurs sont destinés à aider l'élève à comprendre:

- que les problèmes de valeurs présentent des conflits internes qui doivent être résolus par l'intermédiaire:
 - de la dialectique;
 - des méthodes
 - de résolution de problèmes;
 - de prise de décision;
 - de résolution de conflits;
- que toutes les sociétés sont le lieu d'un débat sur le juste équilibre à maintenir entre les droits individuels et collectifs;
- qu'il incombe à une nation de faire un choix entre ses intérêts propres (ceux de l'État et ceux des citoyens), et les intérêts de la communauté internationale;
- que la question est controversée de savoir quel modèle de gouvernement et de prise de décision est le meilleur pour assurer le bien-être de la population d'un pays;
- que la relation entre l'Homme et son environnement est également une question controversée, ainsi que la question de savoir quelles seraient les solutions optimales pour préserver à la fois l'humanité et l'environnement.

Les objectifs identité, langue et culture sont destinés à aider l'élève fransaskois à comprendre:

- que la langue représente un système de valeurs et non seulement un moyen de communication;
- qu'il ou elle se définisse en tant qu'individu et membre d'une communauté à la lumière des changements économiques, politiques et sociaux à l'échelle mondiale;
- qu'il ou elle développe à la fois son assurance et un sentiment de fierté vis à vis de son identité, et apprendra à respecter la dignité et la valeurs des autres;
- qu'il ou elle s'assure que la culture fransaskoise soit vue dans le cadre de la culture francophone mondiale.
- que le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie doit être développé.

• **Tableau conceptuel du cours**
Les problèmes du monde contemporain 20



Les habiletés et capacités fondamentales dans *Les problèmes du monde contemporain 20*

Sciences sociales 20 est consacré à l'enseignement des habiletés de la dialectique et des techniques de résolution de problèmes, de prise de décision et de résolution de conflit. Les pages suivantes présentent en détail les habiletés d'ordre secondaire inhérentes à ces habiletés d'ordre général.

Évaluation des habiletés et capacités

Les enseignants et enseignantes peuvent utiliser ces listes d'habiletés pour mesurer le progrès des élèves. Chaque habileté mentionnée aux pages suivantes est accompagnée d'une liste d'habiletés essentielles que les élèves doivent assimiler avant de pouvoir la mettre en œuvre. Les questions jointes peuvent servir à l'évaluation de la performance se rapportant aux habiletés. L'enseignant sera en mesure, par l'intermédiaire des habiletés essentielles, de recueillir des informations utiles à l'évaluation des progrès de l'élève. Les listes de contrôle et les échelles d'évaluation permettent de consigner aisément les informations sur les élèves dans ce domaine.

Évaluation de la démarche du raisonnement dialectique

Objectifs relatifs aux habiletés essentielles à la dialectique

L'élève sera capable de:

- Porter un jugement de valeur initial sur la justesse et la légitimité d'un problème
- Proposer des arguments en vue d'étayer cette position
- Avancer un jugement de valeur opposé au premier
- Proposer des arguments en vue d'appuyer ce dernier
- Établir une dialectique en reconnaissant l'existence de deux opinions différentes, en soulignant la valeur de certains des arguments opposés et en confrontant les deux séries d'arguments
- Être en mesure de conclure qu'un des jugements de valeur semble le plus approprié, qu'on a découvert un jugement de valeur supérieur aux deux jugements de valeur initiaux ou que les deux jugements de valeur initiaux sont affinés pour en arriver à une nouvelle synthèse

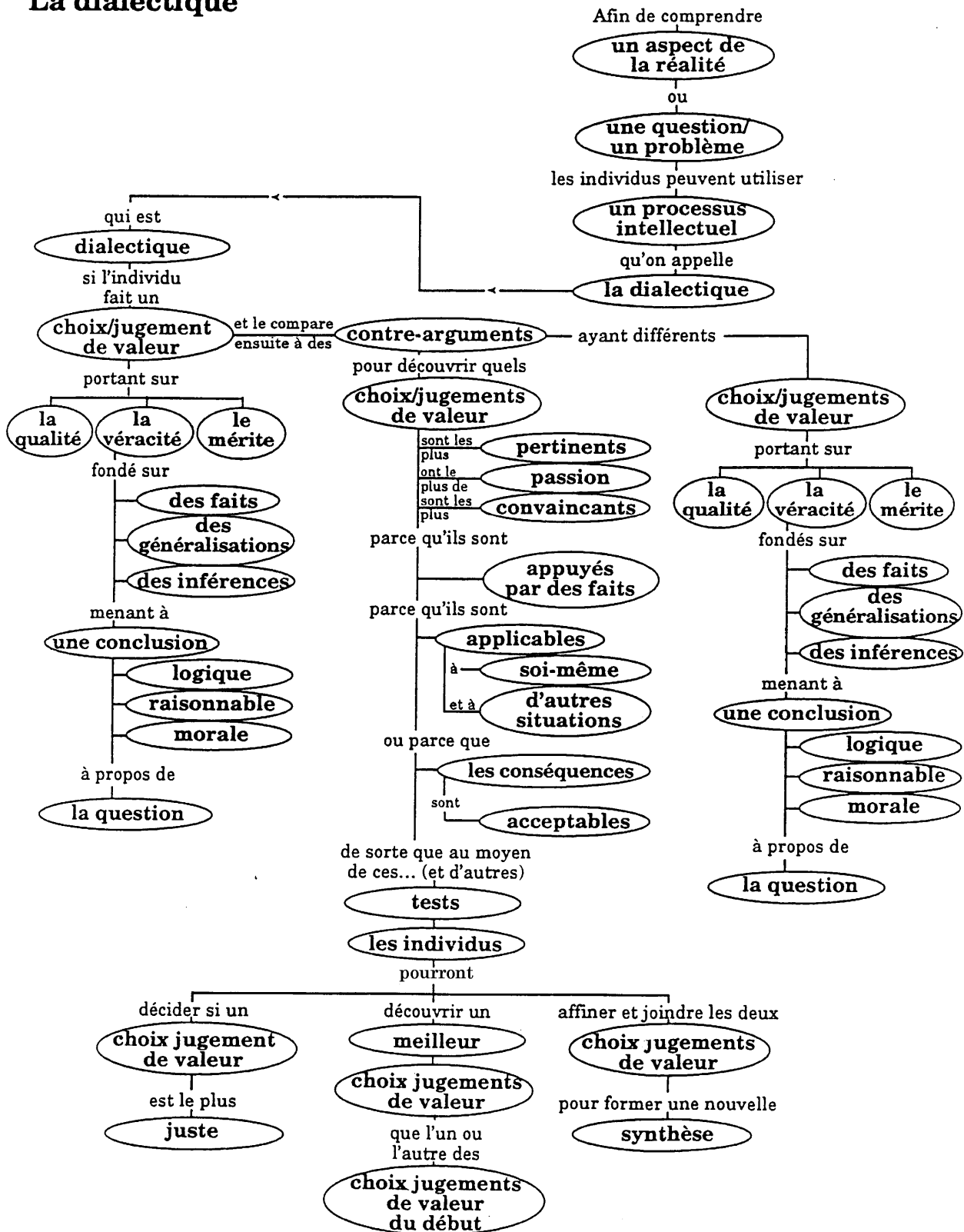
Questions permettant d'évaluer la dialectique

- Est-ce que l'auteur exprime une position morale équilibrée?
- L'auteur a-t-il fourni des raisons et les a-t-il développées dans une ou plusieurs argumentations?
- Est-ce que ces raisons sont pertinentes?
- Est-ce que le deuxième jugement institue une position morale équilibrée qui est effectivement en contradiction avec la première?

-
- Est-ce que les arguments opposés sont valides et pertinents?
 - Est-ce que ceux-ci ont été avancés et soutenus avec conviction?
 - Est-ce que l'auteur fournit toutes les bonnes raisons en faveur de l'antithèse?
 - L'argumentation à l'appui de celle-ci est-elle suffisamment solide?
 - L'auteur met-il en place sa dialectique en montrant:
 - que les faits proposés à l'appui des deux positions sont vrais et pertinents;
 - que les généralisations et inférences sont valides?
 - Est-ce que l'auteur met à l'épreuve les jugements de valeur à l'aide des procédures suivantes:
 - Dans quelle mesure les jugements de valeur peuvent-ils s'appliquer dans un cas différent?
 - Les jugements de valeur résisteraient-ils dans le cas où le contexte où ils ont été proposés changerait radicalement?
 - Les conséquences d'une adhésion à ces jugements sont-elles acceptables moralement?

Document d'information pour l'élève

La dialectique



Évaluation de la démarche de prise de décision

Objectifs relatifs aux habiletés essentielles à la prise de décision

L'élève sera capable de:

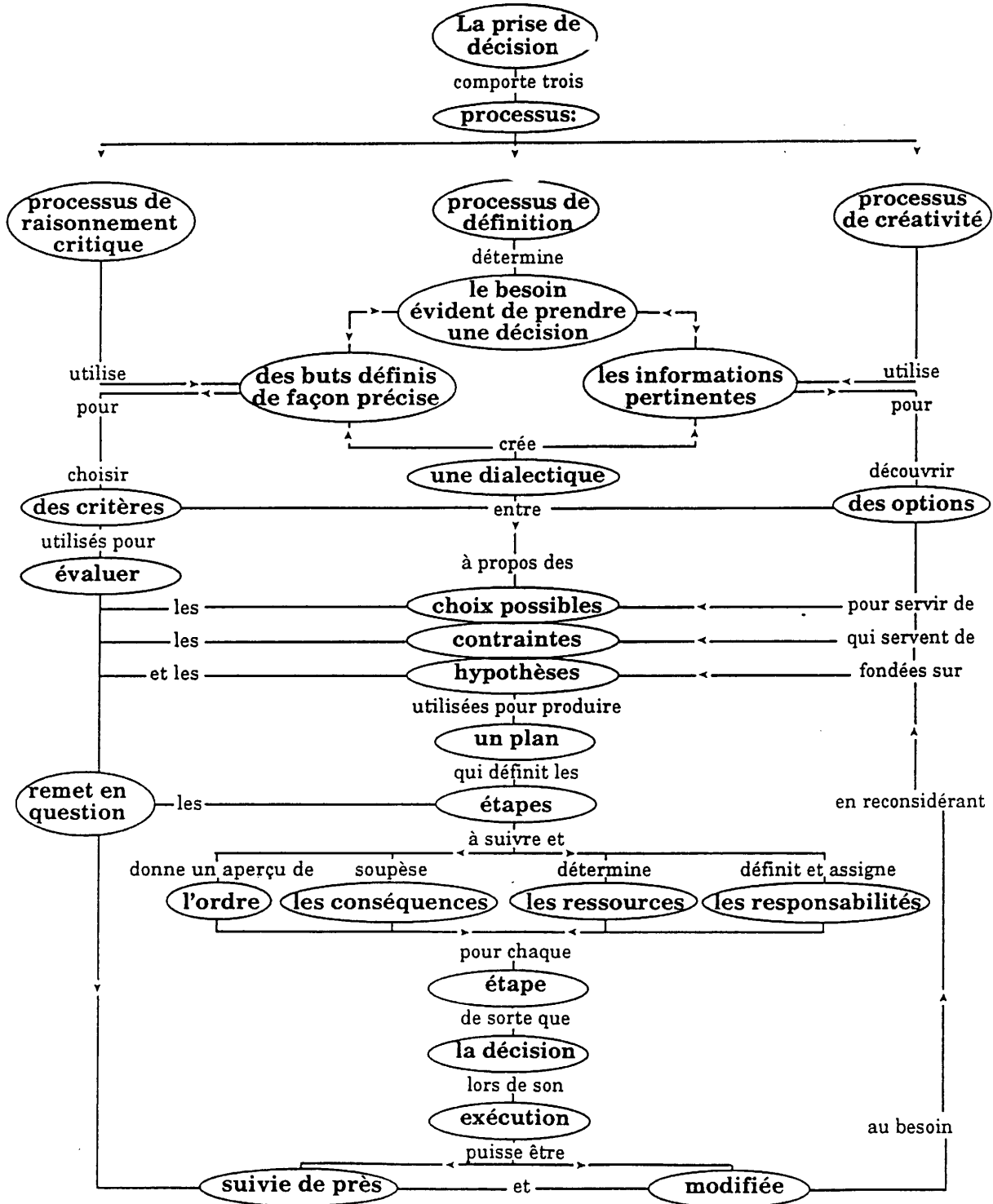
- Déterminer si la situation requiert une décision
- Prendre en compte les diverses options disponibles pour affronter la situation
- Déterminer des buts qui pourront servir de critères lorsqu'il s'agira de savoir si la décision prise correspond aux résultats désirés
- Prendre une décision
- D'élaborer un plan pour la mener à bien
- D'évaluer la réalisation du plan à l'aide des critères établis pour décider si les buts ont été atteints

Questions permettant d'évaluer la démarche de prise de décision

- Toute l'information pertinente a-t-elle été réunie?
- Tous les buts ont-ils été clairement identifiés et définis?
- Y a-t-il un problème nécessitant une décision?
- A-t-on établi une liste d'options possibles?
- A-t-on établi une liste des contraintes?
- A-t-on fait une liste d'hypothèses?
- Les hypothèses ont-elles été évaluées et classées selon l'ordre de priorité?
- Les buts ont-ils été définis et classés?
- Une batterie de critères d'évaluation basés sur ces hypothèses et buts a-t-elle été établie?
- Une décision a-t-elle été prise quant à l'option la plus souhaitable, après examen:
 - des contraintes qui ont été acceptées;
 - des hypothèses et buts;
 - de la combinaison d'options la plus apte à répondre aux contraintes et aux hypothèses?
- Est-ce que le plan:
 - définit les étapes à suivre;
 - précise l'ordre dans lequel ces étapes doivent se dérouler;
 - identifie les ressources requises pour l'accomplissement de chaque étape;
 - attribue les responsabilités pour chaque étape?
- Le plan peut-il être mis en œuvre comme prévu?
- Le plan a-t-il abouti à des résultats conformes aux buts fixés antérieurement?

Document d'information pour l'élève

La prise de décision



Évaluation de la démarche de résolution de problèmes

Objectifs relatifs aux habiletés essentielles à la résolution de problèmes

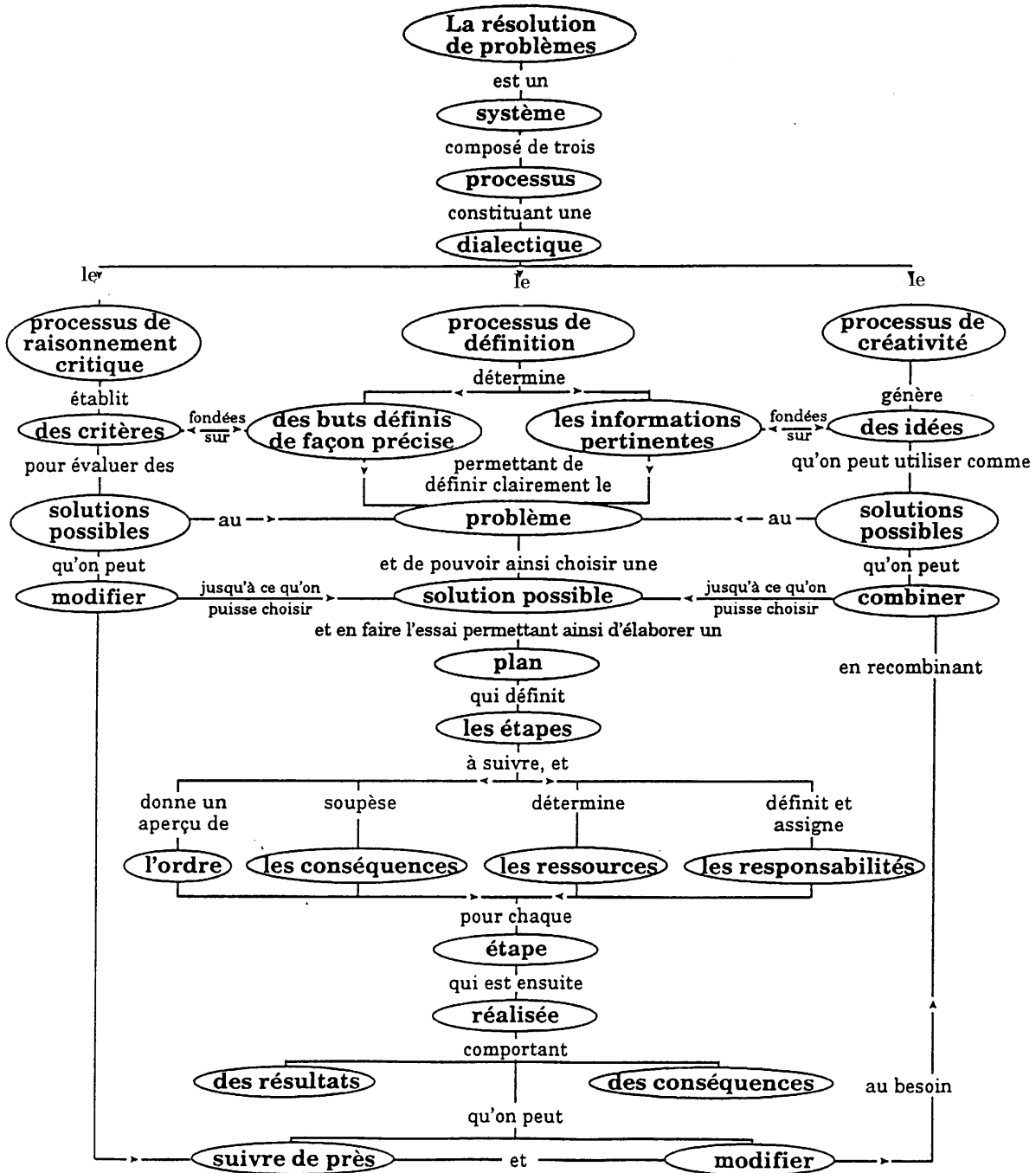
L'élève sera capable de:

- Définir le problème
- Trouver des solutions possibles au problème
- Définir des buts et des critères afin d'évaluer les solutions possibles
- Décider des mesures à prendre
- Décider de la façon de savoir si celles-ci sont efficaces
- Décider si les effets de la solution essayée répondent aux critères établis pour résoudre le problème

Questions permettant d'évaluer la démarche de résolution de problèmes

- L'information rassemblée est-elle suffisante pour que la situation soit bien comprise?
- Des buts précis ont-ils été déterminés?
- Un problème spécifique, parmi tous les problèmes possibles, a-t-il été bien compris et défini?
- A-t-on trouvé plusieurs idées pour les solutions?
- A-t-on développé les idées pour en faire des solutions possibles?
- Des critères d'évaluation basés sur les buts ont-ils été établis?
- A-t-on évalué les diverses autres solutions selon ces critères?
- A-t-on modifié et combiné les autres solutions de façon à en établir une qui satisfait aux critères?
- Une solution d'essai a-t-elle été établie comme base d'élaboration d'un plan destiné à résoudre le problème?
- A-t-on défini les étapes du plan d'action et leur ordre dans le plan?
- A-t-on déterminé toutes les ressources qu'il fallait?
- A-t-on défini et attribué les diverses responsabilités?
- A-t-on établi des critères pour évaluer le plan d'action?
- A-t-on établi un échéancier pour l'évaluation?
- A-t-on comparé les résultats aux objectifs?
- A-t-on cherché à savoir si le plan entraînait de nouveaux problèmes?
- A-t-on déterminé s'il fallait prévoir de nouvelles mesures?

La résolution de problèmes



Évaluation de la démarche de résolution de conflits

Objectifs relatifs aux habiletés essentielles à la résolution de conflits

L'élève sera capable de:

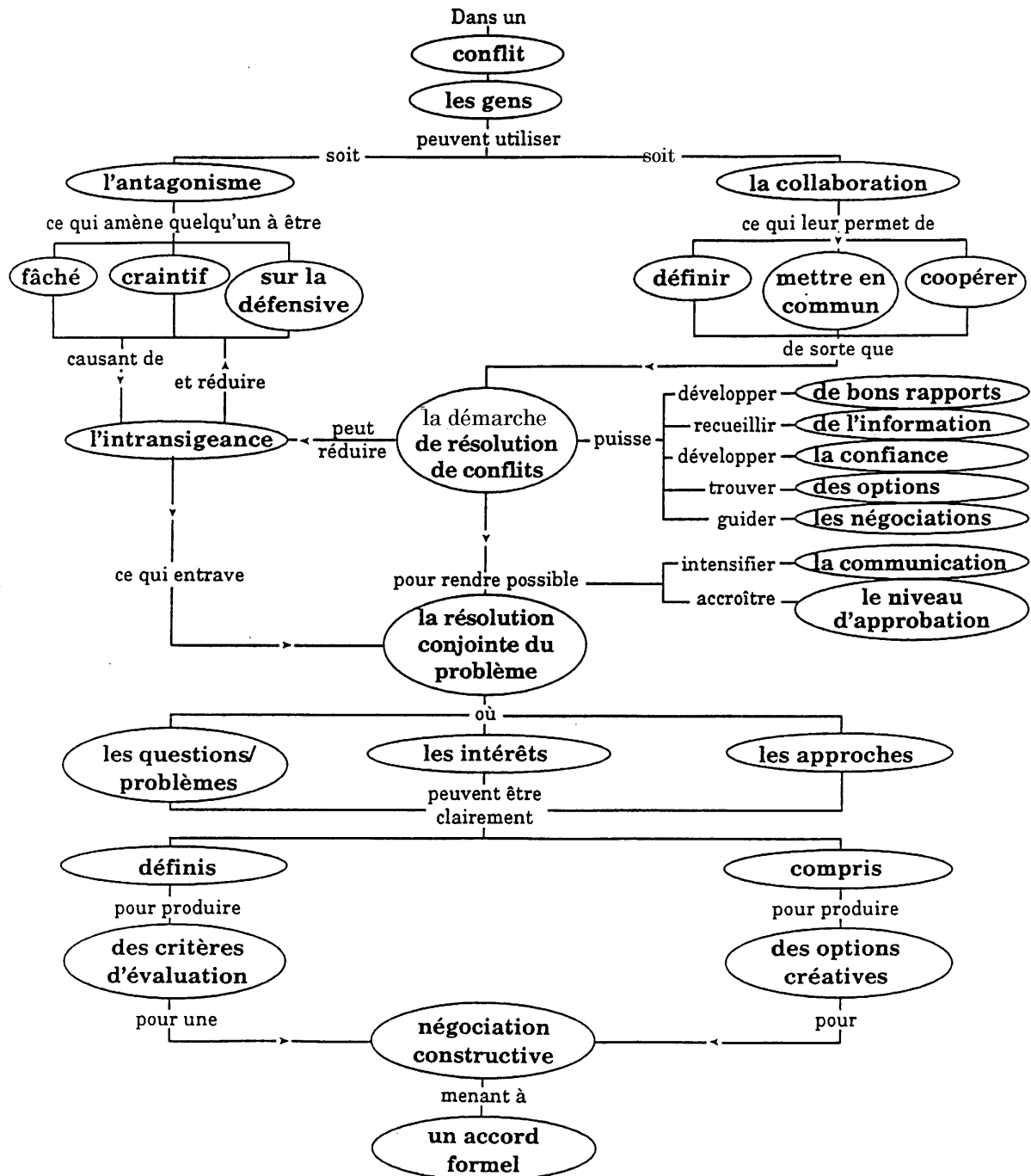
- Déterminer avec la partie adverse s'il est possible de résoudre le conflit
- Déterminer avec la partie adverse sur quoi porte le conflit afin que, par la suite, des malentendus ne viennent pas entraver la démarche
- Communiquer, avant et pendant la démarche, son désir de coopérer à la résolution
- Prendre pleinement en compte la position adverse durant la démarche
- Faire savoir ouvertement à l'autre partie si sa position change au cours de la démarche
- Participer à la négociation d'un accord équilibré entre les positions opposées

Questions permettant d'évaluer la résolution de conflits

- Les adversaires se sont-ils montrés capables d'exprimer leurs sentiments et opinions à propos du conflit?
- Ont-ils décrit leurs attitudes respectives sans recourir à l'insulte?
- Toutes les parties en conflit sont-elles prêtes à accepter leur part de responsabilités dans la démarche?
- Le conflit a-t-il été clarifié de telle sorte que chacun en perçoive bien les enjeux?
- Chaque partie s'est-elle penchée sur ce qui dans son comportement a contribué au conflit?
- Les deux parties savent-elles vraiment ce qu'elles veulent et ce qu'elles sont prêtes à abandonner?
- Chaque partie a-t-elle écouté avec attention son adversaire, et compris sa position?
- Chaque partie a-t-elle utilisé des arguments pour appuyer la position adverse comme si c'était la sienne?
- Les deux parties ont-elles recensé les points de convergence et ceux de divergence?
- Les deux parties font-elles vraiment comprendre qu'elles désirent que cette démarche réussisse?
- Les deux parties ont-elles évalué ce qu'elles perdaient et gagnaient dans la continuation du conflit?
- Les deux parties font-elles savoir lorsqu'elles sont en désaccord à propos d'une décision ou d'une attitude donnée?
- L'accord spécifie-t-il clairement aux deux parties:
 - sur quoi elles se sont mises d'accord;
 - les nouveaux comportements que l'accord implique;
 - les procédures à suivre dans le cas où une des parties manquerait à ses obligations?

Document d'information pour l'élève

La résolution de conflits



Organisation des documents du programme d'études

Objectifs généraux

Les objectifs généraux du cours se divisent en objectifs relatifs aux connaissances, aux habiletés et aux valeurs. Les objectifs relatifs aux habiletés et capacités sont précédés de soit « apprendre », soit « s'exercer ». Le terme « apprendre » indique que cette habileté est présentée de manière formelle pour la première fois. Le terme « s'exercer » indique qu'une habileté a déjà fait l'objet d'une présentation formelle au cours d'une ou de plusieurs que l'expériences d'apprentissage antérieures de l'élève.

Prendre note qu'il y a des objectifs relatifs aux connaissances pour chacune des parties du contenu ainsi que des stratégies d'enseignement suggérées. Les objectifs relatifs aux habiletés et aux valeurs se rapportent souvent à plusieurs éléments du contenu et des stratégies d'enseignement suggérées. Il s'ensuit donc que les objectifs relatifs aux habiletés et aux valeurs ne s'appliquent pas nécessairement à une seule partie du contenu.

Stratégies d'enseignement

Les stratégies d'enseignement suggérées comportent des idées que l'enseignant ou l'enseignante peut mettre à profit comme bon lui semblera. Les stratégies d'enseignement ont été élaborées dans le but d'y incorporer les AEC et de favoriser la compréhension de concepts, d'habiletés et de valeurs. Les activités suggérées se proposent toujours d'atteindre plus d'un objectif à la fois. Le but de ces stratégies est de guider et d'aider l'enseignante ou l'enseignant à élaborer des stratégies d'enseignement permettant d'établir le lien entre le contenu et les habiletés et de réaliser les objectifs des apprentissages essentiels communs.

Les activités s'avèrent très souvent axées sur l'élève plutôt que sur l'enseignant ou l'enseignante. C'est à l'instigation des enseignants et enseignantes que nous avons adopté cette présentation. Il est possible, en y apportant quelques modifications, d'adapter ces activités. On peut ainsi en faire l'enseignement en combinant le cours magistral et la discussion.

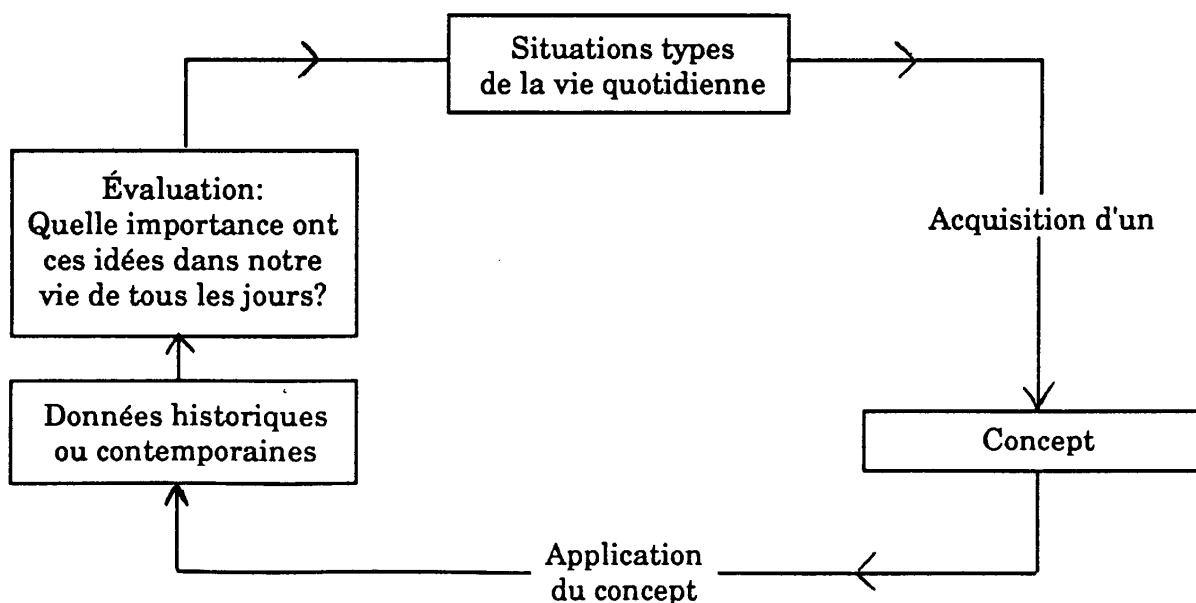
La liste d'activités suggérées ne présente aucun aspect obligatoire. L'enseignante ou l'enseignant est tout à fait libre d'utiliser quelques-unes ou la majorité de ces activités. Dans l'ensemble, toutes ces stratégies peuvent et devraient être modifiées afin de les adapter aux besoins de différents groupes d'élèves.

Pour de plus amples renseignements au sujet des stratégies d'enseignement et d'autres points importants, veuillez consulter les autres publications du ministère de l'Éducation, de la Saskatchewan qui ont pour but d'appuyer ce programme d'études.

Le cycle d'apprentissage

Chacune des unités de ces deux programmes d'études est structurée selon le cycle d'apprentissage représenté dans le diagramme ci-dessous. On présente toujours les concepts et les habiletés et capacités aux élèves à l'aide d'exemples qui leur sont familiers (acquisition d'un concept). Ceci a pour but de permettre aux élèves de se concentrer plus facilement sur le concept ou l'habileté à acquérir. Après avoir franchi cette étape, les élèves sont alors prêts à élargir la portée des concepts ou de leurs habiletés. Ainsi ils peuvent les utiliser afin de comprendre et d'évaluer le passé, ce qui leur permettra de mieux comprendre le présent et l'avenir (application du concept).

Le cycle d'apprentissage



Identification du contenu obligatoire

Les objectifs apparaissant en caractères gras sont obligatoires

Les autres éléments n'étant pas obligatoires, les enseignantes ou les enseignants peuvent décider soit de les traiter tous, soit de n'en enseigner que certains, soit de ne pas en parler. Les éléments ci-dessous donnent aux enseignants et enseignantes la possibilité d'individualiser leur matière selon les capacités intellectuelles et la motivation de leurs élèves. Ils peuvent également remplacer, au besoin, certains éléments par d'autres élaborés localement, dans les domaines facultatifs. Ces éléments doivent alors refléter les champs d'intérêt de leur communauté et répondre aussi aux objectifs obligatoires relatifs aux connaissances, aux habiletés et aux capacités, et aux valeurs.

La pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée tient compte du fait que les élèves apprennent de différentes façons et à des rythmes différents. Les programmes d'études conseillent de modifier les approches pédagogiques en fonction des besoins des élèves.

La majorité des élèves d'une classe sont en mesure d'atteindre les objectifs généraux liés au contenu du programme d'études. Cela ne veut pas dire que tous les élèves ont les mêmes capacités de participer à un même cours ou d'en tirer profit. Les stratégies d'enseignement permettent à l'enseignante ou à l'enseignant de tenir compte des capacités de chacun et de choisir les objectifs en fonction de ces capacités, dans le cadre des buts et objectifs plus larges du programme d'études.

Méthodes d'enseignement et pédagogie différenciée

Les enseignantes et enseignants prêts à employer certaines approches pédagogiques et des procédures souples en matière d'organisation de la classe s'adaptent déjà en fonction des besoins de chacun. Les enseignantes qui font appel à une approche à base de ressources, plutôt qu'à un seul manuel, et qui font preuve de souplesse dans leur plan de classe, peuvent faire appel à des méthodes telles que l'enseignement par les pairs, ou autres, afin de se libérer pour se consacrer aux élèves qui ont des besoins particuliers, tout en permettant aux autres élèves de la classe d'apprendre d'une façon autonome.

Évaluation différenciée et pédagogie différenciée

Des instruments de mesure et d'évaluation soigneusement choisis peuvent aider un élève qui se sent rejeté par le système et le transformer en un élève motivé et qui participe activement à son apprentissage. Ceux qui ne s'adaptent pas au système peuvent se sentir extrêmement pénalisés par les systèmes de notation uniformes et basés sur la compétition, qui ne sont pas très indiqués dans bien des situations.

Il existe bon nombre d'approches différentes qui se prêtent à des évaluations individualisées et équitables, comme:

- des systèmes critériés (avec seuil de passage ou basés sur les objectifs) peuvent être très individualisés, tant au niveau des activités qu'au niveau des tests;
- certains élèves peuvent utiliser un type d'examen adapté à leurs besoins: p. ex. examens oraux plutôt qu'écrits, modification du temps alloué, niveau d'abstraction des questions, réduction du pourcentage de la note pour l'écrit dans l'évaluation sommative, etc.

Organisation d'une année d'études: choix d'une séquence d'unités

Dans le programme, les unités sont organisées selon un ordre thématique. Chaque unité met l'accent sur des thèmes et des concepts clés portant sur une série d'événements ou une période donnée. Du fait de l'ampleur du programme, il sera nécessaire que les enseignants et enseignantes soient compétents en ce qui concerne les objectifs généraux, les habiletés et les valeurs du cours. Le choix du programme et des stratégies d'enseignement devra refléter ces objectifs, habiletés et valeurs.

Le contenu et le contexte chronologique des unités un à quatre ne facilitent pas une modification de l'ordre dans lequel elles sont présentées. Cependant, rien n'empêche l'enseignant ou l'enseignante de mettre l'accent sur les thèmes dont la pertinence dépasserait les limites arbitraires de l'unité.

L'unité cinq est consacrée aux enjeux mondiaux. Les enseignants et les enseignantes pourraient, s'ils le désirent, se servir de ces questions afin d'orienter les élèves dans leur étude de ce siècle. Les fondements historiques de ces problèmes pourraient servir de thème principal lors de l'analyse des événements et des idées à l'étude.

Guide de planification de l'unité

Concepts principaux	Concepts secondaires	Jour	Objectifs

Procédures - Méthodes - Activités	Ressources	Évaluation

Guide de planification de la leçon

Unité:	Date:
Sujet/concept:	Heure:
Question spécifique:	
Objectifs:	
Ressources:	
Procédures:	
Activité et stratégie	Questions clés

Développement (application)

Évaluation

Méthodes d'évaluation

L'enseignant ou l'enseignante peut utiliser les méthodes suivantes comme bon lui semble. Les méthodes ci-dessous seront utilisées dans l'unité 1 à titre de guide pour l'évaluation des résultats d'apprentissage de cette unité. Pour de plus amples renseignements au sujet de ces méthodes, consulter le document *Évaluation de l'élève: manuel de l'enseignant* publié par le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.

Méthodes de consignation des données

- Fiches anecdotiques
- Grilles d'observation
- Échelles d'appréciation

Activités continues de l'élève

- Auto-évaluation et co-évaluation.
- Travaux écrits:
 - utilisation de grilles d'analyse;
 - schémas conceptuels;
 - essais;
 - projets et comptes rendus écrits.
- Présentations orales:
 - jeux de rôles;
 - simulations;
 - débats;
 - exposés oraux en classe.
- Dossiers de l'élève.

Performance de l'élève

- Acquisition de concepts:
 - compréhension et acquisition de concepts;
 - schémas conceptuels démontrant les liens entre les éléments.
- Analyse:
 - situer les données sur une grille d'analyse;
 - élaboration autonome de grilles d'analyse.

-
- Formulation d'hypothèses:
 - faire des inférences;
 - émettre des hypothèses à partir de ces inférences;
 - vérifier ces inférences.
 - Essais:
 - utiliser des éléments de schémas conceptuels et de grilles d'analyse comme base d'un essai.
 - Types de tests et examens:
 - items de type appariement;
 - items à choix multiples;
 - tests oraux;
 - tests de performance;
 - items à réponse courte;
 - items de type vrai ou faux.

Évaluation diagnostique formative

Échelles d'appréciation du développement des habiletés

Les formulaires suivants sont destinés à aider l'enseignant ou l'enseignante à développer des méthodes d'évaluation et d'enseignement pour les unités à l'étude du programme *Les problèmes du monde contemporain 20*.

On y trouvera une série d'échelles d'appréciation pour l'évaluation formative et diagnostique, destinées à aider l'enseignant à identifier les démarches nécessaires pour que les élèves développent les capacités intellectuelles suivantes et pour permettre l'évaluation des niveaux de maîtrise de ces capacités atteints par l'élève:

- Interpréter.
- Comparer.
- Classifier.
- Faire des généralisations.
- Analyser.
- Synthétiser.
- Prédire.
- Faire des hypothèses.
- Évaluer.

Ces échelles d'appréciation sont basées sur des adaptations d'idées et de méthodes élaborées par:

Hannah, L.S. ; Michalelis, J.U. — *Comprehensive Framework For Instructional Objectives*. — Addison Wesley Publishing Co. ,1977

Making The Grade. — « *Evaluating Student Progress*. » — Scarborough : Prentice-Hall Canadian, 1987

On aura déjà, au cours des programmes d'études de sciences sociales des années précédentes, enseigné, revu et mis en pratique les capacités d'interpréter, de comparer, de classifier, de généraliser et de faire des inférences. Ces capacités auront besoin d'être renforcées également au niveau de la 11e année. Il n'est pas possible de développer ces capacités en isolément ou en se donnant une date limite. Si l'on veut atteindre les niveaux d'apprentissage désirés, le processus de développement de ces capacités implique une continuité à des niveaux de difficulté toujours croissants.

Nous avons également inclus à titre de renseignement les échelles d'appréciation pour les évaluations formatives et sommatives des huit autres capacités intellectuelles. Les enseignants et enseignantes pourront les utiliser, les modifier et les adapter selon les besoins de leurs élèves et en fonction des stratégies d'enseignement utilisées en vue du développement de ces capacités.

Plan d'enseignement

Objectifs	Stratégies et méthodes d'enseignement				
	directes (question didactique, cours magistral, démonstration, vue d'ensemble, activité de prélecture)	indirectes (enquête, étude de cas, schéma conceptuel, closure, résolution de problèmes)	interactives (débat, jeu de rôle, groupes coopératifs, entrevue, discussion, résolution de problèmes)	expérientielles (excursion, expérience, simulation, jeu, élaboration de modèle, synectique)	indépendantes (rapport, contrat, devoir, projet de recherche, centre d'apprentissage, ordinateur)
Objectifs généraux et spécifiques pour la matière et pour les apprentissages essentiels communs					

Plan d'évaluation

Adaptations	Méthodes d'organisation					Instruments de mesure et techniques d'évaluation				Horaire
pour répondre aux besoins des élèves (contenu, milieu enseignement).						pour l'écrit		pour l'oral ou pour la performance		
	activités continues devoirs, dossiers, projets, rapports, grilles d'observation, échelles d'appréciation.	tests ou examens de types choix multiples, vrai ou faux, appariement, réponses courtes.	activités continues poste de travail, performance, présentation.	tests ou examens poste d'épreuve, test de performance, test oral.	Fiches anecdotiques, grilles d'observation, échelles d'appréciation, enregistrements sonores ou vidéo.					

Évaluation diagnostique et formative: liste de contrôle du développement des habiletés

Échelle d'appréciation des démarches intellectuelles: repérer les données

Degré d'autonomie:
Imiter = 1
Suivre le modèle = 2
Maîtriser = 3
Mettre en application = 4
Improviser = 5

Date:

Nom de l'élève : _____														
Délimite un sujet et choisit les rubriques qui conviennent														
Utilise le catalogue sous forme de fiches ou de base de données informatisées														
Trouve le titre, l'auteur.e, la maison d'édition et la date de parution de divers documents imprimés														
Repère et utilise la table des matières et l'index de divers ouvrages														
Repère et utilise des ressources qui cadrent avec son niveau de compréhension														
Repère et utilise des dictionnaires, des encyclopédies, des atlas et d'autres documents de référence														
Repère et utilise des instruments d'accès comme des index, des glossaires et des bibliographies														
Repère et utilise des fichiers verticaux, des fichiers en images, des journaux, des répertoires, des catalogues de films, des programmes informatiques ou des bases de données, des annuaires, des almanachs, du matériel audiovisuel et d'autres documents appropriés														
Repère et utilise des ressources en dehors d'une bibliothèque scolaire ou municipale en recourant à des techniques comme des lettres, des entrevues, des conférencières et des conférenciers invités, des études du milieu, des visites de musée et des recherches dans d'autres bibliothèques														

Évaluation diagnostique et formative: liste de contrôle du développement des habiletés

Échelle d'appréciation des démarches intellectuelles: collecter les données

Degré d'indépendance:
 Imiter = 1
 Suivre le modèle = 2
 Maîtriser = 3
 Mettre en application = 4
 Improviser = 5

Date:

Nom de l'élève : _____																				
Choisit du matériel qui se rapporte aux sujets étudiés																				
Établit une distinction entre idées principales et idées secondaires																				
Sait lire une mappemonde et une carte																				
Sait lire un graphique, un tableau, un diagramme et une ligne du temps																				
Interprète les ressources avec précision																				
Évalue la pertinence et la fiabilité des données																				
Reconnaît des points de vue divergents																				
Reconnaît les préjugés et les stéréotypes																				
Perçoit les relations de cause à effet																				

Évaluation diagnostique et formative: liste de contrôle du développement des habiletés (suite)

Échelle d'appréciation des démarches intellectuelles: organiser les données

Niveaux d'indépendance:
Imiter = 1
Suivre le modèle = 2
Maîtriser = 3
Mettre en application = 4
Improviser = 5

Date:

Nom de l'élève : _____																			
Prend des notes pour écrire en ses propres mots																			
Organise ses idées et les données par sujet de manière logique pour montrer leurs relations entre elles																			
A recours aux schémas conceptuels et aux plans pour rassembler les données																			
Classifie les données																			
Transfère les renseignements obtenus d'un contexte (comme une encyclopédie) à un autre																			
A recours aux cartes, aux graphiques, aux tableaux et aux courbes pour consigner des données																			
Paraphrase certaines données pour répondre aux questions																			
Fait des généralisations et tire des conclusions provisoires																			
Relit ses propres travaux																			
Cite ses sources																			
Résume ses données																			

Évaluation diagnostique et formative: liste de contrôle du développement des habiletés (suite)

Échelle d'appréciation des démarches intellectuelles: résumer les données

Degré d'autonomie:	
Imiter	= 1
Suivre le modèle	= 2
Maîtriser	= 3
Mettre en application	= 4
Improviser	= 5

Date:

Nom de l'élève : _____														
Donne l'idée principale et les détails tirés de diverses ressources														
Tire les éléments essentiels de diverses ressources														
Fait la distinction entre fait et opinion														
Fait des généralisations														
Transfère l'information d'un contexte à un autre														
Sélectionne et décrit un moyen approprié pour présenter l'information : <ul style="list-style-type: none"> • présentation orale • présentation écrite • présentation avec tableaux, tables, diagrammes • présentation avec cartes, graphiques, photos, dessins • présentation audiovisuelle 														
Détermine si l'idée générale exposée correspond aux situations étudiées précédemment														

Évaluation diagnostique et formative: liste de contrôle du développement des habiletés (suite)

Échelle d'appréciation des démarches intellectuelles: discussions de classe ou en petits groupes

Code:
A = Toujours
B = Parfois
C = Jamais

Date:

Nom de l'élève : _____																				
Donne des informations ou fait des suggestions																				
Offre des informations ou des suggestions lorsqu'on les lui demande																				
Accepte que l'on remette ses suggestions en question																				
Remet en question les suggestions des autres																				
Modifie son point de vue lorsque des preuves nouvelles ou contradictoires se présentent																				
Envisage tous les faits avant de tirer une conclusion																				
Respecte les suggestions des autres																				
Appuie ses suggestions et ses observations par des faits ou des détails																				
Respecte le point de vue des autres																				

Évaluation diagnostique et formative: liste de contrôle du développement des habiletés (suite)

Échelle d'appréciation des démarches intellectuelles: interpréter

Degré d'autonomie:	
Imiter	= 1
Suivre le modèle	= 2
Maîtriser	= 3
Mettre en application	= 4
Improviser	= 5

Date:

Nom de l'élève : _____														
Définit les termes ou les symboles														
Donne l'idée principale et les détails qui y sont reliés														
Formule ou illustre des relations														
Traduit l'information d'une forme à une autre														
Fait un résumé ou formule une conclusion														
Décrit les réactions suscitées par un événement														

Évaluation diagnostique et formative: liste de contrôle du développement des habiletés (suite)

Échelle d'appréciation des démarches intellectuelles: classifier

Degré d'autonomie:
Imiter = 1
Suivre le modèle = 2
Maîtriser = 3
Mettre en application = 4
Improviser = 5

Date:

Nom de l'élève : _____														
Explique clairement sur quoi il ou elle se base pour regrouper des éléments														
Change la composition des groupes en vue d'un objectif donné														
Décrit les caractéristiques des articles faisant l'objet de la classification														
Décrit les ressemblances et les différences caractérisant ces articles														
Détermine les critères sur lesquels il ou elle se base pour la classification														

Évaluation diagnostique et formative: liste de contrôle du développement des habiletés (suite)

Échelle d'appréciation des démarches intellectuelles: comparer

Degré d'autonomie:	
Imiter	= 1
Suivre le modèle	= 2
Maîtriser	= 3
Mettre en application	= 4
Improviser	= 5

Date:

Nom de l'élève : _____														
Définit les termes ou les symboles														
Formule l'idée principale et les détails qui y sont reliés														
Formule ou illustre des relations														
Transfère l'information d'une forme à une autre														
Fait un résumé ou formule une conclusion														
Identifie les bases sur lesquelles il ou elle fait une comparaison														
Identifie les caractéristiques spécifiques des articles comparés														
Décrit les ressemblances et les différences														
Résume les ressemblances et les différences														

Évaluation diagnostique et formative: liste de contrôle du développement des habiletés (suite)

Échelle d'appréciation des démarches intellectuelles: généraliser

Degré d'autonomie:
Imiter = 1
Suivre le modèle = 2
Maîtriser = 3
Mettre en application = 4
Improviser = 5

Date:

Nom de l'élève : _____														
Identifie les éléments communs														
Identifie les concepts touchant à ces éléments communs														
Relie les concepts entre eux sur la base des données fournies														
Expose des faits ou des exemples qui appuient l'idée générale														
Détermine si l'idée générale exposée correspond aux situations étudiées précédemment														

Évaluation diagnostique et formative: liste de contrôle du développement des habiletés (suite)

Échelle d'appréciation des démarches intellectuelles: faire des inférences

Degré d'autonomie:	
Imiter	= 1
Suivre le modèle	= 2
Maîtriser	= 3
Mettre en application	= 4
Improviser	= 5

Date:

Nom de l'élève : _____														
Explique la différence entre une inférence, une observation et une généralisation														
Identifie une généralisation qui servira à faire une inférence														
Établit des liens entre une inférence et ce qui a déjà été donné														
Vérifie la cohérence du tout au moment d'appliquer une généralisation à des situations semblables														
Vérifie la conclusion par rapport à la généralisation sur laquelle elle est basée														

Évaluation diagnostique et formative: liste de contrôle du développement des habiletés

Échelle d'appréciation des démarches intellectuelles: analyser

Degré d'autonomie:
Imiter = 1
Suivre le modèle = 2
Maîtriser = 3
Mettre en application = 4
Improviser = 5

Date:

Nom de l'élève : _____														
Peut décrire et identifier les qualités trouvées dans les ressources														
Décrit des relations comme cause à effet, séquence, lieu et endroit														
Décrit les principes d'organisation et de structuration														
Organise les ressources en fonction de leurs éléments et classifie les données relatives à chacune des parties														
Fait la distinction entre fait et opinion														
Groupe les données selon les relations et selon les composantes structurelles														

Évaluation diagnostique et formative: liste de contrôle du développement des habiletés (suite)

Échelle d'appréciation des démarches intellectuelles: faire une synthèse

- Degré d'autonomie:
- Imiter = 1
 - Suivre le modèle = 2
 - Maîtriser = 3
 - Mettre en application = 4
 - Improviser = 5

Date:

Nom de l'élève : _____														
Formule l'objectif de l'activité														
Sélectionne et donne les principales composantes à inclure														
Décrit les relations entre ces composantes														
Sélectionne et décrit un moyen approprié de présenter l'information														

Évaluation diagnostique et formative: liste de contrôle du développement des habiletés

Échelle d'appréciation des démarches intellectuelles: faire des prédictions

Degré d'autonomie:
Imiter = 1
Suivre le modèle = 2
Maîtriser = 3
Mettre en application = 4
Improviser = 5

Date:

Nom de l'élève : _____														
Identifie les conditions et les facteurs principaux et en détermine l'importance relative														
Réunit et analyse les données connexes														
Décrit les tendances et les nouveaux développements														
Identifie des relations de cause à effet														
Sélectionne et formule une théorie ou un principe pour expliquer le phénomène														
Identifie les résultats ou les conséquences possibles														
Exprime jusqu'à quel point il est possible que la prédiction se réalise														

Évaluation diagnostique et formative: liste de contrôle du développement des habiletés (suite)

Échelle d'appréciation des démarches intellectuelles: faire des hypothèses

Degré d'autonomie:
Imiter = 1
Suivre le modèle = 2
Maîtriser = 3
Mettre en application = 4
Improviser = 5

Date:

Nom de l'élève : _____														
Formule une proposition qui soit vérifiable et qui guide la recherche de données														
Formule une proposition qui soit cohérente à la lumière des faits ou de la théorie établie														
Formule l'hypothèse de façon qu'elle puisse être vérifiée à l'aide des procédures et des données disponibles														
Formule la proposition de sorte qu'elle s'applique à la plupart des cas ou à tous														
Réunit les données de manière systématique														
Présente une analyse des données pour infirmer ou confirmer l'hypothèse														

Évaluation diagnostique et formative: liste de contrôle du développement des habiletés (suite et fin)

Échelle d'appréciation des démarches intellectuelles: évaluer

Degré d'autonomie:
 Imiter = 1
 Suivre le modèle = 2
 Maîtriser = 3
 Mettre en application = 4
 Improviser = 5

Date:

Nom de l'élève : _____																				
Définit l'article à évaluer																				
Donne une raison ou un but à l'évaluation																				
Définit des normes ou des critères sur lesquels cette évaluation est basée																				
Applique des normes ou des critères de manière cohérente																				
Réunit et note les données relatives à chaque norme																				
Donne des preuves ou des raisons appuyant ses jugements																				

**Les problèmes du monde
contemporain 20
Unité 1 - La destruction
de l'ordre ancien**

Table des matières – Unité 1

Table des matières pour les activités suggérées.....	78
Vue d'ensemble.....	81
Unité 1: Objectifs généraux	83
Matière obligatoire pour l'Unité 1.....	85
Chronologie des événements importants, 1882-1930.....	86
1.1 Un siècle nouveau: les forces du changement remettent en question le statu quo...87	
• Contenu	87
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	96
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	107
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	108
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	111
1.2 La Première Guerre mondiale et la destruction de l'ordre ancien.....	133
• Contenu	133
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	137
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	140
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	141
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	142
1.3 La révolution russe.....	160
• Contenu	160
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	164
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	168
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	169
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	170
1.4 La sécurité internationale: des vues opposées	179
• Contenu	179
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	183
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	187
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	188
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	189
Révision des concepts et connaissances par les mots croisés (facultatif)	196
• La destruction de l'ordre ancien: numéro 1	196
• La destruction de l'ordre ancien: numéro 2	202
• La destruction de l'ordre ancien: numéro 3.....	208
Évaluation formative	214

Table des matières pour les activités suggérées

1.1 Un siècle nouveau : les forces du changement remettent en question le statut quo

Activité 1	Page 111
Leçon d'acquisition de concepts : la prise de décision, l'autoritarisme et l'égalité.	
Activité 2	Page 112
Leçon d'application de concepts: le nationalisme, la hiérarchie, le racisme, l'égalité, l'autoritarisme, le radicalisme et la souveraineté.	
Activité 3	Page 115
Leçon d'acquisition de concepts: la race, l'affiliation ethnique, le racisme et le nationalisme.	
Activité 4	Page 117
Leçon d'acquisition de concepts: l'impérialisme, le nationalisme, le darwinisme social, les paradigmes, le racisme et l'affiliation ethnique.	
Activité 5	Page 120
Leçon d'application de concepts: le marxisme, l'impérialisme, l'affiliation ethnique, le racisme et le nationalisme.	
Activité 6	Page 122
Leçon d'application de concepts: l'idéologie, la politique, le libéralisme, le conservatisme, le socialisme et l'égalité.	
Activité 7	Page 131
Leçon d'application de concepts: le libéralisme, le constitutionalisme, le pouvoir, le suffrage et les sexes.	
Activité 8	Page 131
Leçon d'acquisition de concepts: l'idéologie, le sous-développement, les inégalités, le développement économique, le radicalisme, ainsi que le changement économique et politique.	

1.2 La Première Guerre mondiale et la destruction de l'ordre Ancien

Activité 9	Page
Leçon d'application de concepts: le patriotisme , le nationalisme, la souveraineté et les conséquences.	142
Activité 10	Page
Leçon d'application de concepts: le nationalisme, l'internationalisme et la guerre moderne.	142
Activité 11	Page
Leçon d'acquisition et d'application de concepts: la guerre moderne, la guerre totale et les conséquences de la guerre.	147
1.3 La révolution russe	
Activité 12	Page
Leçon d'application de concepts: l'autocratie, la démocratie, la prise de décision , l'obligation de rendre compte, l'idéologie, ainsi que le changement économique et politique.	170
Activité 13	Page
Leçon d'acquisition de concepts: la justice , l'obligation de rendre compte, le constitutionalisme et le contrat social.	176
Activité 14	Page
Leçon d'application de concepts: la justice , l'obligation de rendre compte, la révolution, le constitutionalisme, le radicalisme , le contrat social, l'anarchie et le bolchevisme.	176
Activité 15	Page
Leçon d'application de concepts: la justice , l'obligation de rendre compte, la révolution, le constitutionalisme, le radicalisme , le contrat social, l'anarchie et le bolchevisme.	177

1.4 La sécurité internationale: des vues opposées

Activité 16 **Page**
189

Leçon d'application de concepts: l'idéologie, le changement **et les conséquences.**

Activité 17 **Page**
189

Leçon d'acquisition de concepts: la souveraineté nationale, la sécurité nationale et **la sécurité collective.**

Activité 18 **Page**
193

Leçon d'acquisition de concepts: **les coûts sociaux**, l'obligation de rendre compte, **la puissance nationale**, la sécurité collective **et la souveraineté nationale.**

Activité 19 **Page**
195

Leçon d'application de concepts: l'obligation de rendre compte, **la puissance nationale**, la sécurité collective **et la souveraineté nationale.**

La destruction de l'ordre ancien

Vue d'ensemble

On dit souvent que la Première Guerre mondiale a constitué un tournant de l'histoire mondiale. Les conséquences de ce conflit devaient avoir une influence profonde sur le cours de l'histoire du XXe siècle.

Nous étudierons dans cette unité:

- les conditions qui ont fait de cette guerre une possibilité et une réalité;
- la manière dont cette guerre constitua un changement radical par rapport aux guerres qui l'ont précédée, plus particulièrement l'impact qu'elle a eu sur les droits de l'individu, le rôle des gouvernements et la remise en question du statu quo politique;
- la façon dont la Russie, en tant que pays important, ses dirigeants et son gouvernement ont réagi face à la guerre, ainsi que les conséquences de la guerre pour la population de ce pays;
- les conditions qui ont causé la Révolution russe et les conséquences de cet événement;
- le désir des nations de protéger leurs propres intérêts et leur souveraineté et la façon dont ce désir a nui aux grandes puissances dans leur effort pour obtenir une paix durable.

N.B. La partie du cours traitant des conditions et des forces qui ont façonné l'histoire de la période précédant la Première Guerre mondiale fait partie intégrante du cours de sciences sociales de 10e année et on peut donc la traiter comme un contenu optionnel.

Au début du XXe siècle, les leaders qui devaient prendre des décisions à l'échelle nationale subissaient l'influence d'un monde qu'ils percevaient comme un environnement hostile et compétitif. Cette conception était le résultat des idées qui prévalaient et des changements structurels qui se produisaient à cette époque sur le plan social et économique. Les forces économiques, le besoin de matières premières et de marchés pour soutenir l'économie des pays industrialisés d'Europe et d'Amérique allaient guider la politique étrangère de ces pays, en théorie et en pratique.

Ces forces économiques se combinèrent au courant nationaliste et donnèrent lieu à des situations mettant en conflit les plans et les intérêts des pays les plus importants. Devant ces forces et ces réalités nouvelles, les pays s'en remirent au vieux système des alliances et au maintien de forces armées importantes pour protéger et assurer leur bien-être et leur prospérité. Ces alliances et ces forces allaient créer une possibilité réelle qu'un conflit régional puisse prendre des proportions mondiales. Cette possibilité devint réalité en 1914.

La confluence des nouvelles idées, de techniques nouvelles, la montée du nationalisme ethnique et la Première Guerre mondiale, tous ces facteurs remettaient en question le statu quo politique traditionnel de chacun de ces pays. Des pays comme la Russie tsariste n'étaient pas prêts à faire face à une guerre totale de cette ampleur. Par leurs réactions inflexibles face aux exigences de l'industrialisation et à celles de la guerre, ces pays se préparaient à devenir la proie de changements profonds. La guerre allait amener la destruction de l'ordre ancien, de dynasties et de traditions.

L'absence de leadership et d'infrastructure politique qui en résulta donna lieu à l'apparition d'un certain nombre d'autres modèles d'organisation politique. Certains pays mirent en place des modèles de gouvernements démocratiques, bien qu'avec un degré de réussite variant de l'un à l'autre. D'autres pays virent l'apparition de modèles de gouvernements totalitaires. La Russie allait connaître la chute de la dynastie des Romanov ainsi que la révolution. Cette révolution et la mise en application d'une nouvelle idéologie influencèrent profondément l'évolution politique de la planète jusqu'à la fin du XXe siècle.

Unité 1 - Objectifs généraux

Concept: le changement

Objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de:

- Savoir que le processus d'adaptation au changement varie d'une société à l'autre
- Savoir que le processus d'adaptation au changement comporte un certain nombre d'étapes
 - Refus ou rejet du changement parce qu'il est impensable
 - Reconnaissance que le changement se produit lorsqu'une nouvelle idée se voit accorder un certain niveau de crédibilité et de reconnaissance
 - Acceptation du changement, ce qui signifie qu'un grand nombre de comportements d'un individu sont plus fondés sur l'approche nouvelle que sur l'ancienne
 - Défense du changement, ce qui se produit lorsqu'on considère généralement que l'ancienne idée est incorrecte et que la nouvelle idée est pleine de bon sens
- Savoir que le changement peut prendre la forme d'une évolution ou d'une révolution
- Savoir qu'il existe une interaction entre les domaines social, économique, politique et culturel et que tout changement dans un des domaines aura une influence sur les autres
- Savoir que de nouvelles conceptions des êtres humains et de la société sont apparues au cours des premières décennies du XXe siècle et qu'elles ont eu une influence profonde sur l'interaction des différentes nations entre elles
- Savoir que les premières décennies du XXe siècle furent témoin de l'apparition d'une convergence de forces et qu'elles produisirent des événements et des situations comme une guerre mondiale, qui, dans plusieurs pays, causèrent une importante remise en question des institutions traditionnelles et du statu quo politique
- Savoir les forces qui mettent en branle le changement à l'intérieur d'une société peuvent provenir de l'extérieur de cette société ou nation

Objectifs spécifiques aux habiletés

L'élève sera capable de:

- Apprendre et mettre en pratique les habiletés fondamentales de recherche suivantes:
 - trouver l'information
 - classer l'information en catégories pertinentes
 - faire la différence entre l'information pertinente et celle qui l'est moins
 - résumer l'information, etc.
- Apprendre et mettre en pratique les habiletés d'analyse suivantes:
 - déterminer les parties principales
 - décrire les relations de cause à effet
 - décrire les relations entre les parties et le tout
- Apprendre et s'entraîner à utiliser les critères des paradigmes et à se baser sur eux pour faire des évaluations
- Apprendre et s'exercer à déterminer un problème, à émettre une hypothèse à son sujet et à trouver les données nécessaires pour confirmer ou infirmer l'hypothèse

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de:

- Savoir si la démarche de prise de décision dans un pays doit être soumise à l'influence de facteurs externes, comme la participation à un conflit armé important
- Savoir si des styles de leadership et de prise de décisions démocratiques et totalitaires, l'un est supérieur à l'autre
- Savoir quels critères on devrait employer pour décider si ce sont les droits individuels ou les droits collectifs ou ceux de la société qui devraient revêtir une importance suprême pour la société
- Savoir quel devrait être le juste équilibre entre les droits individuels et les droits collectifs au sein d'une société
- Savoir s'il existe parfois des conditions qui exigent que l'ordre et la sécurité aient la préséance sur les droits individuels

Objectifs identité, langue, culture

L'élève sera capable de:

- Savoir que, durant la Première Guerre mondiale, certains Canadiens français ont fait beaucoup de sacrifices, tout comme les autres soldats canadiens
- Savoir que plusieurs Canadiens français et Canadiennes françaises ont été victimes de la grippe espagnole
- Maîtriser le français en tant que langue première
- Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie

Matière obligatoire pour l'Unité 1 - La destruction de l'ordre ancien

Contenu obligatoire	Concepts obligatoires	Durée suggérée
1.1 Un siècle nouveau: les forces du changement remettent en question le statu quo (p. 87) <ul style="list-style-type: none">• Le nationalisme et l'État-nation (p. 88)• L'Europe à la fin du XIXe siècle: un réseau d'alliances (p. 93)• L'autocratie et la résistance face aux réformes en Russie (p. 94)	Le changement Les paradigmes Le nationalisme Les idéologies Les alliances L'autocratie	3 heures
1.2 La Première Guerre mondiale et la destruction de l'ordre ancien (p. 133) <ul style="list-style-type: none">• L'impact de la guerre sur la société dans les nations belligérantes (p. 133)• Le désenchantement croissant de la population (p. 134)• La Russie et la Première Guerre mondiale: un système inflexible (p. 135)	La guerre totale L'économie planifiée	4 heures
1.3 La révolution russe (p. 160) <ul style="list-style-type: none">• La légitimité contestée: une lutte idéologique (p. 160)• La prise du pouvoir par les bolcheviks (p. 161)• L'Allemagne: le choc de la défaite (p. 162)	La légitimité Le contrat social Le bolchevisme L'obligation de rendre compte	5 heures
1.4 La sécurité internationale: des vues opposées (p. 179) <ul style="list-style-type: none">• La manière de Wilson d'envisager la sécurité collective et la réalité de la politique européenne (p. 179)• Le traité de Versailles et la revanche des vainqueurs (p. 180)	La sécurité La responsabilité de la guerre L'autodétermination	4 heures
Temps alloué à la matière obligatoire		16 heures
Temps disponible pour une pédagogie différenciée en fonction du rythme d'apprentissage		4 heures
Nombre total d'heures de cours		20 heures

La matière obligatoire est imprimée en caractère gras dans les pages suivantes. L'enseignant ou l'enseignante peut, s'il le désire, traiter tous les éléments qui ne sont pas « obligatoires »; il peut également n'en traiter que certains ou même aucun. Il doit considérer que ces éléments lui permettent d'individualiser l'enseignement dispensé à des élèves dont les capacités intellectuelles et la motivation sont différentes. Les élèves dont le rythme d'apprentissage est plus lent ont besoin de plus de temps que les autres pour assimiler les concepts. L'enseignant ou l'enseignante peut aussi décider de remplacer certaines parties par du matériel élaboré localement. Ces éléments doivent refléter les intérêts de la collectivité et correspondre aussi aux objectifs généraux.

Chronologie des événements importants, 1882-1930

- 1882 La Triple-Alliance entre l'Allemagne, l'Autriche et l'Italie
- 1894 Nicolas II devient tsar de Russie.
- 1905 La guerre russo-japonaise
Révolution en Russie: le tsar promet des réformes
- 1907 La Triple-Entente entre la France, la Grande-Bretagne et la Russie
- 1914 Assassinat de l'archiduc François-Ferdinand
Début de la Première Guerre mondiale
- 1917 Révolution en Russie: abdication du tsar, gouvernement provisoire
Les bolcheviks prennent le pouvoir en Russie.
Les États-Unis entrent en guerre.
La Russie abandonne la guerre.
- 1918 La guerre civile éclate en Russie.
Fin de la Première Guerre mondiale.
- 1919 Traité de Versailles
Création de la Ligue des nations
Début de la république de Weimar
- 1922 Mussolini prend le pouvoir en Italie.
- 1923 L'armée française occupe la Rhur.
Tentative de coup d'État d'Hitler: le putsch de Munich
- 1924 Mort de Lénine
- 1927 Staline prend le contrôle de l'union soviétique.
- 1929 La grande crise économique

1.1 Un siècle nouveau : les forces du changement remettent en question le statut quo

Contenu

L'assassinat de l'archiduc Ferdinand d'Autriche a été une cause directe de la Première Guerre mondiale.

Il a simplement activé des processus, des projets militaires, qui ont entraîné une guerre mondiale.

Les principales nations de l'Europe étaient toutes prêtes à faire la guerre, ayant des plans d'action militaire et ayant établi un réseau d'alliances rivales.

Ce sont les élites dirigeantes de ces puissances qui prirent la décision de se lancer dans une guerre mondiale.

On s'est abstenu autant que possible de demander au peuple ce qu'il pensait de la guerre.

Les changements qui étaient en voie de transformer les pays industrialisés étaient le produit de la rencontre d'idées et de technologies nouvelles.

- L'apparition d'un nationalisme fondé sur l'appartenance ethnique mena à la formation de nouvelles nations et à la destruction d'autres pays. Au cours du siècle, le nationalisme s'est avéré une force à la fois créatrice et destructrice.
- Une population de plus en plus instruite commençait à prendre conscience de l'existence d'idéologies rivales, qui dans chaque cas répondaient aux souhaits de l'un ou de l'autre des secteurs de la société.
- Les théories élaborées par Darwin et Marx ont présenté de nouvelles manières d'envisager l'homme et la société. Ces théories ont mis en cause l'autorité et les valeurs traditionnelles; par ailleurs, elles ont suscité de nombreuses adhésions.
- L'apparition d'une classe laborieuse urbaine fut un résultat direct de la croissance industrielle en Europe et en Amérique du Nord. Ce groupe de pression nouveau et important s'organisa et commença à faire des gestes visant à concrétiser ses objectifs sociaux et politiques.
- L'industrialisation de l'Europe a accéléré ou créé le besoin de ressources et de marchés, bien au-delà du continent européen.
 - Les progrès scientifiques et techniques ont permis d'acquérir les ressources et les marchés nécessaires.
- Les innovations scientifiques et techniques ont grandement affecté « l'art » de la guerre, rendant celle-ci plus efficace et plus meurtrière.
 - Les pays rivalisaient entre eux pour développer et acquérir les armements les plus avancés.
- C'est dans cette atmosphère que se répandit la conception selon laquelle le monde était un milieu hostile plus proche de la jungle que d'un réseau de relations rationnelles.
 - Ce paradigme particulier de la méfiance internationale devait bientôt dominer la manière des hommes d'État d'envisager les choses et influencer sur leurs actes.

-
- Cette perception du monde, alliée aux besoins d'une économie industrialisée, amena les grandes puissances à se lancer dans une course visant à acquérir des colonies et des sphères d'influence.
 - La peur de ne pas avoir d'empire comme d'autres grandes puissances a autant poussé les pays que des motifs plus matérialistes.
 - Les pays, grands et petits, ont essayé de plus en plus d'obtenir une sécurité en tissant un réseau d'alliances. Ces alliances devaient conduire à une mondialisation rapide de la guerre en 1914.

Cette rencontre de techniques et d'idées nouvelles présentait un défi aux institutions et à l'ordre politique établis.

- **Certaines nations ou sociétés étaient en mesure de répondre à ce défi sans perturber de façon importante les institutions traditionnelles en place.**
- **Dans d'autres sociétés, la hiérarchie traditionnelle n'était pas disposée ou capable d'accepter les changements.**
- **Parmi les conséquences de leur résistance, mentionnons l'instabilité politique, le désordre dans la société, la révolution et l'apparition de régimes totalitaires ou autoritaires.**

Facteurs qui ont contribué à l'éclatement de la Première Guerre mondiale

1.1.1 Le nationalisme et l'État-nation

Le nationalisme, qui a balayé l'Europe au cours de la deuxième moitié du XIXe siècle, a conduit à la création de nouveaux pays et il a affaibli les entités politiques existantes.

- L'Italie et l'Allemagne sont toutes deux devenues des pays unis, homogènes du point de vue ethnique.
- L'Empire russe, la Grande-Bretagne et l'Empire austro-hongrois abritaient des minorités ethniques qui désiraient leur indépendance politique.
- **Le choc des nationalismes dans les Balkans devait avoir des conséquences tragiques pour le monde entier.**

Ce nationalisme fondé sur l'ethnie apparut même au sein de nations plus « démocratiques » comme la Grande-Bretagne.

- L'Irlande était un problème constant pour la Grande-Bretagne.
- La grande famine avait donné naissance à un mouvement révolutionnaire parmi les Irlandais qui considéraient le régime britannique comme la source de tous leurs problèmes.
- Les Britanniques ont adopté une loi d'autonomie qui a consacré la séparation de l'Ulster protestant du reste de l'Irlande catholique.
- En Irlande, ni les protestants ni les catholiques ne voulaient faire de compromis, si bien qu'une guerre civile était imminente.

Le racisme et le nationalisme

Certains ultranationalistes préconisaient la formation de nations homogènes du point de vue ethnique, dont on excluait les autres groupes ethniques.

- La montée de l'antisémitisme au sein de plusieurs États européens était une manifestation de cette attitude.

L'antisémitisme en France se fit sentir dans le cadre de l'affaire Dreyfus, où ce dernier, un juif français fut accusé d'espionnage au profit de l'Allemagne.

- L'épiscopat catholique et les antisémites soutenaient le point de vue des forces armées françaises qui avaient forgé des preuves contre Dreyfus.
- Les antisémites soutenaient qu'un juif ne pouvait être un « vrai » citoyen français.

Le triomphe de l'industrialisation

La révolution industrielle avait créé un système économique croissant et dynamique qui s'étendait rapidement dans le monde.

- Au cours de la deuxième moitié du XIXe siècle, il y eut une croissance énorme des échanges au sein des pays et entre eux.
- Les échanges dans le monde étaient, en 1913, vingt-cinq fois supérieurs à ce qu'ils étaient en 1800.
- Le développement des chemins de fer et de la navigation à vapeur a rendu possible et stimulé cette croissance des échanges.
- Les progrès techniques étaient en voie de faire du monde entier un marché pour les pays industrialisés.

Le triomphe de la science

Les travaux accomplis dans les domaines de la physique et de la chimie ont permis de déterminer les rapports qui existent entre la chaleur et l'énergie mécanique, si bien qu'il a été possible de les appliquer systématiquement à l'industrie.

- Les travaux sur l'électromagnétisme ont conduit à la mise au point de la dynamo, ce qui a rendu possible la réalisation de moteurs électriques, d'éclairages, etc.
- Les travaux accomplis dans le domaine de la chimie ont permis de mettre au point de nouveaux composés tels que les teintures et les explosifs.

La science et les croyances sociales: l'influence de Charles Darwin

Selon la théorie de l'évolution de Darwin, le comportement de tous les êtres vivants serait déterminé par un programme sous-jacent.

- Darwin a émis l'hypothèse que toutes les créatures ont des caractéristiques innées qui leur sont propres.
- Certaines d'entre elles permettent à un animal de survivre assez longtemps pour se reproduire.
- Ces caractéristiques sont transmises aux membres de la génération suivante, alors que les créatures qui ne sont pas adaptées à leur environnement disparaissent et ne peuvent transmettre leurs particularités.

Les révélations de Darwin au sujet des lois de la nature ont trouvé un auditoire attentif en Europe, surtout parmi les nombreux disciples qui croyaient que les « lois » de la nature devaient s'appliquer au comportement humain.

- On a appliqué les écrits de Charles Darwin aux affaires internationales.
- Ils devaient avoir des effets combinés et influencer sur les rapports de l'Europe avec le reste du monde.
- L'Europe et, par extension, la plupart des pays du monde dits développés envisageaient le monde comme un grand terrain de concurrence.
- La loi darwinienne de la « survie des plus aptes » a permis de justifier l'agression, les annexions de territoires et d'accréditer l'optique selon laquelle les pays devaient plus se comporter en rivaux qu'en alliés.
- L'idée selon laquelle certaines cultures étaient moins « avancées » que d'autres et certaines étaient techniquement supérieures aux autres, semblait vérifier les théories de Darwin et justifier qu'on applique aux êtres humains celles relatives à la biologie.

La question de l'impérialisme

La croissance des échanges et les progrès des transports ont entraîné un déluge de capitaux européens qui ont été investis dans toutes les parties du monde.

En 1914, les Européens avaient investi plus de 40 milliards de dollars hors d'Europe. La plus grande partie de ces capitaux fut investie en Amérique du Nord, en Australie et en Nouvelle-Zélande.

L'appui à l'impérialisme

Certains groupes de pression, dans tous les États européens, appuyaient l'expansion des empires politiques et économiques et en tiraient financièrement parti. Parmi ceux-là se trouvaient:

- des colons blancs implantés à la limite des terres découvertes qui cherchaient constamment à augmenter leurs possessions et leur protection;
- des militaires et des fonctionnaires coloniaux en quête de possibilités d'avancement;
- des missionnaires et des philanthropes désireux de répandre la religion et de faire cesser le trafic des esclaves;
- des industriels pour qui la création de colonies permettrait d'obtenir les matières premières essentielles et d'ouvrir à leurs produits des marchés à l'abri de la concurrence étrangère.

Les justifications de l'impérialisme

Les colonisateurs ont bien remarqué les conséquences négatives de l'impérialisme sur les Autochtones. Ils ont, toutefois, justifié leurs activités en disant que: « Le pays le plus fort a toujours conquis le plus faible... et que le plus fort est souvent le meilleur ».

- **On pensait généralement que la lutte entre les races était une loi inévitable de la nature. En conséquence, les Européens croyaient normal de conquérir les peuples dits « inférieurs ».**
- Un commentateur est allé jusqu'à déclarer que: « Le chemin du progrès est semé de cadavres... de représentants des races inférieures. Pourtant, ces morts constituent, de toute évidence, les marches qui ont permis à l'humanité d'accéder au niveau plus élevé de vie intellectuelle et affective d'aujourd'hui ».

-
- Kipling a estimé qu'il incombait à l'homme blanc de courir le vaste monde et de prêter des services désintéressés dans des pays lointains.
 - Les chefs religieux croyaient qu'il était de leur devoir de propager le christianisme, la « vraie » foi.

L'impact sur les peuples autochtones

L'impact des Européens sur les Autochtones ne s'est pas limité à leur mainmise sur la vie politique et économique d'une région.

- Ils ont amené avec eux de nouvelles maladies, comme la petite vérole, qui ont décimé des peuples non pourvus de l'immunité nécessaire pour leur résister.
- La culture ainsi que les institutions sociales et politiques furent anéanties.
- Leur mode de vie économique traditionnel fut détruit, ce qui eut pour effet de miner l'indépendance de plusieurs peuples autochtones sur le plan économique et d'accroître graduellement leur dépendance vis-à-vis des dirigeants étrangers.

Une nouvelle force dynamique: le prolétariat industriel

À mesure que leur nombre augmentait, les intérêts sociaux, économiques et politiques des travailleurs du secteur industriel attiraient de plus en plus l'attention de ceux qui détenaient le pouvoir.

Les classes laborieuses se sont organisées sur le plan politique en vue d'améliorer collectivement leur sort et d'obtenir une influence plus considérable au niveau de la prise de décisions économiques nationales.

Parmi les diverses idéologies qui offraient toutes une cure pour les maux de la société, l'idéologie socialiste s'attira la faveur de nombreux adhérents au sein de la classe laborieuse urbaine.

Marx et la croissance du mouvement socialiste

La pensée de Marx allait constituer un défi pour le système capitaliste.

- Les théories de Karl Marx et les mouvements engendrés par celles-ci devaient représenter une menace réelle et permanente tant pour le nationalisme que pour l'État-nation.
- Marx avait énoncé sa croyance selon laquelle « les hommes qui travaillent n'ont pas de pays » et doivent n'avoir d'allégeance qu'envers les autres travailleurs du monde.
- Des partis socialistes dont l'idéologie était plus conforme aux théories marxistes sont apparus dans toute l'Europe. Ces partis ont obtenu un appui assez considérable de la part des membres de la classe laborieuse urbaine.

Toutefois, au fur et à mesure que les partis socialistes obtenaient des succès politiques, des divergences importantes sont apparues.

- Certains marxistes ont continué à déclarer qu'une révolution violente était nécessaire pour détruire le capitalisme.
- D'autres socialistes préconisaient de recourir aux processus démocratiques pour obtenir un changement progressiste et pacifique.

Un défi socialiste aux idées de Marx: la social-démocratie

- Édouard Bernstein, le chef des sociaux-démocrates allemands, devint un partisan d'une réforme progressive et pacifique.
- Les vues de Bernstein ont reçu des appuis, tant au sein du parti social-démocrate allemand qu'auprès des autres partis socialistes de l'Europe de l'Ouest.
- Bernstein rejetait la violence et déclarait que l'on pouvait constamment améliorer le niveau de vie de la classe laborieuse dans le système existant.

Les partisans des autres idéologies se virent forcer de réagir face à une classe laborieuse de plus en plus active et à l'attrait qu'exerçait le socialisme pour ces gens.

Le conservatisme

Parmi les gens au pouvoir, plusieurs adhéraient à l'idéologie conservatrice. Ils croyaient que la société fonctionnait pour le mieux lorsqu'une élite douée de talents spéciaux gouvernait pour le bien-être et la prospérité de tous les membres de la société.

- Le partage du pouvoir politique et économique avec la classe ouvrière n'était pas considéré comme un changement positif.
- Il fallait maintenir l'ordre social pour empêcher que l'anarchie ne règne.

Le libéralisme

Le libéralisme comptait de nombreux adhérents parmi ceux qui avaient bénéficié le plus de l'industrialisation: les propriétaires de fabriques et d'usines, les gens d'affaires et les professionnels.

- **Tous les gens étaient essentiellement égaux et étaient en droit de s'attendre à jouir de chances égales pour se réaliser pleinement.**
- L'État ne doit pas faire pour les individus ce que ceux-ci peuvent faire pour eux-mêmes.
- Les citoyens et les citoyennes ont le droit de prendre part aux différents mécanismes de prise de décision de la société.
- Ceux qui détiennent le pouvoir dans la société devraient être choisis en fonction de leur mérite.
- Étant donné que ceux qui détiennent le pouvoir ont prouvé leur valeur dans le secteur de l'économie, ils devraient jouer un rôle important dans la prise de décisions politiques.

Des idéologies opposées ont été en mesure de s'exprimer grâce au développement de systèmes pluripartites ou à partis multiples.

Il était souvent nécessaire de former des coalitions pour conserver le pouvoir politique.

Les gouvernements non socialistes étaient disposés à introduire des programmes et des politiques visant contrecarrer l'attrait de la classe ouvrière pour le socialisme.

- En Allemagne, Bismarck fut l'un des premiers à présenter des mesures sociales comme les pensions de vieillesse.
- L'implantation de programmes dont les citoyens et les citoyennes bénéficiaient directement contribua non seulement à cimenter l'unité nationale, mais rehaussa aussi la stature politique de ceux qui étaient au pouvoir.

Il est important de noter que les idéologies, bien que délimitant et accordant des droits naturels ou fondamentaux, n'accordaient pas automatiquement ces droits à tous les membres de la société.

La question du suffrage universel

La main-d'oeuvre industrielle était constituée d'hommes en très grande majorité et les concessions politiques obtenues par ce groupe visaient directement une augmentation des droits de la population de sexe masculin.

- La reconnaissance des droits politiques des femmes ne s'est faite que lentement.
- **Le droit de vote pour les femmes n'était pas encore acquis. Ce n'est qu'en 1913 que les femmes américaines l'ont obtenu.**
- **Les efforts soutenus du mouvement des suffragettes combinés à la participation importante des femmes aux efforts de guerre nationaux ont conduit au cours des années 1920 à étendre le droit de vote aux femmes, dans tout le monde industrialisé.**

Les femmes n'étaient pas les seuls éléments de la population à se voir refuser les droits politiques.

- Les populations autochtones, qui dans bien des cas étaient devenues tout récemment sujets des puissances colonisatrices, se voyaient refuser les droits civiques.
- Elles devaient participer à l'économie du pays colonisateur, mais ne pouvaient participer de façon significative aux démarches de prise de décision qui affectaient directement leur existence.

1.1.2 L'Europe de la fin du XIXe siècle: un réseau d'alliances

L'instabilité découlant des dissensions internes, de la course aux colonies et de l'idée selon laquelle le monde constituait un milieu hostile a poussé la plupart des pays à chercher la sécurité et donc à conclure des alliances.

- **Une stratégie privilégiée consistait à conclure des alliances avec d'autres pays.**

Le chancelier allemand Otto von Bismarck a dominé la politique internationale des années 1870 à 1880. Bismarck a été assez habile pour faire concorder les intérêts rivaux de la Russie et de l'Autriche dans les Balkans et pour empêcher une France amère de conclure une alliance antiallemande.

L'influence équilibrante de Bismarck a disparu lorsque Guillaume II a congédié ce politicien âgé pour prendre en main la politique étrangère de l'Allemagne.

Le kaiser, ambitieux, a fait un certain nombre d'erreurs en matière de politique étrangère.

- Les menées et les déclarations de Guillaume II ont poussé les grands pays européens à s'unir pour former deux alliances rivales dotées de puissantes armées.

-
- Son refus de reconduire le traité russo-allemand de « réassurance » a donné à la France l'occasion de conclure une alliance avec la Russie. Cette alliance a rendu l'Allemagne vulnérable à une guerre éventuelle sur deux fronts.
 - Le désir de Guillaume II de créer une force navale pour mettre fin à la suprématie navale britannique a compromis les bonnes relations qui existaient entre les deux pays.

1.1.3 L'autocratie russe et la résistance face aux réformes en Russie

Les différentes puissances européennes ont réagi différemment aux défis posés par la fin du XIXe siècle. Certains États se sont pliés à l'évolution de la réalité et en ont tiré parti. En revanche, la Russie impériale, qui était régie par une autocratie institutionnalisée, n'a ni pu ni voulu s'adapter à l'évolution du monde.

La Russie du XIXe siècle était en retard sur les autres puissances européennes: elle était moins industrialisée, moins puissante militairement et elle n'avait pas adopté de réformes politiques.

La défaite de la Russie lors de la guerre de Crimée a non seulement prouvé que l'infrastructure économique russe était faible, mais elle a encore sapé le régime du pays. Les paysans, qui représentaient plus de quatre-vingt-dix pour cent de la population, étaient mécontents des épreuves que leur imposait la guerre, de leurs lourds impôts et du fait qu'on ne leur accordait pas de droits individuels.

La Russie a bien connu certains progrès économiques notables pendant la fin du XIXe siècle.

- Les investissements étrangers, notamment français, ont stimulé la construction de ses chemins de fer et sa production pétrolière.
- En 1900, la Russie était devenue le quatrième pays producteur de pétrole du monde.
- Cette croissance économique impressionnante a fourni les crédits nécessaires pour moderniser l'armée russe. Et les militaires faisaient pression sur leur gouvernement pour le pousser à s'engager dans une politique étrangère agressive.

Augmentation des pressions pour demander une réforme

Le peuple demandait de plus en plus des réformes politiques et sociales qui aillent de pair avec la croissance économique. Toutefois, les tsars étaient déterminés à maintenir leur pouvoir autocratique.

- La richesse produite par l'essor économique ne fut pas partagée parmi toute la population russe. Les travailleurs urbains ne bénéficièrent aucunement du développement économique.

Les propriétaires d'usines et le gouvernement n'ayant rien fait pour améliorer les conditions de travail et les salaires, il en est résulté une radicalisation des positions des forces laborieuses. Et les idées de Marx ont trouvé un auditoire réceptif parmi les ouvriers des villes.

Dans les régions rurales, le niveau de vie de la plupart des paysans ne s'était pas amélioré.

L'opposition au régime existant s'est accrue. Plusieurs types de socialisme ont été préconisés. Certains groupes étaient prêts à utiliser la violence pour changer le système.

En 1881, le tsar Alexandre II fut assassiné. Son successeur, Alexandre III était déterminé à empêcher les réformes politiques.

L'aventure expansionniste russe

Pour détourner l'attention du public de ses préoccupations internes, les tsars espéraient augmenter la popularité de leur régime en remportant des succès dans le domaine de la politique étrangère.

- Dans les Balkans, le fait que les Russes se posent de plus en plus en protecteurs des peuples slaves a créé des tensions croissantes avec l'Autriche.
- La politique expansionniste russe en Extrême-Orient s'est confrontée à la nouvelle puissance qui apparaît dans la région, celle du Japon.
- La Russie et le Japon considéraient la Chine comme une région à exploiter. Leurs intérêts en concurrence ont donné naissance à la guerre russo-japonaise de 1904.
- La Russie s'est acquis l'honneur douteux d'avoir été la première puissance européenne qui fut défaite par un pays asiatique.
- Cela accrut encore le discrédit dans lequel était tombée la dynastie des Romanov.

1.1 Un siècle nouveau : les forces du changement remettent en question le statut quo

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de:

Questions

- Savoir qu'une question est une situation ou un problème qui suscite des incertitudes ou des points de vue opposés
- Savoir qu'une controverse surgit quand ce qu'il faut faire pour résoudre un problème est incertain ou suscite des divergences

La dialectique

- Savoir que la dialectique est:
 - le processus qui consiste à analyser dans une affaire les éléments qui sont en conflit, en contradiction et les différences de vues
 - à trouver l'idée qui les unit, tout en maintenant et en utilisant la tension qui se manifeste entre eux

La métacognition

- Savoir que pour bien tirer parti de ses capacités en matière de résolution des problèmes, raisonnement dialectique, prise de décision et résolution des conflits, une personne doit pouvoir se poser des questions fondamentales comme:
 - À quoi cela correspond-il?
 - Quelle est la meilleure façon de résoudre ce problème?
 - Comment dresser une liste des différentes choses que je peux faire?
 - Cette solution est-elle meilleure que cette autre?
 - Cette démarche me permet-elle d'obtenir ce que je veux?
 - Les résultats que j'obtiens me conviennent-ils?
 - Est-ce que je résous le bon problème ou un autre?
- Savoir que la métacognition est la capacité de se pencher sur ses processus de réflexion et de déterminer quelle est, parmi les nombreuses stratégies possibles, celle qui permet de résoudre un problème ou de traiter une question

La causalité

- Savoir que les événements politiques importants, comme les guerres, sont rarement dus à un événement particulier, mais sont le résultat de plusieurs actions et problèmes reliés entre eux

Les paradigmes

- **Savoir que les paradigmes sont des tendances à long terme comportant des idées, des croyances et des valeurs qui servent de critères à la prise de décision**

La sécurité nationale

- Savoir que pour protéger la souveraineté de la nation, il fallait préparer des plans d'urgence relatifs à une agression hostile, notamment à une intervention militaire

L'autonomie

- Savoir que les êtres humains ont besoin de sentir qu'ils pèsent dans les décisions relatives aux événements qui ont des répercussions sur leur existence

La prise de décision

- Savoir qu'une société doit établir un équilibre entre la liberté de l'individu et les droits du groupe

L'autoritarisme

- Savoir que l'autoritarisme est le système dans lequel les chefs traditionnels du gouvernement tirent les ficelles de la démarche de prise de décision et recourent à la coercition pour faire respecter ces dernières
 - Ce système est fondé sur la puissance de la bureaucratie, de la police et des forces armées.

L'égalité dans la démarche de prise de décision

- Savoir qu'un modèle égalitaire de prise de décision permet aux groupes ou individus susceptibles d'être affectés par une décision de participer de façon significative à la démarche de prise de décision

Le pouvoir

- Savoir que le pouvoir est la capacité de prendre des décisions et de les faire appliquer

Le changement

- **Savoir qu'il existe une interaction entre les domaines social, économique, politique et culturel et que tout changement dans un des domaines aura une influence sur les autres**
 - Les changements de la structure économique d'un pays ont une incidence et produisent des changements dans sa politique et ses priorités.
 - Les besoins de l'économie influent sur la politique étrangère et sur les activités d'un pays.

-
- **Savoir que le changement peut prendre la forme d'une évolution ou d'une révolution**
 - **Savoir que les individus et les sociétés ont besoin d'une période d'adaptation pour leur permettre de s'habituer au changement**
 - **Savoir que le processus d'adaptation au changement suit en général un certain processus**
 - Refus ou rejet du changement parce qu'il est impensable. Une acceptation du changement à cette étape constitue une coïncidence.
 - Reconnaissance que le changement se produit lorsqu'une nouvelle idée se voit accorder un certain niveau de crédibilité et de reconnaissance.
 - Acceptation du changement, ce qui signifie qu'un grand nombre de comportements d'un individu sont plus fondés sur l'approche nouvelle que sur l'ancienne.
 - Défense du changement, ce qui se produit lorsqu'on considère généralement que l'ancienne idée est incorrecte et que la nouvelle idée est plus ou moins considérée comme pleine de bon sens.

Le paradigme international

- **Savoir qu'un monde perçu comme étant hostile exige que l'on ait des ressources militaires suffisantes pour protéger la souveraineté d'un pays et qu'il était souvent nécessaire de conclure des alliances avec d'autres pays pour atteindre cet objectif**

La souveraineté

- **Savoir que les États modernes estiment que la protection de leur souveraineté est essentielle à leur survie**
 - Les menaces provenant de l'extérieur peuvent résulter des politiques et des actions d'autres pays.
 - Celles provenant de l'extérieur peuvent provenir des politiques et actes d'autres pays.

Le nationalisme

- **Savoir que le nationalisme suppose:**
 - **la fidélité et un engagement envers les valeurs et les traditions d'un pays ou d'un peuple qui cherche à constituer une nation**
 - **l'affirmation du droit pour un peuple de:**
 - **posséder ou d'étendre sa souveraineté sur un territoire**
 - **se faire respecter, craindre ou obéir par d'autres peuples**
 - **occuper un territoire ancestral**
- **Savoir que pour de nombreux groupes, le nationalisme était fondé beaucoup plus sur leur passé ethnique que sur une appartenance à un grand État-nation qui peut être dirigé par des gens d'une origine ethnique différente de la leur**

L'affiliation ethnique

- Savoir que les particularités ethniques d'un groupe sont déterminées par son histoire collective, sa situation géographique, sa langue, son organisation sociale et son système de croyances

L'empire autrichien

- Savoir que l'empire autrichien constituait une entité politique fragile regroupant plusieurs nationalités, et que chacune d'entre elles aspirait au pouvoir politique et à une certaine mesure d'indépendance qui pouvait varier d'un groupe à l'autre
 - Les Autrichiens de souche germanique détenaient le pouvoir politique, mais ne constituaient qu'un tiers de la population.
 - Les Hongrois, les Tchèques et d'autres groupes ethniques remettaient en question la prédominance germanique.

L'égalité par opposition à la hiérarchie

- Savoir que les groupes sociaux qui avaient traditionnellement détenu le pouvoir de contrôler et de diriger les sociétés estimaient leur pouvoir menacé par les classes moyennes et laborieuses et devoir se défendre pour maintenir leur emprise

Le racisme et le nationalisme

- Savoir que le nationalisme peut servir à étouffer la contestation et à forcer divers groupes d'une société à parvenir à un consensus, ce qui serait autrement impossible à obtenir
- **Savoir que le nationalisme allié au racisme peut dresser de sérieux obstacles et susciter de graves dissensions entre les peuples**

Le racisme

- Savoir que le racisme est l'idée selon laquelle il y aurait une relation de cause à effet entre certaines particularités physiques innées et les traits de caractère, l'intelligence ou la culture, si bien que les membres d'une « race » seraient supérieurs à ceux d'une autre

Le radicalisme

- Savoir que de nombreux groupes de personnes qui pensaient qu'on leur refusait d'accéder à la démarche de prise de décision exigeaient des changements radicaux et considérables pour élargir l'accès à cette démarche dans toutes les institutions de la société

L'interdépendance économique

- Savoir qu'au fur et à mesure que les sociétés se spécialisent, elles deviennent plus dépendantes de ressources et de marchés situés en dehors de leurs frontières

Le matérialisme

- Savoir que la possibilité donnée par l'industrialisation d'accroître la prospérité et le bien-être matériel des gens est devenue trop attrayante pour qu'aucune société puisse lui résister

La science

- Savoir que la grande valeur que la société accordait à la science était en grande partie due à sa capacité de permettre la production de biens et de services

Le progrès

- Savoir que les progrès de la science ont convaincu les gens que le progrès était possible et qu'il était raisonnable de regarder l'avenir avec optimisme

Le rationalisme

- Savoir que pour beaucoup, la science a été une méthode plus fiable d'acquérir des connaissances sur la réalité que les moyens traditionnels issus de la religion, de la coutume et de l'empirisme
 - Au XIXe siècle, les intellectuels ont commencé à appliquer la méthode scientifique pour étudier la société afin de déterminer s'il y avait un ensemble de lois universelles qui la régissaient comme celles qui régissent le milieu physique.

Le déterminisme scientifique

- Savoir qu'il était généralement accepté que tous les processus naturels sont régis par un ensemble de lois naturelles comme celle de la gravité ou de la conservation de l'énergie, etc., qui sont immuables et fiables

Le paradigme newtonien

- Savoir que selon le paradigme newtonien, tous les éléments de la nature sont reliés les uns aux autres selon une relation linéaire de cause à effet et qu'il est donc possible de prédire tous les aspects du comportement dans la nature

L'évolution

- Savoir que pour beaucoup, le processus d'évolution paraissait un processus qui semblait analogue aux autres lois physiques qui régissaient l'univers

La concurrence

- Savoir que, pour beaucoup, le fait d'accepter le postulat selon lequel le comportement naturel des organismes était concurrentiel, permettait de considérer que la survie des plus aptes était une loi universelle

Le darwinisme social

- Savoir que si l'on peut considérer que la survie du mieux adapté est une loi naturelle, on peut aussi considérer qu'elle régit l'ordre social des êtres humains

L'interdépendance économique

- Savoir que la plupart des pays industrialisés comptaient sur des marchés situés hors de leurs frontières pour leur fournir les matières dont ils avaient besoin et des marchés où ils pourraient écouler leurs excédents de production

La croissance économique

- Savoir que la croissance économique découle de la possibilité pour une économie de produire un excédent (source de profit) que l'on peut mettre de côté pour l'investir dans des entreprises qui permettent, à leur tour, de produire un excédent

L'impérialisme

- Savoir que de nombreux pays européens avaient épuisé les ressources et les possibilités qu'ils avaient de créer de nouvelles richesses sur leurs territoires; par ailleurs, la création de colonies leur offrait l'occasion de s'approprier de nouvelles ressources et de nouvelles possibilités de créer de la richesse
- Savoir que dans plusieurs pays colonisateurs, certains membres de la population étaient très partisans de la création de colonies
- Savoir que l'occasion de tirer parti de la création des colonies n'était qu'une de leurs motivations. En effet, parmi les autres, figuraient le désir de répandre la religion chrétienne, le besoin ressenti de « civiliser » les représentants d'autres races et l'esprit de compétition parmi les grandes puissances de l'époque

L'opposition à l'impérialisme

- Savoir que les Autochtones n'étaient pas toujours heureux de l'intrusion des puissances colonisatrices
 - Leur opposition aux colonisateurs s'est parfois manifestée par une résistance violente.

Les droits de la personne

- Savoir que les terres où se trouvent les ressources convoitées par les pays industrialisés abritaient des cultures autochtones
 - Les colonisateurs ont poussé certains peuples autochtones comme les Béothuks à disparaître.
 - En perdant leur mainmise sur leur territoire, les peuples autochtones ont perdu leurs moyens de survivre économiquement.

Le darwinisme social

-
- Savoir que l'on a justifié l'impérialisme en se fondant sur la doctrine (loi) de la survivance du plus apte, selon laquelle la domination des peuples techniquement faibles par les peuples techniquement puissants est une loi naturelle
 - Savoir que toute remise en cause de l'impérialisme semblait hors de propos puisque l'on considérait la concurrence comme étant dans l'ordre naturel des choses

Le paternalisme

- Savoir que l'on pouvait aussi exprimer le point de vue darwinien en termes plus bénins, selon lesquels il incombait aux peuples « civilisés » d'aider les peuples « primitifs » à évoluer afin d'atteindre un degré plus élevé de civilisation

Les idéologies

- **Savoir qu'une idéologie est semblable à un paradigme**
- **Savoir que toutes les idéologies ont des caractéristiques communes:**
 - un ensemble d'hypothèses
 - une interprétation et une explication du passé et du présent
 - une vision de l'avenir et une stratégie pour réaliser cette vision
 - une représentation simple et croyable de la réalité

Le succès électoral des socialistes

- Savoir qu'en 1912, le parti social-démocrate allemand était le parti le plus important au Parlement allemand

La légitimité et le contrat social

- Savoir qu'un des principaux buts d'une idéologie est de définir ce qui constitue un contrat social légitime
 - Les hypothèses de base d'une idéologie donnée constituent le fondement de ce qu'on considère comme légitime.

La théorie marxiste

- Savoir que la société est divisée en classes qui correspondent à son organisation économique
 - Cette organisation est appuyée et soutenue par des lois, par la religion et par des doctrines philosophiques dont le but est de défendre ceux qui sont au pouvoir contre ceux qui n'y sont pas.
 - Seule une lutte violente entre les deux groupes permettra de changer l'organisation économique.
 - Cette lutte continuera jusqu'à ce que les travailleurs puissent s'emparer du pouvoir détenu par la classe moyenne et créer une société sans classes.

-
- Savoir que selon les tenants du mouvement socialiste, le gouvernement devait jouer un rôle actif pour améliorer le niveau de vie de la classe laborieuse

Le mouvement révisionniste

- Savoir que beaucoup de mouvements socialistes ont rejeté l'appel lancé par Marx pour déclencher une révolution violente qui détruirait le capitalisme
 - Les socialistes non marxistes devaient acquérir une position dominante dans la plupart des mouvements socialistes européens.
 - Les syndicats voulaient plus obtenir des gains économiques pour leurs membres que promouvoir une révolution, et ce sont eux qui ont influé sur les partis socialistes.
 - Ils croyaient que:
 - au fur et à mesure que les travailleurs amélioreraient leurs conditions de vie et obtiendraient le droit de vote, ils constaterraient que leur bien-être et leur prospérité dépendaient du bien-être et de la prospérité de leur pays;
 - lors de la Première Guerre mondiale, les sentiments nationalistes l'emporteraient sur l'internationalisme, un précepte sur lequel le socialisme insistait.

Le libéralisme

- Savoir que John Stuart Mills estimait nécessaire de créer un moyen (la constitution) destiné à protéger les droits des personnes différentes des autres à certains égards ou qui avaient des opinions impopulaires, à une époque où la majorité prenait de plus en plus de décisions relatives à la société

Le prolétariat urbain

- Savoir que le développement de l'industrie lourde, la spécialisation du travail et une infrastructure destinée à appuyer le processus d'industrialisation se sont traduits par une augmentation du nombre des travailleurs en zone urbaine
 - L'augmentation des travailleurs urbains et le développement des syndicats constituaient une menace pour les propriétaires d'usines et les intérêts commerciaux.

Le pouvoir

- Savoir que le processus politique attribue des privilèges, un statut et des récompenses à qui peut exercer le plus de pouvoir lors de la prise de décision

Le sexe et l'égalité politique

- Savoir que les arguments utilisés pour justifier le suffrage universel masculin n'étaient pas considérés comme valables pour les femmes

La nécessité de rendre compte

- Savoir que beaucoup de partis politiques qui se sont développés dans la plupart des pays étaient tout disposés à assumer la responsabilité de gouverner

-
- Les gouvernements étaient résolus à donner l'apparence qu'ils se souciaient du bien-être et de la prospérité des gens ordinaires.

Le nationalisme et le suffrage

- Savoir que le fait d'accorder le droit de vote à des travailleurs urbains de l'industrie a donné aux membres de cette population une raison de se montrer fidèles envers leur gouvernement et les institutions de leur pays

La politique

- Savoir que le recours à la politique, qui s'en remet à un débat ouvert pour tenter de parvenir à un consensus acceptable à la majorité, constitue une alternative à un régime autoritaire pour qui le retour à la force va de soi implicitement

L'équilibre des forces

- Savoir que cette expression signifie que les grandes puissances sont parvenues à maintenir un équilibre dans lequel les pays les moins puissants ont joint leurs forces pour égaler ou dépasser le pouvoir du plus fort

Les alliances

- **Savoir que le système d'alliances mis au point par Bismarck avait pour but d'isoler la France, mal disposée à l'égard de son pays, de réduire le risque que l'Allemagne soit entraînée dans une guerre dans les Balkans du fait des hostilités entre la Russie et l'Autriche, enfin, d'éviter un conflit européen généralisé**
- **Savoir que la Triple-Alliance de l'Allemagne, de l'Autriche et de l'Italie a été conclue en 1882**
- **Savoir que la peur commune de l'agression allemande et la Triple-Alliance ont conduit la Grande-Bretagne, la Russie et la France à conclure la Triple-Entente**
- **Savoir que ces alliances ont rendu possible qu'un différend entre deux États d'Europe dégénère en un conflit susceptible d'intéresser toutes les grandes puissances de leur continent**

La suprématie navale

- Savoir que la Grande-Bretagne, pays insulaire et qui possédait un empire mondial, estimait que sa survie dépendait du maintien de sa suprématie navale

L'autocratie

- **Savoir que l'autocratie accorde au gouvernement un contrôle total de la population**

-
- **Le gouvernement russe ne désirait pas partager la démarche de prise de décision avec l'ensemble de la population.**

La souveraineté et la puissance nationale

- Savoir que la souveraineté d'un pays n'est protégée que dans la mesure où son économie est assez puissante pour résister à d'autres

Le sous-développement

- Savoir que du fait de l'industrialisation, tout pays qui n'a pas créé l'infrastructure nécessaire pour étayer la production industrielle sera considéré comme étant sous-développé

Le changement économique et le changement politique

- **Savoir qu'on ne peut instaurer de changement économique dans un pays sans que son peuple ne s'attende aussi à ce que des changements politiques lui permettent de jouer un rôle dans la démarche de prise de décision**
- **Savoir que le régime tsariste espérait que des réformes économiques réduiraient le tollé en faveur d'une plus grande mesure de liberté politique**

Le développement économique

- Savoir que la possibilité pour une économie de répondre à des attentes croissantes dépend de sa capacité à trouver le capital qui favorisera son développement

La capitalisation

- Savoir que capitaliser, c'est investir ses richesses excédentaires pour mettre au point des biens et des services qui servent à produire des biens de consommation et des services

L'augmentation des attentes

- Savoir que si l'on répond bien aux attentes de la population dans une partie du monde, on finit par créer des attentes semblables d'autres parties du monde

L'inégalité

- Savoir qu'une société autoritaire estime difficile d'adopter des changements sociaux qui amélioreraient le bien-être et la prospérité des gens ordinaires

Le radicalisme

- Savoir que plus on frustre les gens, plus leur réaction risque d'être radicale et plus ils seront sévères dans leur critique du système en place

-
- Savoir que les socialistes russes devenaient les socialistes européens les plus radicaux
 - Savoir que les bolcheviks, un groupe socialiste, étaient convaincus que seule une révolution violente pourrait instaurer le changement social en Russie
 - Savoir qu'une autre branche du socialisme russe, celle des mencheviks, était disposée à travailler au sein du système politique pour obtenir des réformes
 - Savoir que les aventures à l'étranger étaient considérées comme un moyen de détourner l'attention du peuple du fait qu'aucun changement politique interne n'était apporté

1.1 Un siècle nouveau : les forces du changement remettent en question le statut quo

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de :

- Maîtriser le français en tant que langue première
- S'exercer à examiner comment les élèves peuvent recourir à des éléments de leur passé personnel pour élaborer des concepts
- S'exercer à décrire les relations de cause à effet
- Apprendre à se servir d'analogies pour mieux saisir des concepts
- S'exercer à faire un système de classification qui pourra servir à résumer et à classer des données en vue de leur présentation, d'un débat ou d'une analyse
- Apprendre à rechercher les préjugés et les hypothèses avancées lors des arguments logiques pour déterminer leur validité
- S'exercer à faire des généralisations et à les évaluer
- Apprendre à se fonder sur les critères des paradigmes pour faire des évaluations
- S'exercer à distinguer les faits des opinions et des conclusions
- Apprendre à déterminer les hypothèses explicites et implicites dans une communication
- Apprendre à utiliser les attributs essentiels des concepts pour classer des données en vue de les analyser
- S'exercer à appliquer des concepts à l'étude de situations contemporaines
- S'exercer à se servir de critères pour analyser l'information

1.1 Un siècle nouveau : les forces du changement remettent en question le statut quo

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de:

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- Savoir si toutes les personnes qui sont touchées par une décision doivent pouvoir également influencer sur cette décision
- Savoir si l'influence qu'un individu exerce sur la démarche de prise de décision doit refléter le statut de cet individu au sein de la société
- Savoir si les décisions auxquelles on parvient à la suite d'un accord de tous les intéressés ont un poids moral supérieur à celles qui sont prises par une personne au nom du groupe
- Savoir s'il faut obliger un gouvernement national à consulter le public lorsqu'il prend des décisions importantes comme celle de déclarer la guerre, par exemple
- Savoir si bien diriger les gens signifie les contrôler pour s'assurer qu'ils sont disciplinés et ordonnés
- Savoir si une bonne direction signifie donner aux gens le pouvoir de prendre leur vie en main pour qu'ils puissent créer une meilleure société
- Savoir comment est possible dans une société démocratique, d'établir un équilibre entre liberté et droits, d'une part et responsabilité, d'autre part
- Savoir quels sont les facteurs qui prédisposeront à l'adoption d'un style particulier de prise de décision
- Savoir si l'appui des membres du groupe qui a pris une décision sera influencée par la méthode utilisée pour la prendre
- Savoir s'il y a un mode de prise de décision qui peut diminuer le nombre de décisions injustes envers des personnes ou des groupes
- Savoir si la tradition et les croyances traditionnelles permettent d'instaurer la justice envers tout le monde
- Savoir comment on peut protéger les droits de la minorité dans une société

-
- Savoir quelle méthode une minorité doit utiliser pour que ses droits soient respectés au sein d'une société
 - Le recours à la violence est souvent nécessaire pour que la majorité et les autorités prennent conscience du problème et agissent.
 - Les tactiques non violentes permettent de ne pas s'aliéner la majorité et d'obtenir qu'elle appuie la cause de la minorité.
 - Savoir si la règle d'or est un point de départ légitime pour commencer à chercher des valeurs fondamentales afférentes à la dignité humaine
 - Savoir si tous les gens qui appartiennent à une même race ou à un groupe ethnique particulier ont la même façon de percevoir le monde
 - Savoir comment on doit résoudre la contradiction entre ce à quoi on souhaite croire et ce que les faits ou nos valeurs nous poussent à croire
 - Savoir si les paradigmes aident à définir le monde et les événements, ou restreignent-ils la perception du monde que nous avons
 - Savoir si on peut interpréter correctement le comportement humain-d'après un paradigme donné
 - Savoir quelles sont les conséquences de l'adoption d'un paradigme particulier
 - Savoir comment les gens doivent traiter l'idée de certitude sachant les limitations que les paradigmes imposent à la connaissance humaine
 - Savoir si l'on peut prouver que ce que nous croyions être la « vérité » est contestable
 - Savoir sur quels principes on doit se fonder pour traiter les autres
 - Savoir quels sont les critères à employer pour évaluer un ensemble de directives de comportement par rapport à un autre
 - Savoir si les conséquences sociales d'un paradigme particulier doivent jouer un rôle important quand on en choisit un
 - Savoir si les « lois » de la nature qui s'appliquent aux animaux valent également pour les êtres humains
 - Savoir si les « races » peuvent coexister pacifiquement
 - Savoir si les programmes de bien-être social visent à aider les moins fortunés, contrairement aux « lois » de la nature
 - Savoir si les facteurs économiques expliquent tous les comportements humains dans la société

-
- Savoir si les forces économiques ont une incidence sur des relations entre les groupes raciaux ou ethniques qui se trouvent au sein d'une société
 - Savoir si les tensions raciales ou ethniques diminuent dans une société qui connaît la prospérité
 - Savoir si les tensions raciales ou ethniques augmentent au sein d'une société pendant les périodes de chômage et de privation
 - Savoir s'il existe un système « idéal » qui permet aux gens de vivre, de travailler ensemble et d'avoir des relations sociales les uns avec les autres
 - Savoir quel devrait être le pouvoir et le rôle de la population au sein de la démarche de prise de décisions politiques
 - Savoir quel devrait être le pouvoir et le rôle de la population au sein de la démarche de prise de décisions économiques
 - Savoir quels critères on devrait utiliser pour décider des circonstances dans lesquelles les droits collectifs ou sociaux devraient avoir préséance sur les droits individuels
 - Savoir quels critères on devrait utiliser pour décider des circonstances dans lesquelles les droits individuels devraient avoir préséance sur les droits collectifs ou sociaux
 - Savoir si les paradigmes servent d'instruments pour aider à définir le monde et les événements, ou s'ils restreignent la perception du monde et des événements
 - Savoir si les croyances traditionnelles concernant le rôle social des hommes et des femmes continuent à avoir une incidence sur la question de l'égalité des droits
 - Savoir sur quelle base on doit se fonder pour déterminer les conséquences positives et négatives
 - Savoir si les idéologies restreignent les possibilités qu'ont ceux qui y adhèrent de définir la société et de percevoir les différentes solutions pour résoudre les problèmes sociaux
 - Savoir si l'intérêt d'une idéologie dépend du nombre d'adeptes qu'elle attire
 - Savoir si une société doit posséder certains attributs essentiels pour bénéficier vraiment de la participation des masses à la prise de décision à l'échelon national

1.1 Un siècle nouveau : les forces du changement remettent en question le statut quo

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 1

Activité d'acquisition de concepts: la prise de décision, l'autoritarisme et l'égalité.

1. Demander aux élèves d'établir la liste des individus et institutions qui ont une influence directe sur leur vie:
 - chefs religieux;
 - école;
 - membres de leur famille;
 - employeur;
 - média;
 - gouvernement;
 - amis.
2. Discuter de la manière dont ces individus et institutions exercent une influence sur leur vie, notamment en établissant des règles de conduite, en leur fournissant un revenu dont ils peuvent disposer, en leur offrant des choix de carrières, etc.
3. Demander aux élèves de dresser au moyen de grilles analytiques une liste des institutions qui ont une incidence importante sur leur existence, puis, d'indiquer comment les décisions sont prises dans ces institutions.
 - Qui prend les décisions?
 - Qui participe à la démarche de prise de décision?
 - Cette démarche de prise de décision est-elle équitable?
 - Comment résout-on le problème posé par les désaccords relatifs aux décisions prises?
4. Expliquer aux élèves qu'il y a deux types de doctrines administratives et qu'elles ont une incidence sur le style de prise de décision au sein d'une institution ou d'une société.
 - La théorie X, selon laquelle diriger des êtres humains veut dire les soumettre à une discipline stricte.
 - Cette doctrine prône une démarche restrictive dans laquelle la direction joue un rôle dominant.
 - Les décisions sont prises de façon autoritaire.
 - La théorie Y, selon laquelle on peut faire confiance aux travailleurs et aux travailleuses pour atteindre les objectifs d'un organisme si on leur permet de participer à la prise de décision.
 - Cette doctrine est favorable à une participation large et significative des personnes intéressées à la formulation des décisions du groupe.
 - Les décisions sont prises à la suite d'une démarche égalitariste.

Noter que le style de direction sera influencé par de nombreux facteurs lors de la démarche de prise de décision.

Parler du style de prise de décision qui semble le plus approprié:

- Si vous êtes le capitaine d'un navire qui coule, quel mode de prise de décision emploieriez-vous?
- Si vous êtes le capitaine d'une équipe sportive et que vous voulez instaurer une stratégie de jeu, à quel type de commandement recourrez-vous?

5. Demander aux élèves de déterminer quels sont les points forts et les points faibles de chacun des modes de prise de décision.

Parler de la façon dont on peut organiser les pays:

- sur une base élitiste, autoritaire;
- sur une base égalitaire, démocratique.

Recourir à plusieurs exemples historiques contemporains relatifs à certains pays.

6. Chaque élève doit se préparer à jouer le rôle d'un chef d'État.
- Les élèves doivent préparer un court exposé afin d'indiquer pourquoi ils et elles appuient l'un des deux modes de prise de décision.
 - Ils et elles doivent aussi faire état de situations précises dans lesquelles ils estiment que leur style de commandement serait le plus approprié.
7. Demander à la classe de formuler un critère que les personnes qui dirigent le pays devraient considérer lorsqu'elles se proposent de déterminer l'opportunité d'implanter une démarche de prise de décision particulière.

Activité 2

Leçon d'application de concepts: le nationalisme, la hiérarchie, le racisme, l'égalité, l'autoritarisme, le radicalisme et la souveraineté.

1. Demander aux élèves d'examiner les études de cas suivantes.
- Les événements qui se sont déroulés à Paris en 1871.
 - L'affaire Dreyfus.
 - La question irlandaise.
 - La situation en Autriche.

Chaque groupe doit préparer un exposé comprenant les éléments cités ci-dessous.

- Une brève description de la question, mentionnant les parties engagées (groupes et personnages clés).
- Qui sont les groupes d'opposition qui participent à ces événements?
- Quel paradigme fondamental (la théorie X ou Y) chacun des groupes qui s'opposent a-t-il adopté comme critère pour guider sa conduite?
- Pourquoi tel paradigme a-t-il semblé sensé au groupe qui l'a adopté?
- Compte tenu de ce paradigme, y a-t-il une logique dans le comportement des membres de ce groupe?

Selon les normes contemporaines (*Charte canadienne des droits et libertés*), ces événements seraient considérés comme injustes.

Même à cette époque, plusieurs personnes se rendirent compte de ces injustices et pourtant, il y en avait qui insistaient pour perpétuer ces injustices.

2. Demander aux élèves de préparer un colloque au cours duquel on pourrait débattre de questions comme:
 - Comment fait-on pour justifier et perpétuer ces injustices?
 - Quelles sont les causes de ce comportement apparemment irrationnel?

Document d'information pour l'élève

L'affaire Dreyfus

En 1894, Alfred Dreyfus, un juif et capitaine de l'armée française, fut accusé à tort de trahison et trouvé coupable. Le haut état-major de l'armée avait suffisamment de preuves pour l'acquitter, mais choisit plutôt de dissimuler ces preuves. L'état-major avait besoin d'un bouc émissaire sur qui jeter le blâme pour les succès des services de renseignements de l'armée allemande. Ces derniers avaient réussi à s'infiltrer dans le quartier général de l'armée française.

Cette affaire divisa la France en deux camps. D'un côté, se trouvait l'état-major de l'armée qui avait fabriqué les preuves contre Dreyfus et qui avait l'appui des antisémites et de la majorité de l'élite catholique. Les socialistes et les républicains radicaux, qui désiraient voir diminuer le pouvoir de l'Église catholique et de l'armée dans la politique française, appuyaient la cause de Dreyfus.

Dreyfus fut finalement déclaré innocent et l'affaire ranima les sentiments anticatholiques des républicains. Entre 1901 et 1905, le gouvernement français coupa tous les liens entre l'Église catholique et l'État.

Activité 3

Leçon d'acquisition de concepts: la race, l'affiliation ethnique, le racisme et le nationalisme.

1. Donner aux élèves plusieurs paradigmes familiers du processus d'élaboration de concepts:
 - esquisser les attributs essentiels;
 - indiquer les généralisations légitimes que l'on pourrait en tirer.
2. Donner à des groupes d'élèves de la documentation sur les concepts de race, de caractères ethniques et de nationalisme. Chaque groupe doit développer ses propres concepts de race, de caractères ethniques et de nationalisme et faire des généralisations à partir de ses concepts.

Les groupes doivent échanger les concepts et les généralisations qu'ils ont mis au point et en parler.

À l'aide de plusieurs paradigmes de généralisations, demander aux élèves de dire s'ils pensent qu'il s'agit de généralisations légitimes.

3. Donner aux élèves la définition de racisme qui figure dans la colonne relative aux concepts et leur demander si l'on peut la considérer comme une généralisation légitime.
4. Donner aux élèves des éléments sur l'affaire Dreyfus, la situation en Autriche et le régime britannique en Irlande. Leur demander de déterminer la présence de l'un des quatre concepts dans ces circonstances historiques.

Document d'information pour l'élève

Cas historiques d'inégalités dans le traitement des personnes au Canada

- On a longtemps refusé le droit de vote aux femmes après l'avoir accordé aux hommes.
- Pendant de nombreuses années, selon la loi canadienne, les femmes n'étaient des personnes « qu'en fait de douleur et de punition »: elles ne pouvaient donc pas siéger au Sénat.
- Actuellement, les femmes canadiennes membres de la population active sont souvent payées moins que les hommes qui font le même travail.
- Les Autochtones visés par des traités n'ont été autorisés à voter lors des élections fédérales qu'en 1960.
- Beaucoup d'Autochtones ont servi dans les forces armées canadiennes pendant les deux guerres mondiales, mais on leur a refusé les avantages que l'on accordait aux anciens combattants non autochtones.
- Au cours de la Seconde Guerre mondiale, les Canadiens d'origine japonaise ont été déportés dans des camps de concentration. Beaucoup d'entre eux ont perdu leur maison, leur commerce et connu des temps très durs. On ne commence que maintenant à indemniser les victimes de cette mesure qui ont survécu.
- Pendant de nombreuses années, les immigrants en provenance de Chine devaient verser un impôt « par tête » avant de pouvoir être admis au Canada.

Activité 4

Leçon d'acquisition de concepts: l'impérialisme, le nationalisme, le darwinisme social, les paradigmes, le racisme et l'affiliation ethnique.

1. Lors d'une discussion avec la classe, essayer d'identifier les attributs essentiels des concepts d'impérialisme, de nationalisme, de racisme et d'affiliation ethnique.
2. Discuter des implications ou des conséquences de situations où ces concepts s'influencent mutuellement.
 - Discuter de la façon dont Hitler a regroupé ces concepts au sein de son programme d'action politique.
 - Comment Hitler s'y est-il pris pour exploiter ces concepts?
 - Quelles en ont été les conséquences?
3. Mettre à la disposition des élèves le document d'information pour l'élève intitulé « Les paradigmes de la fin du XIXe siècle ».

Discuter en classe de chacun des paradigmes

Présenter aux élèves les paradigmes du darwinisme et du darwinisme social.

Le paradigme darwinien

- Comme il y a trop de créatures, la « survivance du plus apte » signifie que celles dotées des meilleures caractéristiques ont plus de chances que les autres de se reproduire et de transmettre ces caractéristiques.
- Le darwinisme social: les groupes dotés des caractéristiques qui connaissent le plus de succès finiront par dominer les autres, en vertu de la loi de la survivance du plus apte.

À l'aide de plusieurs assertions contemporaines, discuter de la façon dont les idées et les théories de Darwin ont influencé les décisions prises par les dirigeants européens à la fin du XIXe siècle et au début du XXe.

4. Soumettre les citations suivantes aux élèves:
 - « Tous les grands pays parvenus au summum de leur puissance ont désiré laisser leur empreinte sur des territoires barbares et ceux qui omettent de participer à cette grande rivalité joueront un rôle pitoyable à l'avenir. »
 - « La lutte entre les races est une loi inévitable de la nature et la conquête des peuples dits inférieurs est donc juste. »
 - « Les Européens ayant reçu beaucoup, ils ont donc le devoir de civiliser les non-Blancs, plus primitifs. »
 - « L'histoire nous enseigne que le pays le plus fort a toujours conquis le plus faible... et que le plus fort est souvent le meilleur. »

Demander aux élèves si le paradigme du darwinisme social issu du XIXe siècle quant aux rapports « naturels » entre les groupes de personnes constitue une ligne de conduite appropriée.

Dire aux élèves que l'un des moyens à employer pour évaluer un paradigme consiste à évaluer les effets ou les conséquences de l'application de ce paradigme sur la société.

5. Demander aux élèves, individuellement ou en groupes, d'assumer le rôle d'un chef politique au cours d'une période de temps déterminée. Chaque groupe doit préparer un bref exposé justifiant le besoin du pays qu'il représente d'établir des colonies partout dans le monde.
- Leur exposé devrait appuyer la colonisation en se servant des principes du darwinisme social.
 - Les exposés devraient faire remarquer les motifs économiques et religieux militant en faveur de l'établissement de colonies.
 - Les groupes devraient indiquer les conséquences positives de la colonisation.
 - Chaque groupe devrait identifier la présence des concepts suivants dans ses politiques coloniales: l'impérialisme, le nationalisme, le darwinisme social, l'appartenance ethnique et le racisme.

Document d'information pour l'élève

Les paradigmes de la fin du XIXe siècle

Le paradigme newtonien

- Toute matière peut être ramenée à des particules fondamentales (les atomes) qui se comportent en vertu de lois précises, rigoureuses et prévisibles.

Le paradigme darwinien

- À cause du trop grand nombre de créatures, la « survie du plus apte » signifie que les créatures possédant des caractéristiques supérieures ont une meilleure chance de se reproduire et de transmettre ces caractéristiques.

Le darwinisme social

- Les groupes possédant les caractéristiques les plus avantageuses domineront éventuellement les autres groupes en vertu de la loi de la survie du plus apte.

Le paradigme économique

- Une lutte acharnée entre les personnes qui travaillent pour produire la richesse et celles qui possèdent le capital et les ressources.

Le paradigme marxiste

- La société est divisée en classes qui reflètent sa structure économique
- La structure économique change lorsque les deux groupes se disputent le pouvoir dans une lutte violente.

Le paradigme chrétien

- Les dix commandements
- Heureux les doux car ils recevront la terre en héritage

Activité 5

Leçon d'application de concepts: le marxisme, l'impérialisme, l'affiliation ethnique, le racisme et le nationalisme.

1. Revoir brièvement avec les élèves les principes de base de l'analyse de la société faite par Marx.
 - L'économie détermine les rapports entre les groupes de personnes au sein d'une société.
 - Marx a classé les gens en catégories fondées sur les critères de qui détenait la terre, le pouvoir et la richesse.
 - Toute activité humaine est essentiellement une lutte entre les personnes qui possèdent la richesse et le pouvoir et celles qui ne les possèdent pas.
2. Demander aux élèves de relire leur présentation en faveur de l'impérialisme et d'en faire une critique du point de vue marxiste. Leur demander d'assumer le rôle d'un membre du nouveau prolétariat industriel en 1900 et de préparer des réponses aux questions suivantes:
 - Du marxisme et du darwinisme social, quel est le paradigme qui produit les résultats les plus favorables aux travailleurs industriels de l'Europe.
 - Est-ce que les besoins et les priorités de son propre pays devraient avoir préséance sur les besoins et les priorités d'autres peuples (dans les colonies)?
3. Demander aux élèves, en groupes, de choisir une des questions suivantes et d'y préparer une réponse qu'ils pourront ensuite partager avec l'ensemble de la classe.

Existe-t-il des classes au sein de la société canadienne contemporaine?

L'économie est-elle la force motrice principale du comportement humain et des sociétés?

Le paradigme de Marx est-il pertinent pour les sociétés des pays en voie de développement?

Si vous étiez marxiste, quelle analyse feriez-vous de la société canadienne?

Document d'information pour l'élève

Le paradigme marxiste

- L'histoire de l'humanité est l'histoire d'une lutte de classes entre ceux à qui appartiennent les moyens de production (terre, outils, fabriques) et les travailleurs, c'est-à-dire entre oppresseurs et opprimés, entre la classe dirigeante et les classes opprimées.
 - Les conflits ont fait progresser l'histoire et la force principale qui a produit ces conflits est d'ordre économique.
 - La classe qui contrôlait la production n'en céderait pas le contrôle sans y être forcée. La révolution était le seul moyen de le lui faire abandonner. Un conflit entre les classes était donc inévitable.
- Le capitalisme n'est qu'une étape du progrès de l'humanité. C'était l'avènement de la révolution industrielle qui a donné naissance à deux classes économiques:
 - la classe dirigeante (la bourgeoisie) était composée de riches financiers, de gros marchands et propriétaires de manufactures; cette classe contrôlait les moyens de production des biens, les manufactures et les machines;
 - l'autre classe était constituée de travailleurs (le prolétariat) qui devaient vendre leur travail au plus offrant.
- Le capitalisme les contraindrait à une pauvreté de plus en plus grande alors que la bourgeoisie s'enrichirait à mesure que les moyens de production passeraient aux mains d'un nombre de moins en moins grand de propriétaires. Cette situation amènerait des crises économiques, suivies de l'impérialisme et de guerre pour finalement déboucher sur une révolution menée par le prolétariat.
- Étant donné que la bourgeoisie lutterait pour conserver son pouvoir et sa richesse et qu'elle contrôlait les forces policières, le gouvernement et les tribunaux, la violence était pratiquement inévitable.
- Suite à la révolution, le prolétariat créerait une société sans classes.

Activité 6

Leçon d'application de concepts: l'idéologie, la politique, le libéralisme, le conservatisme, le socialisme et l'égalité.

1. Fournir aux élèves l'occasion d'étudier des idéologies dans le contexte de problèmes contemporains afin de leur permettre de mieux comprendre la pertinence des idéologies. Cette activité permettra aux élèves de comprendre la façon dont différentes idéologies réagissent à certains problèmes importants.

Fournir aux élèves le document d'information pour l'élève intitulé « Problèmes de la société canadienne » et leur demander de choisir les réponses qui se rapprochent le plus de leur opinion personnelle.

Ce travail terminé, demander aux élèves de voir si leurs choix suivent une tendance particulière, c'est-à-dire si leurs réponses semblent être regroupées dans une colonne ou une partie de la feuille plus souvent qu'ailleurs.

2. Fournir aux élèves le document d'information pour l'élève intitulé « L'éventail des idéologies politiques ». Ce document les aidera à mettre en corrélation leurs choix de solution aux problèmes et une idéologie politique en particulier. Il leur donnera une idée de leur position dans l'éventail des idéologies politiques.

Document d'information pour l'élève

Problèmes de la société canadienne contemporaine

La censure

La censure est nécessaire pour protéger la société des mauvaises opinions, des idées corrompues et de toute autre chose qui pourrait menacer la manière de voir les choses.	Les groupes ont le droit d'exprimer leurs opinions en autant que ces opinions n'offensent pas les minorités.	Les individus jouissent du droit absolu de voir, d'écouter et de lire ce qu'ils veulent.	Il est parfois nécessaire de protéger les individus de choses que le consensus social trouve très nuisibles ou corrompues.	Les individus ont besoin de la protection que leur accorde la censure car ils sont trop facilement corrompus par les idées mauvaises ou insensées.
---	--	--	--	--

Le droit à la propriété privée

La propriété privée est la cause de la plupart des problèmes de la société car elle suscite la cupidité, l'égoïsme et la corruption chez les gens.	Bien que la propriété privée suscite de nombreux problèmes, elle est dans une certaine mesure nécessaire.	La propriété privée est un droit fondamental qui ne devrait faire l'objet de restrictions que dans des circonstances exceptionnelles.	La propriété privée constitue un droit fondamental de la personne.	La propriété privée est un droit fondamental, mais le fonctionnement de la société est plus efficace lorsqu'un petit groupe de gens intelligents en a le contrôle.
--	---	---	--	--

La réglementation des armes à feu

On ne devrait pas permettre aux individus de posséder des armes à feu car celles-ci constituent une menace pour la société.	On doit restreindre strictement le droit qu'ont les individus de posséder des armes à feu car celles-ci menacent le bien-être de la société.	Les individus ont le droit de posséder des armes à feu pourvu qu'ils se conforment à la loi et respectent les droits d'autrui.	On devrait permettre aux individus de posséder des armes à feu et on ne devrait imposer des limites quant aux types d'armes à feu et à l'usage qu'on en fait que dans des cas exceptionnels.	Seuls les individus réputés être des citoyens responsables devraient se voir accorder le droit de posséder des armes à feu.
---	--	--	--	---

La légalisation des drogues

Les drogues constituent une menace pour la société et on devrait donc totalement les interdire.	Les drogues sont très dangereuses et la loi doit donc en contrôler l'usage; on doit aussi travailler à changer les conditions qui, au sein de la société, contribuent à la dépendance des drogues chez les gens.	Les gens devraient avoir leur mot à dire quant aux drogues dont ils font usage, en autant qu'ils sont en mesure d'en connaître les effets et en autant que l'usage qu'ils en font ne nuit à personne d'autre.	Les gouvernements devraient protéger les gens des dommages que les drogues pourraient leur causer et la meilleure façon d'y arriver consiste à en rendre le trafic et l'usage illégaux et à les sanctionner de peines sévères.	Si le gouvernement légalisait les drogues, cela équivaldrait à transmettre le message que tous les comportements sont acceptables bien qu'ils puissent s'avérer extrêmement néfastes.
---	--	---	--	---

Le droit de grève

Les grèves sont une menace pour la société car elles constituent une tentative de s'approprier un avantage économique aux dépens d'autrui.	Les grèves constituent une tentative de la part de groupements ouvriers de parvenir à un partage équitable de la richesse entre les propriétaires, les travailleuses et les travailleurs. Elles protègent aussi les droits et la santé des travailleurs et des travailleuses.	Les gens sont libres de s'associer à l'intérieur de groupes et de cesser de travailler s'ils le désirent. Ce droit ne peut être limité que lorsqu'il présente un danger grave pour la société dans son ensemble.	Les gens ont le droit de faire la grève en autant que celle-ci ne présente pas de danger pour autrui et ne constitue pas un danger sérieux pour l'économie ou la société de quelque façon que ce soit.	On ne peut permettre les grèves parce qu'elles encouragent la révolte contre l'autorité établie et menacent ainsi la stabilité de la société.
--	---	--	--	---

Les droits des enfants

Les enfants sont des membres à part entière de la collectivité et sont des citoyennes et des citoyens exceptionnels. En autant qu'ils et elles respectent l'autorité, ils méritent des droits complets.	Les enfants possèdent les mêmes droits à la protection, à la dignité et à un niveau de vie adéquat que les adultes. Comme les adultes, ils et elles ont donc les mêmes droits à la protection de la loi et de la constitution.	On ne devrait limiter les droits des enfants que dans les domaines où ils et elles ne possèdent pas la maturité et le sens des responsabilités nécessaires pour s'acquitter complètement de leurs devoirs de citoyens et de citoyennes.	La famille constitue la cellule de base de la société et il revient donc aux parents d'élever leurs enfants d'une manière responsable. S'ils se prouvent incapables de le faire, le gouvernement doit alors les élever.	Les parents ont le droit d'élever leurs enfants pour en faire de bons citoyens et citoyennes. L'État ou le gouvernement peuvent intervenir lorsque nécessaire.
---	--	---	---	--

Le droit à l'égalité économique

Tous les emplois revêtent la même importance pour la société. Les gens devraient donc tous avoir le même revenu en autant qu'ils contribuent dans la mesure de leurs possibilités.	L'inégalité, ou écart entre les riches et les pauvres, est la source de nombreux problèmes sociaux. On devrait donc autant que possible en minimiser l'importance.	Il y aura toujours des gens qui possèdent des habiletés supérieures à celles des autres et que l'on doit encourager à faire leur part. Il est donc inévitable de retrouver dans une société libre des gens qui sont plus riches que d'autres.	L'égalité économique n'est pas une bonne chose car son existence indique que la société récompense les paresseux et pénalise ceux et celles qui travaillent fort.	Dans une société juste, les gens qui travaillent le plus fort s'élèveront toujours au sommet alors que les personnes paresseuses échoueront toujours. Il est mauvais d'essayer d'empêcher cela et de rendre tout le monde égal.
--	--	---	---	---

Le droit au travail

Tout le monde a le droit ainsi que le devoir de travailler et il est donc du devoir du gouvernement de donner à toutes et à tous du travail, permettant ainsi d'édifier une société meilleure.	Tout le monde a le droit de travailler et il revient donc au gouvernement de rendre cela possible et de faire en sorte que la richesse de la société soit partagée équitablement.	Tout le monde a le droit de travailler ou de ne pas travailler. Comme il y aura toujours des gens qui choisiront de ne pas travailler ou qui ne sont pas de bons travailleurs, il existera toujours du chômage.	Tout le monde a le droit au travail, mais ceux et celles qui veulent travailler doivent créer leurs propres occasions d'emploi, car il n'est pas du devoir du gouvernement de créer à leur place ces circonstances opportunes.	Tout le monde a le droit au travail, mais aucune entreprise n'a le devoir de faire travailler des gens qu'elle ne désire pas embaucher. Donc, il existera toujours un certain nombre de personnes sans emploi.
--	---	---	--	--

Le droit de critiquer le gouvernement

Les individus qui critiquent le gouvernement critiquent en réalité la société dans son ensemble, prouvant qu'ils ne se soucient que de leurs propres intérêts et qu'on devrait les faire taire.	Les gens ont le droit de critiquer le gouvernement, mais ils ont aussi le devoir de s'assurer que leurs critiques sont équitables et qu'elles sont fondées sur les faits et la raison.	Les gens possèdent le droit illimité de critiquer le gouvernement.	Les gens peuvent critiquer le gouvernement, mais les gouvernements ne devraient pas s'incliner devant des groupes de pression dont les intérêts sont peu représentatifs.	Des citoyens et des citoyennes responsables possèdent un droit restreint de critiquer le gouvernement. Cependant, ces critiques devraient être exprimées en privé de façon à ne pas nuire à la crédibilité du gouvernement.
---	--	--	--	---

La liberté de croyance et de pensée

<p>Une éducation appropriée permettra de s'assurer que les gens n'aient que de bonnes croyances. Ceux qui persistent à s'attacher à de fausses croyances se verront offrir une thérapie et un processus de rééducation durant toute leur vie.</p>	<p>Les gens ont le droit de croire ce qu'ils veulent et d'agir selon leurs croyances à l'intérieur des limites prévues par la loi.</p>	<p>Les gens possèdent sans aucune restriction le droit de croire à ce qu'ils veulent, mais il peut s'avérer nécessaire dans des circonstances exceptionnelles de limiter le droit des gens à exprimer leurs croyances.</p>	<p>Il existe un vaste éventail de croyances qui sont acceptables, mais il y a certaines croyances qu'on ne devrait ni accepter ni exprimer.</p>	<p>Les gens peuvent croire ce qu'ils veulent, mais ne peuvent exprimer aucune croyance qui représenterait une menace pour l'État.</p>
---	--	--	---	---

La peine capitale

<p>Les meurtriers, les meurtrières, les traîtres, les personnes qui sont coupables de viol et d'autres crimes graves constituent une menace pour la société et on doit donc les exécuter.</p>	<p>Des techniques appropriées permettent de réhabiliter les gens. La peine capitale ne constitue donc pas une solution à la criminalité.</p>	<p>L'État doit obéir à ses propres lois et l'exécution de la peine capitale par l'État constitue aussi un meurtre. Cela signifie que les individus qui refusent à autrui le droit à la vie devraient être châtiés sévèrement et non pas exécutés.</p>	<p>La peine capitale est juste car ceux qui nient à autrui le droit à la vie renoncent à leur propre droit à la vie.</p>	<p>Les individus qui commettent des crimes graves doivent recevoir la peine de mort à titre de message aux autres que ce type de comportement ne saurait être toléré.</p>
---	--	---	--	---

Document d'information pour l'élève

L'éventail des idéologies politiques

Toutes les réponses au document d'information pour l'élève intitulé *Problèmes de la société canadienne contemporaine* correspondent approximativement aux catégories suivantes:

Colonne 1	Colonne 2	Colonne 3	Colonne 4	Colonne 5
Le communisme	Le socialisme	Le libéralisme	Le conservatisme	L'ultra-conservatisme (parfois qualifié de fascisme)

GAUCHE

————— **CENTRE** —————

DROITE

Document d'information pour l'élève

Le paradigme idéologique conservateur

Éléments de l'idéologie conservatrice	Problème 1	Problème 2	Problème 3	Problème 4	Problème 5	Problème 6
La société a le devoir de conserver les éléments tirés du passé grâce auxquels la vie est civilisée.						
On doit discipliner le comportement humain.						
Les gens ont besoin d'ordre et de sécurité.						
Le désordre et l'anarchie sont les plus grands ennemis de la société.						
Les gens qui possèdent des habiletés spéciales doivent pouvoir être en mesure de faire preuve de leadership.						
Il se peut que ces gens aient besoin de droits et de pouvoirs exceptionnels.						
La liberté sans responsabilités signifie le désordre.						
La partie la plus importante du contrat social est celle qui consiste à maintenir la loi et l'ordre.						

Document d'information pour l'élève

Le paradigme idéologique libéral

Éléments de l'idéologie libérale	Problème 1	Problème 2	Problème 3	Problème 4	Problème 5	Problème 6
L'individu a plus de compétences que toute autre personne ou tout autre groupe pour prendre des décisions relatives à sa propre existence.						
L'individualité est plus importante que la coutume, la loi ou la moralité.						
L'individu devrait être libre de toute contrainte arbitraire pouvant limiter son potentiel.						
Laissés à eux-mêmes, les individus à la poursuite de leurs intérêts personnels font avancer les intérêts du groupe.						
Les individus sont des êtres raisonnables et ils agiront au mieux de leurs intérêts et de ceux d'autrui.						
Les gouvernements ne doivent pas faire pour les individus ce que ceux-ci peuvent faire pour eux-mêmes.						
Tous les pouvoirs, y compris ceux des gouvernements, doivent faire l'objet de contrôles sinon, ils deviendront dictatoriaux.						

Document d'information pour l'élève

Le paradigme idéologique socialiste

Éléments de l'idéologie socialiste	Problème 1	Problème 2	Problème 3	Problème 4	Problème 5	Problème 6
Les systèmes économiques et sociaux actuels s'avèrent souvent injustes et inéquitables, ce qui cause souvent des souffrances inutiles et accorde trop de privilèges à un petit nombre de gens.						
Chaque individu est important et mérite d'être traité équitablement et avec respect.						
Les injustices et la souffrance qui résultent de la poursuite de profits par les capitalistes sont néfastes.						
Il faudrait élaborer un nouveau contrat social qui retire à la minorité la richesse et le pouvoir et le remette entre les mains de la population de telle sorte qu'il en résulte une société fondée sur le partage et l'harmonie.						
On devrait redistribuer la richesse de sorte que tout le monde puisse avoir suffisamment de nourriture, de vêtements et disposer d'un niveau de vie adéquat au niveau du logement, de l'éducation, ainsi que des soins de santé.						

Activité 7

Leçon d'application de concepts: le libéralisme, le constitutionalisme, le pouvoir, le suffrage et les sexes.

1. Informer les élèves que des inégalités dans la façon de traiter les hommes et les femmes existent depuis plusieurs siècles. Fournir aux élèves plusieurs exemples historiques de telles inégalités.
2. Fournir aux élèves le document d'information pour l'élève intitulé « Les paradigmes idéologiques conservateur, libéral et socialiste ». Leur faire remarquer l'impact des paradigmes sur la façon de percevoir des questions et des problèmes et d'y réagir.
3. Demander aux élèves de préparer des réponses à toutes ou à plusieurs des questions suivantes.
 - Comment un paradigme idéologique donné pourrait-il expliquer les inégalités entre les sexes, qui existaient au sein de la société d'avant 1914?
 - Comment ce paradigme définirait-il le rôle qui « convient » aux hommes et aux femmes, respectivement, dans la société?
 - Comment ce paradigme répondrait-il à d'autres questions importantes de cette époque?
 - Les droits civils et de citoyenneté complets pour les populations autochtones des colonies.
 - La question des soins de santé pour l'ensemble de la population.
 - Le droit des travailleurs et des travailleuses de s'organiser et de constituer des syndicats.
 - Le droit à la liberté de parole.
 - Les droits des personnes atteintes de handicaps mentaux.
 - Demander aux élèves de dresser une liste de ces questions ainsi que de certains autres problèmes sur les documents d'information pour l'élève et de discuter de leurs réponses.
 - Noter qu'une façon d'évaluer un paradigme consiste à prendre en considération les conséquences que l'application de ce paradigme aurait pour la société.
 - Discuter des conséquences que l'application de chacun de ces paradigmes aurait pour la société.

Activité 8

Leçon d'acquisition de concepts: l'idéologie, le sous-développement, les inégalités, le développement économique, le radicalisme, ainsi que le changement économique et politique.

1. Diviser la classe en quatre groupes qui représentent chacun une idéologie particulière présente dans la société russe.
 - L'idéologie réactionnaire qui préconise:
 - le système politique autoritaire;
 - un développement économique contrôlé par les élites traditionnelles.

-
- L'idéologie libérale qui est favorable à:
 - la monarchie constitutionnelle;
 - un développement économique fondé sur les lois du marché, sur l'esprit d'entreprise, l'investissement et le risque.
 - L'idéologie menchevik qui préconise:
 - la république démocratique;
 - un développement économique fondé sur les principes socialistes de la coopération, du partage et de l'investissement.
 - L'idéologie bolchevique qui prône:
 - la dictature de l'avant-garde;
 - le développement économique fondé sur les principes marxistes de la propriété étatique.

Demander aux élèves d'apparier les groupements idéologiques en Russie avant la Première Guerre mondiale et les descriptions idéologiques contemporaines:

réactionnaire - conservateur;
libéral - libéral;
menchevik - social-démocrate;
bolchevik - communiste.

2. À l'aide de l'information fournie dans la section « Contenu » de cette unité et d'autres sources, donner aux élèves une étude de cas portant sur la Russie à l'aube du XXe siècle. Leur parler des problèmes que suppose le développement d'une économie qui présente encore de nombreuses caractéristiques féodales.
3. Chaque groupe doit préparer un programme, fondé sur son idéologie, pour moderniser et réformer la Russie. Demander aux élèves de participer à une conférence simulée, censée se tenir en 1910 et portant sur la direction que la Russie doit suivre pour aborder l'avenir. Ils représentent certaines classes de la société russe et doivent défendre les intérêts de celles-ci.

Examiner le concept et les sources de pouvoir pour permettre aux élèves d'influer sur la démarche de prise de décision.

4. Au fur et à mesure des progrès de la conférence, les élèves doivent tenir compte des événements qui ont alors influé sur les décisions prises à l'époque:
 - les actes de terrorisme (attentats à la bombe et assassinats);
 - le recours à la police secrète;
 - le radicalisme croissant des syndicats;
 - le recours à des manoeuvres militaires dans les Balkans et en Extrême-Orient;
 - la défaite militaire du Japon;
 - les menaces extérieures constituées par les forces militaires de l'Allemagne et l'Autriche.

1.2 La Première Guerre mondiale et la destruction de l'ordre ancien

Contenu

Lorsque l'Allemagne a envahi la Belgique en août 1914, les Européens s'attendaient à ce que la guerre soit courte et très différente des précédentes.

La guerre a été saluée par des manifestations presque universelles d'enthousiasme et de patriotisme.

- Elle donnait à la France l'occasion de se venger des humiliations et des injustices de la guerre franco-prussienne de 1871.
- En Russie, les groupes qui s'opposaient au régime se sont ralliés au tsar et à l'effort national de guerre.
- Beaucoup de Russes estimaient que la Russie devait protéger le peuple slave des Balkans.
- Le tsar espérait assurer la stabilité de son régime par une victoire militaire et effacer ainsi l'humiliante défaite subie lors de la guerre russo-japonaise.

La réalité de la Première Guerre mondiale

L'ampleur et la nature de cette guerre l'ont différenciée des précédentes. En effet, ce fut la première « guerre totale ». Elle instaurait le concept de guerre illimitée. La croissance massive de la population en Europe, l'expansion de l'industrie et les innovations militaires ont permis de mobiliser et d'équiper des millions de personnes. Et les moyens nécessaires pour réaliser des destructions massives ont été mis en oeuvre.

La « guerre totale » a nécessité la mobilisation de toutes les ressources des pays.

- **Le gouvernement était le seul organisme doté de l'autorité morale et des outils nécessaires pour diriger cette tâche.**
- Il possédait une infrastructure et une administration qu'il était possible d'étoffer pour répondre à l'effort de guerre national.

1.2.1 L'impact de la guerre sur la société dans les nations belligérantes

L'intervention gouvernementale

La guerre a prouvé que le gouvernement pouvait diriger avec succès d'importants secteurs de l'économie. En effet, il fallait son pouvoir pour s'acquitter de tâches de proportions nationales.

- Le libéralisme d'avant la guerre, partisan du laisser-faire, sans intervention du gouvernement sur le marché, fut contesté.

-
- **L'expérience de l'intervention gouvernementale pendant la guerre renforça l'idée que le gouvernement pouvait influencer de façon significative les orientations du pays.**

L'Allemagne

L'Allemagne est le pays qui est allé le plus loin en adoptant des mesures pour mettre en oeuvre une économie planifiée. Elle a institué une commission des matières premières en temps de guerre pour rationner et distribuer les matières premières.

Les militaires sont devenus de plus en plus puissants avec la poursuite de la guerre et ils ont exigé que toutes les ressources nationales soient mobilisées pour répondre à leurs besoins.

La loi sur le service auxiliaire, que l'on a fait adopter au Parlement, exigeait que toutes les personnes de sexe masculin âgées de 17 à 60 ans ne travaillent que dans des emplois considérés comme essentiels pour l'effort de guerre.

La Grande-Bretagne

La Grande-Bretagne n'a pas réagi aussi rapidement que l'Allemagne en instituant une économie planifiée. Cependant, son manque de matériel de guerre l'a rapidement conduite à créer un ministère des Munitions.

La participation des femmes à la guerre

Pour être soutenu, l'effort de guerre exigeait que toute la population y participe activement.

- Comme de plus en plus d'hommes étaient envoyés au front, la main-d'oeuvre intérieure est devenue en grande partie féminine.
- Les femmes ont participé à tous les secteurs de l'économie.
- Cette participation de masse sur le marché les a conduites à exiger de participer davantage à la démarche de prise de décision à l'échelle nationale.

1.2.2 Le désenchantement croissant de la population: la guerre et le statu quo politique

Au début de la guerre, les peuples des pays belligérants soutinrent leurs gouvernements et l'effort de guerre.

- **À mesure que la guerre se poursuivait et que les « coûts » montaient, l'appui à la guerre diminua.**

En Grande-Bretagne, l'unité nationale et l'enthousiasme déployé en faveur de l'effort de guerre se sont amenuisés avec la poursuite de la guerre.

En avril 1916, les nationalistes irlandais se sont révoltés, à Dublin, contre le régime britannique.

La plupart des batailles qui ont eu lieu en 1915 et en 1916 se sont déroulées en France. Les pertes françaises furent lourdes.

- **À la suite des offensives désastreuses de mai 1917, beaucoup d'unités françaises ont refusé de continuer le combat.**
- Le moral de la population civile française diminua également.
- Clémenceau s'est révélé un dirigeant efficace et impitoyable en période de guerre. À la fin de 1917, il avait instauré une quasi-dictature.
- Sa politique visait la victoire totale. Il se refusait à envisager le moindre compromis.

La victoire totale

Le conflit prit de plus en plus l'allure d'une impasse sur le plan militaire, ce qui ne fit qu'intensifier la persévérance des combattants et le désir d'une victoire complète.

- La décision allemande de faire une guerre sous-marine illimitée amena les États-Unis à entrer en guerre.
- En Russie, l'hésitation à se retirer de la guerre précipita la chute de la dynastie des Romanov et l'accession au pouvoir des bolcheviks.

La Première Guerre mondiale a suscité une situation et des attitudes qui devaient beaucoup influencer sur les décennies qui ont suivi le conflit. Chacun des pays participants a été touché dans une certaine mesure.

En 1918, un fléau épouvantable a ravagé le monde entier: l'épidémie de grippe espagnole. Cette maladie contagieuse a probablement commencé dans les tranchées durant la Première Guerre mondiale. Pourquoi cette maladie s'est-elle répandue? C'est probablement à cause de la saleté et des conditions de vie absolument déplorables qui sévissaient dans les tranchées. On estime qu'entre 20 et 30 millions de personnes sont mortes, soit deux fois plus que le nombre de personnes mortes durant la Première Guerre mondiale. Les Fransaskois et les Fransaskoises n'ont pas été épargnés par cette terrible maladie.

1.2.3 La Russie et la Première Guerre mondiale: un système inflexible

La guerre devait transformer radicalement la Russie. En effet, les institutions afférentes au pouvoir, qui étaient en place depuis des siècles, ont été balayées par les événements que la guerre a précipités.

La Russie n'était pas prête pour la guerre.

- **Son infrastructure industrielle n'était pas aussi développée que celle d'autres pays belligérants. La guerre, qui fut une guerre d'usure, a bouleversé la société russe.**
- **La mauvaise préparation militaire du pays s'est traduite par des millions de pertes et par la défaite.**

Comme la guerre et les défaites se poursuivaient, le moral des militaires et des

civils baissait.

- **Les gens perdaient confiance dans le tsar et dans l'ordre ancien.**
- Des millions de soldats se faisaient tuer ou désertaient.
- Le tsar refusait de déléguer le moindre de ses pouvoirs de décision. Son but principal était de maintenir l'autocratie.
- Ses conseillers étaient incompetents ou corrompus.

À la différence de ses alliés, le peuple russe ne luttait pas pour préserver la démocratie. Ses demandes pour obtenir des réformes démocratiques augmentèrent au fur et à mesure que les frustrations imputables à la guerre s'accrurent. La Russie était mûre pour la révolution.

En réponse aux demandes de réforme politique, le tsar a quitté la capitale et le débat et il a pris la direction des armées au front.

1.2 La Première Guerre mondiale et la destruction de l'ordre ancien

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

La Première Guerre mondiale

- Savoir que pour beaucoup cette guerre devait régler bien des conflits entre les grandes puissances et permettre à tout le monde de poursuivre son existence personnelle

Le patriotisme

- Savoir que dans tout pays, le patriotisme contribue à sceller l'unité nationale et aide à fournir un effort de guerre énergique
- Savoir que dans toute l'Europe des gens étaient touchés par le chauvinisme et la propagande dont la presse populaire se faisait l'écho
- Savoir qu'il existait en France un désir de recouvrer l'Alsace et la Lorraine
 - Le peuple russe est entré en guerre avec patriotisme et il croyait que les hostilités seraient une bonne chose pour son pays.
 - Les classes moyennes russes entendaient par réformes politiques le passage d'une monarchie absolue à un régime libéral, du type de la monarchie constitutionnelle britannique, par exemple.

Le nationalisme

- **Savoir que les forces favorables à l'internationalisme, comme le socialisme, se sont révélées plus faibles que celles du nationalisme**
 - L'internationalisme, qui avait été prôné par le mouvement socialiste, a été submergé en 1914 par le nationalisme et le patriotisme.
 - Dans toute l'Europe, les socialistes se sont ralliés à l'effort national de guerre de leur pays respectif.

La guerre moderne

- Savoir que les dirigeants nationaux notamment les militaires, ne comprenaient pas tout le pouvoir de destruction de la technologie militaire

La guerre totale

- **Savoir que la guerre à une grande échelle nécessitait désormais que les belligérants transforment complètement leur société et leur économie nationale pour soutenir leur effort de guerre respectif**

-
- **Les progrès techniques et la mise en œuvre de la conscription universelle se sont traduits par des pertes massives.**
 - **Les nouvelles armes ont rendu possible la guerre à l'échelle mondiale.**
 - **La guerre à l'échelle mondiale eut un impact tant sur la population non combattante des pays belligérants que sur les pays non belligérants.**
 - **Savoir que, durant la Première Guerre mondiale, certains Canadiens français ont fait beaucoup de sacrifices, tout comme les autres soldats canadiens**

L'économie planifiée

- **Savoir que l'économie traditionnelle de marché ne suffisait pas pour fournir aux pays les ressources nécessaires dont ils avaient besoin pour participer à la guerre**
 - **Le gouvernement a considérablement accru son intervention en réglementant et en établissant un ordre de priorité relatif aux ressources du pays.**
- **Savoir que la défaite de l'Allemagne n'a pas prouvé que son gouvernement n'avait pas su réglementer ni répartir les ressources du pays; elle a prouvé que les ressources de ce pays n'étaient pas inépuisables**

Les conséquences de la guerre

- **Savoir que l'éclatement et le déroulement de la guerre ont exercé une influence profonde sur les événements pendant plusieurs décennies après la fin des hostilités**
- **Savoir qu'un fléau épouvantable a ravagé le monde entier: l'épidémie de grippe espagnole**
- **Savoir que plusieurs Fransaskois et Fransaskoises ont été victimes de la grippe espagnole**

L'équité des sexes

- **Savoir que les circonstances découlant de la guerre eurent pour effet de pousser les femmes à une participation sans précédent à la main-d'œuvre nationale. Les emplois qui leur furent ouverts augmentèrent de façon spectaculaire**
- **Savoir que la participation accrue des femmes à l'économie donna naissance à un mouvement qui milita pour qu'elles participent davantage aux décisions prises à l'échelle nationale**

L'obligation politique de rendre compte

- **Savoir qu'en vertu de l'obligation politique de rendre compte, les personnes chargées de gouverner doivent assumer la responsabilité de leurs décisions**

Le consensus national

-
- Savoir que plus la guerre durait, plus le consensus national en sa faveur s'amenuisait dans plusieurs pays
 - Au cours des premières années de la guerre, la fidélité envers le gouvernement était très forte.
 - Les pressions qui se sont exercées sur le gouvernement pour l'amener à recourir à des méthodes dictatoriales pendant la guerre sont devenues de plus en plus fortes au fur et à mesure que la situation devenait plus désespérée.
 - Les gouvernements ont de plus en plus manipulé l'opinion publique pour améliorer le moral de leur peuple.
 - Savoir que seule une justice militaire brutale et la promesse tacite de ne plus mener de grandes offensives à l'avenir ont permis au haut commandement français de rétablir l'ordre au sein de l'armée française
 - Savoir que les gouvernements participants n'ont pas tous réussi à mobiliser et à gérer les ressources de leur pays respectif
 - Savoir que souvent dans de telles circonstances, la logique qui prévaut prétend que tous les sacrifices du passé seraient vains à moins que la guerre ne continue avec un plus grand nombre de pertes de vies
 - Savoir que la Russie ne possédait pas l'infrastructure industrielle et militaire nécessaire pour faire face à une « guerre totale » moderne
 - Savoir que durant la première étape de la guerre, la fidélité du peuple russe et son appui à l'effort de guerre étaient considérables
 - La crédibilité du gouvernement et l'appui de la population à la guerre a diminué lorsqu'elle est devenue une série de désastres militaires.
 - Malgré l'importance de la population de la Russie, des pertes de main-d'oeuvre aussi énormes ne pouvaient continuer sans provoquer le mécontentement du peuple.
 - Savoir que la guerre entre l'Allemagne et la Russie ne constituait pas une lutte idéologique entre deux systèmes politiques diamétralement opposés

L'obligation de rendre compte

- **Savoir que le principe de l'obligation politique de rendre compte exige que les personnes chargées d'une situation assument la responsabilité de leurs erreurs**
- **Savoir que l'incapacité du gouvernement russe à intervenir avec succès pour gérer les ressources de la nation a contribué aux efforts de guerre désastreux du pays et à l'instabilité politique interne**

1.2 La Première Guerre mondiale et la destruction de l'ordre ancien

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de :

- **Maîtriser le français en tant que langue première**
- S'exercer à formuler des hypothèses
- Apprendre à trouver des arguments pour appuyer une position sur une question
- S'exercer à déterminer des relations de cause à effet
- S'exercer à faire des généralisations et à les évaluer
- S'exercer à faire une proposition fondée sur une règle, un principe ou une théorie qui pourrait servir d'hypothèse vérifiable
- S'exercer à analyser des données pour déterminer si une hypothèse est confirmée ou non
- S'exercer à définir un problème
- S'exercer à ranger des données par catégorie et à les classer de façon à pouvoir faire des inférences
- Apprendre à faire une synthèse des parties en un tout significatif, à les intégrer, puis à parvenir à un nouveau résultat, une nouvelle règle ou nouvelle théorie en:
 - déterminant les parties à combiner et les relations entre elles
 - identifiant un thème ou un organisateur
 - déterminant un moyen efficace de présentation
 - Utiliser les attributs essentiels d'un concept
- S'exercer à se servir de grilles pour analyser une situation

1.2 La Première Guerre mondiale et la destruction de l'ordre ancien

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- Savoir si une analyse est plus crédible lorsqu'elle est le fruit d'un échange d'idées plutôt que le résultat de perceptions fondées sur une seule idée
- Savoir quel doit être l'équilibre entre les droits de l'individu et les besoins de la collectivité au sein d'une société
- Savoir s'il faut restreindre la liberté de parole d'une citoyenne ou d'un citoyen pour préserver l'unité d'une société en période de crise
- Savoir s'il y a des normes morales qui devraient aider le gouvernement à conserver l'appui de son peuple
- Savoir si le gouvernement doit recourir à la coercition pour conserver l'appui de son peuple lors d'une crise nationale
- Savoir si l'apparition d'une situation d'urgence nationale entraîne forcément une déperdition de droits pour les citoyens et les citoyennes d'un pays
- Savoir ce que doit faire un citoyen pour appuyer un effort de guerre national
- Savoir si c'est nécessaire pour un gouvernement national de restreindre les droits qu'ont ses citoyens et ses citoyennes de manifester et d'exprimer leur opposition à l'effort de guerre
- Savoir s'il faut permettre à ceux et celles qui ne participent pas directement à la guerre de décider s'il faut la continuer
- Savoir comment on peut concilier la tolérance du désaccord propre à une société démocratique et le besoin d'engagement total nécessaire pour qu'elle gagne la guerre
- Savoir si l'opposition à l'effort de guerre d'un pays est:
 - une position morale
 - un acte de trahison
- Savoir si les crises avec lesquelles les pays sont confrontés rendent nécessaire une diminution de la participation du public à la prise de décisions nationales
- Savoir si un gouvernement élu démocratiquement détient l'autorité morale nécessaire pour instituer une démarche autocratique de prise de décision en période de crise nationale

1.2 La Première Guerre mondiale et la destruction de l'ordre ancien

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 9

Leçon d'application de concepts: le patriotisme, le nationalisme, la souveraineté et les conséquences.

1. Avec toute la classe, examiner et dresser une liste des principaux facteurs qui ont contribué à l'éclatement de la Première Guerre mondiale:
 - le nationalisme, l'impérialisme, les conflits territoriaux, etc.

Les groupes d'élèves doivent s'appropriier comme choix et jugement de valeur un de ces facteurs et préparer une argumentation prouvant qu'il s'agit du principal facteur de déclenchement de la guerre mondiale.

Chaque groupe doit préparer:

- une déclaration qui exprime pourquoi le facteur qu'il a choisi a été la cause principale du déclenchement de la guerre mondiale;
- donner les principales raisons qui justifient sa position.

Deux groupes doivent se réunir pour présenter leurs arguments respectifs.

Chaque groupe doit préparer une courte note qui comprend:

- une déclaration qui exprime sa position;
- les principales raisons qui militent en faveur de sa position;
- une déclaration sur la position de l'autre groupe;
- les principales raisons qui militent en faveur de la position de ce groupe;
- la position adoptée, en conclusion, à la lumière des arguments avancés par les tenants des deux positions.

Activité 10

Leçon d'application de concepts: le nationalisme, l'internationalisme et la guerre moderne.

1. Parler avec les élèves de la façon dont le peuple de la plupart des pays européens a d'abord accueilli la Première Guerre mondiale. Leur poser un certain nombre de questions:
 - Pourquoi le nationalisme s'est-il révélé plus fort que l'internationalisme?
 - Qui était partisan de la guerre?
 - Si vous étiez en faveur de la guerre ou si vous y étiez opposé, quelles mesures prendriez-vous pour influencer sur la situation?

Demander aux élèves de se pencher sur les statistiques relatives à la guerre. Leur demander pourquoi les gens ont continué à en être partisans malgré la dévastation

qu'elle a entraînée.

2. Former des groupes d'élèves qui représentent la Russie, l'Allemagne, la France, la Grande-Bretagne et le Canada. Chacun d'entre eux doit être subdivisé en partisans et en adversaires de la guerre. Lorsque les élèves ont terminé la tâche qui précède, leur demander d'étudier la situation de leur pays respectif.

Leur demander de se pencher sur certaines des questions ci-dessous et de répondre aux questions qui suivent:

- Pourquoi le militarisme a-t-il été plus puissant que le pacifisme?
- Qui était demeuré partisan de l'effort de guerre et qui ne l'était pas?
 - La génération plus âgée, plus traditionnelle, les élites:
 - les industriels;
 - les chefs militaires;
 - les aristocrates;
 - la classe moyenne;
 - les politiciens;
 - les journalistes;
 - les intellectuels;
 - les hommes d'affaires;
 - les dirigeants;
 - le clergé;
 - les enseignants?
 - La classe laborieuse:
 - les travailleurs et les travailleuses;
 - les syndicats?
 - Les jeunes:
 - les élèves?

Si vous étiez partisan de la guerre et si vous vouliez la voir continuer jusqu'à la victoire finale, quelles mesures prendriez-vous pour que ce soit possible?

- Autoriseriez-vous les personnes opposées à la guerre à promouvoir publiquement leur opposition?
- Si vous étiez contre la guerre, comment procéderiez-vous?
- Seriez-vous libre de montrer publiquement votre opposition à la guerre?
- Quelles pourraient être les conséquences de votre opposition?
- Comment peut-on déterminer la volonté du peuple?
- Comment peut-on manipuler la volonté du peuple pour la faire concorder avec les besoins des personnes qui sont au pouvoir?
- Comment a-t-on recouru à la propagande dans les médias et dans les autres institutions qui façonnaient l'opinion au cours de la Première Guerre mondiale pour atteindre les objectifs ci-dessus?

Document d'information pour l'élève

La réalité de la guerre industrielle moderne

En novembre 1914, une ligne continue de tranchées allait des ports belges, au nord, à la frontière suisse, en traversant la France.

La guerre aboutit à une impasse que personne n'avait prévue et les généraux n'étaient pas en mesure de réagir à la nouvelle réalité technologique qu'elle représentait. Aucune force de contre-attaque efficace ne fut mise au point pour s'opposer au pouvoir défensif de la mitrailleuse.

La stratégie offensive devait consister à submerger les tranchées ennemies en un point faible, après avoir diminué leur résistance par de longs bombardements d'artillerie.

On envoyait ensuite les hommes de troupe et les jeunes officiers faire « une sortie » de leur tranchée, lancer une attaque dans le *no man's land* et tenter de submerger l'ennemi alors sur la défensive. Grâce à la mitrailleuse, il était relativement facile de tuer de très grandes quantités d'attaquants.

Les pertes étaient énormes et les gains de territoire mineurs.

- Les offensives massives n'ont jamais permis de gagner plus de cinq kilomètres sur l'ennemi.
- Au cours de la bataille de la Somme, qui eut lieu pendant l'été de 1916, les forces britanniques et françaises n'ont conquis que 125 milles carrés de terrain, mais leurs pertes se sont élevées à 600 000 morts et blessés et les Allemands ont perdu 500 000 hommes.
- En 1916, l'offensive allemande de Verdun a coûté 700 000 vies à chacun des camps.
- L'été de 1917, l'armée du général Nivelle fut presque entièrement détruite au cours de la bataille de Champagne.
- En 1917, les Britanniques ont subi 400 000 pertes et n'ont conquis que 50 milles carrés, à Passchendaele.
- En 1914, les armées russes ont subi des défaites massives sur le front de l'est, aux batailles de Tannenberg et des lacs de la Mazurie.
- En 1915, les forces autrichiennes et allemandes forcèrent les Russes à battre en retraite au fin fond de leur pays. Et ces derniers ont perdu 2,5 millions d'hommes.
- La France s'est rendu compte qu'elle avait besoin de 100 000 obus d'artillerie par jour au lieu des 12 000 prévus.

Document d'information pour l'élève

Le coût humain de la guerre industrielle moderne

Pays	Total des forces	Tués et morts	Blessés	Prisonniers et disparus	Pertes totales	% des pertes
Pays alliés						
Russie	12 000 000	1 700 000	4 950 000	2 500 000	9 150 000	76,3
France	8 410 000	1 358 000	4 266 000	537 000	6 161 000	73,3
Empire britannique	8 905 000	908 000	2 090 000	192 000	3 190 000	35,8
Italie	5 615 000	650 000	947 000	600 000	2 197 000	39,1
États-Unis	4 355 000	126 000	234 000	4 500	365 000	8,2
Japon	800 000	300	907	3	1 210	0,2
Roumanie	750 000	336 000	120 000	80 000	536 000	71,4
Serbie	707 000	45 000	133 000	153 000	331 000	46,8
Belgique	267 000	14 000	45 000	35 000	94 000	35,1
Grèce	230 000	5 000	21 000	1 000	27 000	11,7
Portugal	100 000	7 000	14 000	12 000	33 000	33,3
Monténégro	50 000	3 000	10 000	7 000	20 000	40,0
Total	42 189 000	5 152 300	12 930 807	4 121 003	22 104 210	52,3
Empires centraux						
Allemagne	11 000 000	1 774 000	4 216 000	1 153 000	7 153 000	64,9
Autriche-Hongrie	7 800 000	1 200 000	3 620 000	2 200 000	7 020 000	90,0
Turquie	2 850 000	325 000	400 000	250 000	975 000	34,2
Bulgarie	1 200 000	87 000	152 400	27 000	266 900	22,2
Total	22 850 000	3 386 000	8 389 000	3 630 000	15 405 000	67,4
Total général	65 039 000	8 538 300	21 219 807	7 751 003	37 509 210	57,6

Document d'information pour l'élève

Les répercussions de la guerre sur le théâtre d'opérations intérieur au cours de ses premières années

En octobre 1914, les généraux et les politiciens commencèrent à se rendre compte que c'était autant une guerre de matériel qu'une guerre de patriotisme. Chaque pays dut changer son organisation économique en quelques mois pour soutenir l'effort de guerre.

La guerre créa des millions d'emplois pour les travailleurs et les travailleuses. La demande de main-d'oeuvre entraîna de nombreux changements.

- Les syndicats ouvriers s'aperçurent que leur pouvoir et leur prestige avait considérablement augmenté.
- On les considérait désormais comme des partenaires importants pour mobiliser la population active.
- Les syndicats acceptèrent de jouer un rôle dans la mesure où on leur en donnait un véritable dans la prise de décision à l'échelle nationale.
- Le rôle des femmes évolua considérablement. Dans tous les pays, elles quittèrent leur foyer pour se mettre à travailler dans l'industrie, dans les transports et dans des bureaux.
- D'abord, les syndicats, qui étaient dominés par des hommes, étaient hostiles à une participation accrue des femmes à la population active, mais le gouvernement et les pressions de la guerre vinrent à bout de ces objections.

Activité 11

Leçon d'acquisition et d'application de concepts: la guerre moderne, la guerre totale et les conséquences de la guerre.

1. Expliquer que la Première Guerre mondiale est souvent perçue comme un événement historique d'envergure. Les politiciens, les politiciennes, les historiens, les historiennes et même les enseignants et les enseignantes ont analysé à fond les faits et les retombées de ce conflit qui est un des points tournants de l'évolution de la société.

Mais cette guerre est encore mieux comprise par ceux et celles qui y ont participé directement. Dans ce cas, cette guerre ne consiste pas seulement en une série d'événements qui s'enchaînent, mais aussi en témoignages et en milliers d'histoires tragiques et affreuses. Ce sont eux qui nous aident à comprendre le vrai coût de la guerre.

Demander aux élèves de lire les prochains textes pour ensuite répondre aux questions qui suivent.

2. Expliquer aux élèves que la Première Guerre mondiale a eu des retombées désastreuses pour le monde entier. En plus, la terrible grippe espagnole a probablement débuté dans les tranchées de la Première Guerre mondiale.

Demander aux élèves d'entreprendre une recherche limitée pour savoir comment les Fransaskois et les Fransaskoises ont été touchés par cette terrible maladie. Voir le document d'information qui accompagne cette activité.

3. Demander aux élèves de répondre aux questions de la feuille de travail qui suit le document d'information.

Document d'information pour l'élève

Athanase Poirier¹

1. Lettre parue dans l'Acadien, le 30 novembre 1915

Dans les tranchées, France,
le 11 oct. 1915

Mes chers et bons parents,

Comme toujours, votre dernière lettre m'a fait un plaisir immense. Nous sommes toujours si contents, Étienne et moi, de recevoir de vos nouvelles, seulement je trouve vos lettres trop courtes. Cependant, il faut être raisonnable, vous avez tant à faire. Je suis heureux d'apprendre que vous êtes tous biens; nous sommes bien portant, nous aussi.

La petite fille à Clémentine, Hectarine, est morte, me dites-vous. Je le regrette bien, quoique je ne l'aie jamais vu, cette chère petite. Je m'ennuie plus des enfants de Clémentine et de ceux de Lazare que de tout autre. Je prie pour les revoir, pour revoir ma mère, mon père et la belle église de Balmoral.

Ce matin j'ai reçu une lettre du bon Père Melançon. Quelle joie! Il écrit si bien ce bon curé! Il est si aimable! si encourageant!

Quoique je sois dans les tranchées pour la deuxième fois et que ce matin encore, on nous apportait la nouvelle qu'un sergent était tué et un officier blessé dans une autre compagnie du bataillon, je ne suis pas découragé. Déjà plusieurs des nôtres reposent sous la terre lavée de leur sang généreux et d'autres moins heureux, peut-être, sont dans les hôpitaux. Mais, tout cela ne nous rend pas « down-hearted »: le Français a trop de cœur pour se laisser abattre. Au contraire, nous sommes plus encouragés que jamais. C'est si beau de mourir pour sa patrie et d'être porté en terre vêtu de khaki, avec le « Union Jack » pour linceul.

Il est huit heures, lundi matin. Presque tous les soldats dorment, car comme d'habitude, nous avons veillé toute la nuit. Les tranchées des Allemands sont à deux cents verges de nous. Je crois qu'ils dorment tous, car ils sont bien tranquilles. A un endroit un peu éloigné, au nord, on entend un bruit sourd, comme une tempête de tonnerre: c'est un « duel d'artillerie ». Autour de nous, de temps à autre, un coup de canon retentit; une aéroplane traverse les lignes de feu. Elle est très haute, parfois même au-dessus des nuages. Tiens, voilà que les Allemands l'attaquent, mais elle ne paraît pas les craindre et, comme d'habitude, elle échappera bien. A part cela et une détonation de carabine, ainsi qu'une balle qui siffle au-dessus de ma tête, tout semble plus mort que vivant. Regardant autour de moi, je ne vois plus qu'abandon, ruine, désolation. Je suis à la première ligne de feu. Entre les deux lignes, je vois les ruines d'un édifice en briques et une tombe où dort un héros. C'est une petite butte entourée, de quatre piquets et d'une broche barbelée, ayant à la tête une planche avec une inscription. Voilà tout le monument de ce brave. Plus loin et aussi loin que l'oeil peut s'étendre, ce n'est que maisons, églises et autres édifices en ruine. Tout, champ de grain, de patates, de navets, est abandonné et présente un aspect capable d'arracher un soupir au cœur le plus endurci.

J'apprends avec douleur qu'un de mes amis de Montréal s'est noyé en se baignant. Cela me fait penser plus sérieusement à mes amis de là-bas. Tous, bien qu'ils ne sont pas soldats, sont exposés à une mort certaine. On la rencontre dans les collisions sur chemin de fer, dans les accidents de chantier, sur les « drives », dans les moulins, en un mot, partout. Oui, c'est encore nous les mieux partagés. (sic)

Certes, il faut l'avouer, il y a la guerre, un danger imminent. Nous le savons et nous n'avons qu'à nous tenir sur nos gardes contre les balles, les boulets, la charge à la bayonnette, le gaz, le « bully-beef », les « hard tacks », etc. Cela prend tout notre temps, mais on s'y habitue vite et on devient indifférent.

J'apprends que regrette de s'être enrôlé. Pourquoi craint-il? Les Allemands ne sont pas aussi malins qu'on le pense à Balmoral. Que l'on se tienne la tête basse et il n'y a pas de danger. Pour ma part, j'aime bien la vie de soldat. Lorsque nous sortons des tranchées, nous buvons du vin Français et mangeons du chocolat de Suisse. Il fait beau par ici, les tranchées sont bien sèches. Les nuits sont froides, mais nous avons de bons habillements.

Bien, je vous quitte à regret. Écrivez souvent et longuement. Envoyez-nous des « snapshots ». Priez pour que je ne revienne pas avant d'avoir fait ma part. Étienne vous embrasse. Des baisers à tous.

Athanase

2. Extrait d'un article de l'Évangéline, le 6 avril 1916

Upper Balmoral, N.B., le 5 mars, 1916.

Acadiens tués au Front - Le soldat Athanase Poirier, de Balmoral, Co. Gloucester, s'est fait tuer dans les tranchées. Le soldat Poirier a envoyé plusieurs lettres qui ont été publiées dans L'Évangéline et d'après ses propres récits, il a fait chèrement payer aux Boches, la balle qui l'a finalement terrassé.

La mort d'Athanase Poirier

Sans doute la mort d'Athanase Poirier fut racontée à sa famille par son frère ou ses camarades. Plus tard il fut dit qu'il avait été tué à la bataille de Saint-Eloi. C'est effectivement près de Saint-Eloi et au tout début de cette bataille qu'il fut tué. Toutefois son unité n'était pas engagée directement, se trouvant à environ deux milles plus au sud au début de la bataille. Il se passait à l'époque une véritable guerre souterraine, alors que les deux camps creusaient des tunnels sous le « no man's land » pour faire exploser des mines sous les tranchées de l'adversaire. Dans le secteur de Saint-Eloi, au sud d'Ypres et juste au nord du secteur canadien, les tranchées allemandes formaient un petit saillant dans la direction des lignes anglaises et le haut commandement britannique avait décidé de l'arracher à l'ennemi. Il fut décidé que l'attaque serait menée par les troupes anglaises qui occupaient alors le secteur et que le corps canadien viendrait ensuite relever les Anglais et occuper le terrain conquis.

A 4h15, le 27 mars 1916, l'artillerie sonna et six énormes foyers de mines, le fruit de plusieurs semaines de préparations, sautèrent sous les lignes allemandes. Les anglais partirent à l'attaque. Il importait d'occuper aussitôt que possible les cratères creusés par les explosions des mines car, dans le plat paysage des Flandres, les rebords surélevés de ces cratères devenaient des positions stratégiques importantes. L'adversaire, pour sa part, devait rendre ces positions intenable en les pilonnant avec son artillerie. C'était une logique impitoyable. C'est donc autour des six cratères de Saint-Eloi qu'une lutte acharnée sévit pendant trois semaines. Le corps canadien releva les Anglais pendant la nuit du 3 au 4 avril. Ils luttèrent pour la position pendant deux semaines, dans la confusion la plus totale et des conditions de terrain qui rendaient le ravitaillement presque impossible. Ce fut un fiasco. Quand les canons se turent, vers le 19 avril, le terrain convoité était de nouveau aux mains des Allemands et des centaines d'hommes étaient morts dans des conditions inimaginables pour nous. Le 26e bataillon ne fut jamais engagé directement dans cette bataille, se trouvant toutefois à proximité de l'action.

Quoique le foyer de bataille se situait à deux milles au nord, ce matin du 27 mars 1916, les tranchées du 26e bataillon furent la cible d'un intense bombardement qui tua 8 hommes et en blessa 18, selon le journal de guerre du bataillon. Un des morts était Athanase Poirier. Il avait 24 ans.

Étienne Poirier regagna éventuellement son bataillon. Il survécut à la guerre, quoiqu'il fut de nouveau blessé en 1918 et même rapporté mort par des soldats arrivant à Balmoral. Il rentra au Canada avec le 26e bataillon au printemps 1919. Quelques mois plus tard, sa nouvelle épouse anglaise vint l'y rejoindre. Pendant la 2e Guerre mondiale, il s'enrôla de nouveau dans l'armée et servit comme gardien au port de Saint-Jean, N.-B.

1. Claude Léger. – Shediac : Société historique de la Mer Rouge, 1995. – ISSN 0228 9016

Feuille de travail

Athanase Poirier

1. « Déjà plusieurs des nôtres reposent sous la terre lavée de leur sang généreux et d'autres moins heureux, peut-être, sont dans les hôpitaux. » Pourquoi les soldats à l'hôpital sont-ils moins heureux que ceux qui sont morts?
2. Expliquer: « C'est si beau de mourir pour sa patrie et d'être porté en terre vêtu de khaki, avec le « Union Jack » pour linceul ».
3. Expliquer pourquoi les soldats veillent toute la nuit, puis dorment le matin.
4. Faire une description du champ de bataille, là où est situé Athanase.
5. Expliquer: « Tout, champ de grain, de patates, de navets, est abandonné et présente un aspect capable d'arracher un soupir au coeur le plus endurci. »
6. Expliquer: « J'apprends avec douleur qu'un de mes amis de Montréal s'est noyé en se baignant. Cela me fait penser plus sérieusement à mes amis de là-bas. Tous, bien qu'ils ne sont pas soldats, sont exposés à une mort certaine. On la rencontre dans les collisions sur chemin de fer, dans les accidents de chantier, sur les « drives », dans les moulins, en un mot, partout. Oui, c'est encore nous les mieux partagés. »
7. Quel sont les aspects positifs, si on peut le dire, de la présence au front?
8. D'après ce texte, quelles sont les belles qualités qui ressortent du caractère d'Athanase?
9. Expliquer: « Priez pour que je ne revienne pas avant d'avoir fait ma part ».
10. Décrire la mort d'Athanase.
11. Composer une épitaphe appropriée pour la pierre tombale d'Athanase.

Feuille de réponses

Athanase Poirier

1. Parce qu'ils souffrent terriblement de leurs blessures.
2. Athanase se dit prêt à mourir pour le Canada et il juge que le sacrifice en vaut la peine.
3. Les soldats doivent, peut-être, être plus aux aguets durant la nuit pour résister aux attaques surprises qui sont difficiles à prévoir.
4. « Regardant autour de moi, je ne vois plus qu'abandon, ruine, désolation. Je suis à la première ligne de feu. Entre les deux lignes, je vois les ruines d'un édifice en briques et une tombe où dort un héros. C'est une petite butte entourée, de quatre piquets et d'une broche barbelée, ayant à la tête une planche avec une inscription. Voilà tout le monument de ce brave. Plus loin et aussi loin que l'œil peut s'étendre, ce n'est que maisons, églises et autres édifices en ruine. »
5. La scène présente un pays tellement dévasté que même ceux qui ont vu et vécu beaucoup de misère ont du mal à s'habituer.
6. On risque la mort partout. Bien qu'étant au front, l'auteur de la lettre est encore en vie.
7. « Pour ma part, j'aime bien la vie de soldat. Lorsque nous sortons des tranchées, nous buvons du vin Français et mangeons du chocolat de Suisse. Il fait beau par ici, les tranchées sont bien sèches. Les nuits sont froides, mais nous avons de bons habillements. »
8. Entre autres, Athanase penche toujours vers le côté positif de la vie. D'autres réponses sont possibles.
9. Athanase semble vouloir dire qu'il est au front pour la raison qu'il faut assurer une meilleure qualité de vie à ceux et celles qui vont survivre à ce conflit malheureux. D'autres réponses sont possibles.
10. Il est mort dans les tranchées, victime d'un bombardement allemand.
11. Les réponses peuvent varier.

Document d'information pour l'élève

Un vétéran se rappelle²

(tiré de La Boueille, 12 novembre 1980,
écrit par Maurice Landry)

Hier, le mardi 11 novembre, c'était la journée de l'armistice. Pour souligner cette journée, La boueille a été interviewer un vétéran de la première grande guerre, M. Georges Gould. M. Gould est âgé de 86 ans et est pensionnaire à la Villa Providence de Shédiac. Il est connu dans la région surtout pour avoir créé le fameux « Gould's Fried Clams ».

En 1917, Georges Gould et son cousin, Tom DesRoches, travaillent tous deux à Saint-Jean sur un bateau du gouvernement, « L'Aberdeen ». Entre autres, ils avaient soin des havres et des boueilles pour guider les bateaux. Le gouvernement conservateur de l'époque venait de passer une loi sur la conscription (draft). Comme ils savaient qu'ils allaient être conscrits, ils décident de se porter volontaire dans l'armée. Georges Gould s'en rappelle qu'on ne les a pas entraînés beaucoup mais qu'on les a envoyés à la guerre presque tout de suite. Après seulement deux mois d'entraînement à Saint-Jean, on les envoie en France.

Georges Gould et Tom DesRoches faisaient partie du 65^e régiment d'infanterie. Ils traversent l'Atlantique en bateau et débarquent à Boulogne, France, au printemps de 1917. Lorsqu'ils arrivent en France, Georges Gould est transféré au 26^e régiment d'infanterie qui avait été quasiment tout détruit lors de batailles précédentes. Il se sépare donc de son cousin qu'il n'a revu qu'une seule fois avant la fin de la guerre. C'était en allant au front, Georges Gould reconnu son cousin parmi un groupe de soldats le long du chemin. Tous les deux s'embrassèrent avant de se séparer à nouveau. Tous les deux allaient passer en travers de cet enfer qu'ils connurent pendant plus d'un an. Toutefois, Tom DesRoches s'en revint au Canada avec une épaule de moins.

Georges Gould s'en rappelle très bien de son premier contact avec la guerre. Ils avaient marché tout l'après-midi et le soir pour se rendre dans les tranchées. Ils pouvaient entendre les coups de fusils de loin. Le soir ils voyaient les bombes exploser et c'était comme si il n'y avait rien que du feu. « Je va être là demain soir » se disait Georges Gould la veille de son arrivée au front.

Ça n'a pas pris longtemps avant qu'il commence à voir les morts partout. En arrivant aux tranchées, une bombe explose et un éclat fend en deux celui qui marchait en avant de lui. On continue à marcher en passant par dessus son corps comme si rien n'était arrivé. « Ça m'a mis sur mes nerfs » de dire Georges Gould.

Pendant plus d'un an, Georges Gould vivra dans les tranchées à faire la guerre. A chaque jour, il ne voit que la destruction et la mort. Six jours par semaine, on restait sur le front en avant. On couchait dans la vase avec les rats. Le dimanche, on les envoyait sur les lignes arrières pour se reposer. Le dimanche, c'était le beau temps, on n'était pas constamment sous le feu et l'ennemi (même si des bombes tombaient à côté d'eux de temps en temps quand même) et on pouvait enlever les hardes pour tuer les puces.

S'il avait peur les premiers jours, Georges Gould dit qu'après un élan on vient accoutumé. « Ça vient qu'on voit tant d'affaires, tant de morts... » dit-il. « Tu viens endurcis » dit-il, « tu t'inquiètes pas de ce qui va arriver ». Il ajoute qu'il ne pourrait jamais conter toutes les horreurs qu'il a vues lorsqu'il était sur le front. Il conte qu'une fois il a vu un soldat qui tenait ses tripes dans ses mains pour ne pas qu'elles tombent et qui courait en criant. « On voyait ça à tous les jours » ajoute-t-il.

« Ça fait jongler quand tu penses à ça que t'as vu » dit-il. Il raconte par exemple qu'après les batailles, on trouvait des fois un Canadien et un Allemand morts un à côté de l'autre. Ils avaient chacun planté leur baïonnette dans le corps de l'autre et étaient restés là, couchés un à côté de l'autre avec les baïonnettes dans le corps.

Il raconte aussi à propos d'un camarade, Charlie Castonguay, qui ne s'est jamais remis de l'horreur de la guerre. Georges Gould le trouva une journée les yeux fixés sur un mort qui avait la jambe droite de passée en travers du corps, tout le dessus de la tête arrachée et qui le regardait, les yeux grands ouverts. Georges le sorti de là car Charlie était dans un état de choc nerveux. Il l'amena au docteur et celui-ci renvoya Charlie chez-lui parce qu'il était dans un état de « blood shock ». Charlie Castonguay n'a plus jamais parlé par après.

C'est à la bataille de Cambrai que Georges s'est fait blesser. Les troupes canadiennes ont attaqué cette ville et ont réussi à la capturer tout en faisant un grand nombre d'Allemands prisonniers. Ils ont continué à foncer sur les lignes allemandes. Georges Gould faisait partie d'une patrouille de sept hommes en charge d'une mitrailleuse. C'est lui qui tirait la mitrailleuse. Ils arrivèrent à un champ ouvert. Les Allemands étaient installés dans un chemin plus bas que ce champ et firent feu à la mitrailleuse sur les Canadiens. Les six autres qui étaient avec Georges se sont fait tuer. Lui, il a reçu une balle dans la hanche et qui sortit par les reins. Après s'être fait blesser, il a réussi à se rouler dans un trou et resta là de 9h a.m. jusqu'à 3h p.m. Les Canadiens attaquèrent de nouveau et ils l'ont ramassé et amené dans un hôpital. Il fut envoyé en Angleterre et quelques mois plus tard la guerre se terminait.

« Je vois pas pourquoi c'est qu'ils avant la guerre » de dire Georges Gould. « Les Allemands c'est tous du monde comme moi p'is toi » continue-t'il. Georges raconte qu'une fois, un Allemand qu'on avait fait prisonnier demanda: « Pourquoi c'est que vous autres vous voulez nous tuer? » Et on lui répondait: « On est forcé de tuer, pareil comme vous autres; si on vous tue pas, c'est nous-autres qui va être tués ». « On était tous des frères » de dire Georges Gould, « et quand on voyait un Allemand c'était 'tough' de se mettre là pis de tirer une balle dedans ton frère ». Il se rappelle qu'à Noël, les deux armées avaient célébré ensemble. On avait monté un arbre de Noël entre les deux tranchées. Georges se rappelle que cette fois là un Allemand lui disait qu'il ne voulait pas le tuer et lui de répondre qu'il ne voulait pas le tuer non plus. Mais la guerre étant la guerre, ils étaient forcés de se tuer un l'autre.

Georges Gould se rappelle à la bataille de Cambrai où il a été forcé de tirer sur des Allemands qui se sauvaient et qui n'étaient même pas armés. « Ça ma cassé le cœur » dit-il. Georges était installé à un coin de rue avec sa mitrailleuse. Des Allemands courraient pour eux, poursuivis par d'autres Canadiens. Ils ne savaient pas qu'il y avait une mitrailleuse là. L'officier qui était là donna l'ordre à Georges d'ouvrir le feu avec sa mitrailleuse afin de les arrêter de se sauver. Georges se ferma les yeux pour ne pas les voir lorsqu'il commença à tirer. « C'était comme tirer sur des moutons » se rappelle-t-il. Mais il n'avait pas de choix.

« Quand je viens à jongler dessus » dit-il de la guerre, « ça me donne des maux de tête ». Parfois il se demande pourquoi tant d'autres se sont fait tuer, mais lui a réussi à passer en travers. « Ça fait jongler » dit-il. « J'y pense encore souvent » dit-il.

Document d'information pour l'élève

La grippe espagnole à Ferland³

La grippe espagnole

En 1918, avant la fin de la guerre, le Canada, comme le reste du monde, est frappé par une maladie qui fait plus de morts que la guerre elle-même. Entre 30 et 50 millions de personnes à travers le monde décèdent de la grippe espagnole entre 1918 et 1920. Au Canada, le nombre des décès est d'environ 50 000, mais plus de 2 millions de personnes sont atteintes de la maladie.

Les médecins doivent improviser des remèdes, car il n'y a pas de vaccin contre cette grippe. *« Les familles isolées sur leur ferme avaient quelque chance d'échapper à la maladie. Mais dans les villages, à cause de la contagion, la majorité des familles étaient frappées. »*

À Ferland et dans les environs, on n'échappe pas à la grippe espagnole. La plupart des colons sont frappés par la maladie; certains meurent. Il y a un médecin canadien-français à Mankota qui visite régulièrement les gens de Ferland. Ne sachant trop quel remède prescrire à ses clients, le médecin leur recommande de prendre un petit coup, même si la prohibition règne toujours en Saskatchewan. Il leur disait: *« Quand tu vas dehors, prend une bonne gorgée de ça (alcool) puis essaie de pas respirer dehors. »*

La rumeur populaire voulait que la maladie puisse s'attraper simplement en respirant. Pour cette raison, le gouvernement de l'Alberta avait ordonné à ses citoyens de porter des masques à l'extérieur.

3. Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. – « Ferland ». – Sciences humaines : Matériel d'appui : La Saskatchewan française : Volume 2 : Les communautés fransaskoises. – Regina : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1996. – P. 85

Document d'information pour l'élève

La grippe espagnole à Sedley⁴

Irène se met au travail; à la ferme, ce n'est pas ce qui manque! Puis, en 1918, c'est l'année de l'épidémie de grippe espagnole. Des millions d'hommes, de femmes et d'enfants meurent de cette maladie; on estime à plus de 24 millions le nombre de victimes de la grippe espagnole dans le monde. *« La maladie ne faisait pas de quartier: nouveaux-nés, enfants, adolescents, jeunes gens et jeunes filles, hommes et femmes dans la fleur de l'âge, vieillards, personne n'était épargné. Elle frappait encore plus impitoyablement les adolescents et les femmes enceintes. »*

Il fallait improviser des hôpitaux, car le nombre des malades dépassait celui des lits dans les hôpitaux.

À Sedley, la famille Coupal n'échappe pas à cette maladie. Irène est la seule de la famille qui n'attrape pas la grippe. Elle doit s'occuper des autres: *« Chez nous, ils y sont tous passés. J'en avais quatorze au lit. Une femme qui s'en vient m'aider; puis elle tombe de la grippe le soir. C'est moi qui était la plus faible de la famille et puis je ne l'ai pas eue! Papa, maman, je les avais tous, tous au lit! »*

La grippe était appelée « grippe espagnole » parce qu'elle avait été identifiée pour la première fois en Espagne. L'épidémie avait commencé vers la fin de la Première Guerre mondiale en 1918. Elle s'était répandue dans le monde, avec le retour des soldats. La maladie était grave surtout parce que les médecins ne savaient pas trop comment soigner les malades. On essayait différents vaccins, mais en général on recommandait beaucoup de repos à la maison.

Le médecin de Sedley prescrivait des pilules à ses malades: *« Ils me donnent des espèces de petites pilules pour leur faire prendre, pour qu'ils en aient dans la bouche tout le temps. Ils ne voulaient pas les prendre, ils jetaient ça par terre partout. »*

Le docteur Parent de Sedley semble avoir eu le bon remède car, comme le disait Irène Coupal, *« dans l'Est, toutes les femmes enceintes mouraient, mais icitte, à Sedley, tout le monde y ont passé mais ils ne sont pas morts. »*

Puis, après plusieurs mois, la grippe disparaît; toutes les familles ont été touchées. Un des frères aînés d'Irène Coupal meurt de la grippe. Il laisse une jeune femme de vingt ans et un fils. Il faut se remettre à la tâche. À la ferme, il y a toujours beaucoup de travail à faire. Irène découvre la vie qu'avait menée son père lorsqu'il était venu dans l'Ouest comme « batteux ».

4. Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. – « Irène Coupal-Trudeau ». – Sciences humaines : Matériel d'appui : La Saskatchewan française : Volume 3 : Les personnalités métisses et fransaskoises. – Regina : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1996. – P. 38-39

Feuille de travail

La grippe espagnole

1. La Première Guerre mondiale prend fin en 1918. Environ combien de victimes ont péri au cours de cette guerre?
2. En 1918, un autre fléau épouvantable ravage le monde entier. C'est l'épidémie de grippe espagnole. Où a débuté cette terrible maladie?
3. Pourquoi cette épidémie s'est-elle développée si facilement?
4. Faire une recherche sur les conditions de vie dans les tranchées, pendant la Première Guerre mondiale.
5. Comment l'épidémie de grippe espagnole s'est-elle répandue dans le monde?
6. Combien de personnes, environ, sont mortes de la grippe espagnole?
7. Pourquoi nomme-t-on cette grippe « la grippe espagnole »?
8. D'après le texte précédent, à quels groupes d'âge s'attaquait cette maladie?
9. Quels groupes de personnes étaient les plus touchés par cette maladie?
10. D'après Irène Coupal Trudeau, était-ce surtout les plus faibles qui étaient touchés par la maladie? Comment peut-on expliquer ce phénomène?
11. Comment soignait-on les malades? Les médecins connaissaient-ils des traitements?
12. Au bout de combien de temps, la grippe disparaît-elle?
13. Où l'épidémie a-t-elle cessé en premier lieu?
14. Quelle est la raison de la disparition de la grippe?
15. Nommer deux autres fléaux qui, depuis cette grippe, ont eu des effets dévastateurs.
16. La grippe espagnole peut-elle réapparaître? Expliquer votre réponse.

Feuille de réponses

La grippe espagnole

1. Environ 10 millions de personnes meurent. La plupart d'entre elles sont des soldats.
2. Cette maladie contagieuse a probablement débuté dans les tranchées, pendant la Première Guerre mondiale.
3. C'est probablement à cause des conditions absolument déplorables de saleté et de promiscuité qui régnaient dans les tranchées.
4. Une fois le combat terminé, les soldats qui étaient infectés par le virus retournaient chez eux, donc cette maladie contagieuse s'est répandue partout dans le monde.
5. On estime que 20 à 30 millions de personnes sont mortes, soit deux fois plus que durant la Première Guerre mondiale.
6. Parce qu'elle fut identifiée pour la première fois en Espagne.
7. « La maladie ne faisait pas de quartier: nouveaux-nés, enfants, adolescents, jeunes gens et jeunes filles, hommes et femmes dans la fleur de l'âge, vieillards, personne n'était épargné. »
8. Elle touchait surtout les adolescents et les femmes enceintes.
9. Il semble que des personnes fortes succombaient à la maladie tandis que d'autres, plus faibles, étaient épargnées. On a beaucoup de mal à expliquer ce phénomène.
10. On essayait différents vaccins, mais en général on recommandait beaucoup de repos à la maison.
11. Elle disparaît après quelques mois.
12. Personne ne le sait.
13. Personne ne le sait.
14. Le virus du sida et le virus Ebola sont à l'origine de maladies mystérieuses dont on ne guérit pas et qui se transmettent.
15. Les réponses peuvent varier.

1.3 La révolution russe

Contenu

La révolution russe: la révolution de mars

La chute de la dynastie des Romanov a commencé par une série de manifestations pour protester contre le manque de nourriture dans la capitale.

En mars 1917, les femmes de Petrograd ont manifesté contre les pénuries alimentaires. Elles ont été appuyées par les travailleurs des usines. La grève pour demander de la nourriture s'est transformée en grève générale.

Les cosaques, qui étaient l'instrument traditionnel de la répression, ont refusé de tirer sur les manifestants et les manifestantes. Certains d'entre eux se sont d'ailleurs joints à ces derniers. Il n'y avait plus de gouvernement effectif.

1.3.1 La légitimité contestée: une lutte idéologique

Le 12 mars, la douma a formé un gouvernement provisoire. Le tsar a abdiqué et ce fut la fin de la dynastie des Romanov.

Deux organes politiques sont entrés en concurrence pour obtenir l'appui du peuple.

Chacun d'entre eux avait sa vision de l'avenir de la Russie:

- **le gouvernement provisoire, dirigé par les libéraux et les socialistes modérés, qui voulait continuer la guerre impopulaire et ne prévoyait pas de morceler les grands domaines ni donner de terres aux paysans;**
- **les « soviets », conseils représentatifs créés par les ouvriers et les soldats, qui prétendaient représenter les véritables intérêts du peuple et voulaient mettre fin à la guerre.**

Le mécontentement croissant de la population

Les désastres militaires de 1917 n'ont fait qu'intensifier le mécontentement à l'égard de la guerre. Le nombre des désertions a augmenté.

À la campagne, les paysans se sont emparés des grands domaines sans tenir compte du gouvernement provisoire.

Vladimir Ilitch Oulianov (Lénine)

Beaucoup de révolutionnaires russes avaient été exilés sous le régime des tsars. Au moment de la révolution, Lénine se trouvait à Zurich. Il voulait revenir en Russie et participer aux événements.

Lénine, un disciple de Marx, pensait que seule une révolution violente permettrait de détruire le capitalisme. Toutefois, il fallait, pour accomplir cette tâche, le leadership d'un parti de travailleurs très discipliné.

- Une petite élite révolutionnaire devait diriger la révolution.
- Ce leadership ou cette avant-garde devait veiller à assurer l'intégrité idéologique du mouvement et diriger des activités destinées à précipiter la révolution.
- L'avant-garde devait exercer le pouvoir après la révolution pour permettre la poursuite de cette dernière.

Les Allemands ont aidé Lénine à revenir en Russie. Après avoir comparu devant le Congrès panrusse des soviets, il a publié ses « thèses d'avril » qui énonçaient son programme:

- **tous les pouvoirs devaient être confiés aux soviets;**
- **il fallait éliminer le gouvernement provisoire;**
- **il fallait détruire le capitalisme, mettre fin à la guerre;**
- **il fallait donner des terres aux paysans.**

Le gouvernement provisoire était confronté à nombreux dilemmes.

- **Les puissances occidentales exigeaient que la Russie continue son effort de guerre.**
- **Les paysans s'emparaient des terres.**
- **Les parties non russes du pays voulaient leur indépendance.**
- **Il possédait de nombreux adversaires parmi les extrémistes de droite et de gauche.**

Les bolcheviks, qui étaient conscients de l'agitation générale et de l'instabilité politique, ont tenté un coup d'État en juillet. Ce coup d'État ayant échoué, Lénine s'est enfui en Finlande.

Le gouvernement provisoire, dirigé par Alexandre Kerenski, demanda au général Kornilov de restaurer l'ordre.

Kornilov n'était pas partisan de la démocratie, aussi plutôt que de supprimer les adversaires politiques du gouvernement, il essaya d'orchestrer un coup d'État militaire. Ce coup d'État échoua et la crédibilité du gouvernement baissa.

1.3.2 La prise du pouvoir par les bolcheviks

Les bolcheviks étaient fiers d'avoir arrêté Kornilov. Pendant tout l'été 1917, ils s'assurèrent un appui accru parmi les ouvriers et les soldats de Petrograd.

En novembre 1917, les bolcheviks s'emparèrent de Petrograd. Beaucoup de membres du gouvernement provisoire furent alors arrêtés.

La prise du pouvoir par les bolcheviks n'avait pas l'appui de tout le monde. C'est pourquoi ces derniers ne purent obtenir une majorité aux élections de l'assemblée constituante, peu après le coup d'État.

La paix avec l'Allemagne

Lénine se rendit compte que l'existence de son nouveau régime dépendait de la fin de la guerre. Il amorça rapidement des négociations avec les Allemands.

Les Allemands ont dicté les termes du traité de Brest-Litovsk. La Russie a perdu un tiers de sa population. De plus, la Pologne et la Finlande ont obtenu leur indépendance.

La légitimité contestée: la guerre civile en Russie

Lénine devait désormais faire face à une guerre civile. Léon Trotski organisa et dirigea l'Armée rouge. Les adversaires des bolcheviks comprenaient les officiers de l'armée, les royalistes, les libéraux et puis beaucoup d'autres Russes qu'on qualifia de « blancs ».

Les alliés de guerre de la Russie appuyaient les blancs

Ils essayèrent d'empêcher l'Armée rouge de s'emparer des approvisionnements qu'ils avaient envoyés aux partisans du régime du tsar. Ils espéraient aussi faire tomber le gouvernement de Lénine.

L'intervention des Alliés et son incidence sur la guerre civile n'eut qu'une influence minime. Les Occidentaux en avaient assez de la guerre.

L'effondrement allemand de 1918 favorisa les efforts de Trotski. L'Armée rouge reconquit l'Ukraine. Le fait que les blancs ne soient pas parvenus à coordonner leurs efforts militaires a contribué à la victoire des bolcheviks.

Le communisme de guerre

Sur le front intérieur, Lénine institua le « communisme de guerre » pour essayer de mobiliser toutes les ressources. Toutes les banques furent nationalisées. On réquisitionna les céréales des paysans. Et le rationnement fut institué.

Les adversaires du régime bolchevique furent sévèrement punis. La Tcheka, police secrète, cherchait les ennemis de l'État et les exécutait par milliers. Le tsar et sa famille comptèrent parmi les victimes.

La guerre civile se termina par la victoire de Lénine et de l'Armée rouge.

1.3.3 L'Allemagne: le choc de la défaite et les répercussions de la révolution russe

La nouvelle de l'éclatement de la révolution en Russie a fait naître des espoirs parmi les dirigeants allemands. Ces derniers espéraient, en effet, que l'abandon de la guerre par les Russes permettrait de transférer les forces allemandes sur le front occidental, leur permettant de lancer une offensive victorieuse.

Mais il fallait immédiatement remporter un succès militaire.

- En juillet 1918, les modérés et les socialistes exigeaient une paix de compromis au Parlement.
- Le mécontentement au Parlement allait de pair avec un nombre croissant de grèves organisées par les ouvriers qui étaient las de la guerre.
- Les militaires réagirent à la situation en instaurant une dictature de fait. L'armée croyait qu'elle remporterait une victoire militaire. Cependant, l'offensive qu'elle lança au printemps 1918 se solda par un échec.

Pour la classe laborieuse et les groupes révolutionnaires, la révolution bolchevique a paru comme le début d'une révolution mondiale, qui conduisait à la destruction du capitalisme.

La fin de la guerre

L'Allemagne était désormais confrontée aux répercussions de l'entrée des États-Unis dans la guerre. Des milliers de soldats américains arrivèrent en Europe. En septembre, les Alliés avançaient sur tous les fronts. Il était désormais évident, même aux yeux des dirigeants militaires, que l'Allemagne allait être défaite.

La discipline militaire commença à se relâcher. L'empereur abdiqua et s'enfuit du pays.

Un gouvernement provisoire, composé de socialistes et de libéraux, proclama la république. N'ayant pas le choix, il fut forcé d'accepter les conditions draconiennes qui lui furent dictées par les Alliés pour mettre fin à la guerre.

Le spectre de la révolution en Allemagne

Le gouvernement provisoire était confronté aux attentes des conseils des ouvriers et travailleurs. Ces conseils avaient des vues radicales et ils étaient très influencés par la victoire des bolcheviks en Russie.

En janvier 1919, les radicaux placés sous la conduite de Karl Liebknecht et de Rosa Luxembourg tentèrent de s'emparer de Berlin.

Le gouvernement provisoire demanda à l'armée d'écraser le soulèvement. Ce dernier fut écrasé avec une grande brutalité. Liebknecht et Rosa Luxembourg furent arrêtés, puis exécutés.

Une autre révolution bolchevique en Hongrie?

Le communiste Béla Kun prit le pouvoir en mars 1919 et instaura un régime de type soviétique. Il abolit la propriété privée et fit régner la terreur pour éliminer ses adversaires. Son régime a toutefois duré moins d'un an.

1.3 La révolution russe

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de

Le changement révolutionnaire

- Savoir que le changement engendré par la guerre est souvent un changement en profondeur qui se produit subitement
- Savoir que la révolution de mars en Russie n'a été ni planifiée ni coordonnée et que ses dirigeants n'avaient pas de plan d'action cohérent

Le régime constitutionnel

- Savoir que pour la classe moyenne, la chute du tsar signifiait la transition entre une monarchie absolue et un régime libéral analogue à la monarchie constitutionnelle britannique

La légitimité

- **Savoir que le gouvernement provisoire n'était pas le seul à demander d'avoir la haute main sur la prise de décision dans le pays**

Le radicalisme

- Savoir que les soviets, notamment celui de Petrograd, étaient influencés par les socialistes et par d'autres gauchistes

L'anarchie

- Savoir qu'en raison de l'effondrement du contrat social traditionnel, aucune institution n'était mandatée pour exercer le pouvoir
- Savoir que la prolongation de la guerre signifiait une augmentation des souffrances et de l'épuisement dus à la guerre, ce qui minait l'appui accordé au gouvernement provisoire
- Savoir que le régime tsariste exilait traditionnellement les révolutionnaires en Sibérie ou les déportait. Lénine avait été exilé en Europe
- Savoir que les Allemands souhaitaient que la Russie abandonne la guerre et voyaient en Lénine et les autres révolutionnaires, des forces qui oeuvraient pour le retrait de la Russie de la guerre
 - Ils aidèrent Lénine à retourner en Russie.

Le leadership révolutionnaire

- Savoir que, selon Lénine, les révolutions ne pouvaient réussir que si elles étaient très organisées et conduites par des dirigeants disciplinés
- Savoir que, toujours selon Lénine, l'avant-garde devait assumer des pouvoirs dictatoriaux pendant une courte période pour diriger la révolution
- Savoir que Lénine a établi un programme d'action clair qui faisait appel aux paysans, aux ouvriers et aux ouvrières

Le contrat social

- **Savoir que le contrat social définissait qui devait avoir le pouvoir, le fondement sur lequel les décisions politiques devaient être prises, les sanctions destinées à les faire appliquer, enfin, les obligations des dirigeants et des dirigés**
- **Savoir que le contrat social s'effritait en Russie**

La discipline militaire

- Savoir que le gouvernement provisoire ne pouvait conserver son pouvoir qu'en s'appuyant sur une armée disciplinée
 - Parmi les dirigeants militaires, certains éléments étaient opposés à la révolution et oeuvraient pour restaurer l'ordre ancien
- Savoir qu'il n'y avait plus de discipline militaire et que l'armée avait cessé d'être une force politique active
- Savoir que Léon Trotski dressait des plans compliqués pour lancer un coup d'État bolchevique
 - Trotski estimait qu'il y aurait moins de résistance envers un coup d'État s'il était mené au nom des soviets populaires.

La consolidation du pouvoir

- Savoir que ceux qui assument le pouvoir s'efforcent de le conserver en se fondant sur d'autres bases importantes dans la société

Les sources du pouvoir

- Savoir que les bases du pouvoir sont fondées sur les sources du pouvoir:
 - le contrôle des nombres
 - le contrôle des ressources
 - le contrôle de l'organisation
- Savoir que Lénine appuyait les paysans qui s'emparaient des terres appartenant à l'Église et aux aristocrates

Les conditions de paix

- Savoir que les conditions du traité de Brest-Litovsk étaient extrêmement dures pour la Russie et que même les bolcheviks ont été réticents à les accepter
- Savoir que les alliés de la Russie pendant la guerre furent très inquiets du retrait de cette dernière et qu'ils espéraient voir la chute du régime bolchevique

L'intervention étrangère et le nationalisme

- Savoir que l'intervention étrangère dans la guerre civile a finalement aidé les bolcheviks à susciter le nationalisme russe contre les envahisseurs
- Savoir que les peuples occidentaux n'ont guère appuyé l'intervention militaire en Russie

L'organisation militaire

- Savoir que les forces des Russes blancs opéraient indépendamment et qu'elles avaient des ordres du jour politiques et militaires différents
 - Cela diminuait l'efficacité de l'Armée blanche.
 - Les succès de l'Armée rouge ont été en grande partie imputables au talent et à l'esprit d'organisation de Trotski.

Le communisme de guerre

- Savoir que Lénine était prêt à se prévaloir de toutes les forces dont il disposait, notamment de tactiques extrêmement coercitives, pour éliminer l'opposition politique pendant la guerre civile
- Savoir que le gouvernement allemand considérait comme un avantage militaire l'abandon de la guerre par la Russie
- Savoir que la situation économique et sociale se détériorait en Allemagne et que le peuple était de plus en plus mécontent de la guerre
- Savoir qu'en Allemagne, les ressources du pays, y compris la nourriture se firent de plus en plus rares à mesure que la guerre se poursuivait.
 - Les gens mangeaient un peu plus de 1000 calories par jour.
- Savoir qu'au printemps 1916, le moral de la population se détériorait déjà en dépit de la propagande du gouvernement de l'Allemagne et des efforts qu'il faisait pour paraître équitable
 - L'unité nationale qui existait au début de la guerre était en train de s'effondrer et les conflits sociaux devenaient plus fréquents en Allemagne.
 - Les coalitions de syndicats et les partis politiques radicaux n'étaient plus disposés à accepter la poursuite de la guerre.

-
- Savoir que les événements de la révolution russe avaient des répercussions importantes sur les attentes des ouvriers, des syndicats et des partis politiques en Allemagne

L'obligation de rendre compte

- **Savoir que du fait de l'obligation politique de rendre compte, les détenteurs du pouvoir de prise de décision devaient assumer la responsabilité de leurs décisions**

La stabilité politique

- Savoir que la crise politique en Allemagne allait se poursuivre pendant plusieurs années après la fin de la guerre
- Savoir que la tentative de coup d'État des bolcheviks a échoué en Allemagne car la grande majorité des socialistes et des ouvriers étaient des modérés qui voulaient une transformation progressive du capitalisme en socialisme
- Savoir que le nouveau gouvernement libéral cherchait officiellement à mettre fin aux hostilités et donc que c'est lui, et non les militaires, qui a assumé le fardeau de la défaite de l'Allemagne
 - Ils étaient opposés à la révolution violente prônée par Lénine et par d'autres.

1.3 La révolution russe

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de :

- **Maîtriser le français en tant que langue première**
- S'exercer à classer les idées, les croyances et les valeurs d'un paradigme
- Apprendre à identifier les liens entre les idées
- S'exercer à élaborer les critères auxquels on peut recourir pour évaluer d'autres situations
- S'exercer à poser un problème, à énoncer une hypothèse dont on peut se servir pour le régler, enfin, à trouver des données qui confirmeront ou infirmeront cette hypothèse
- S'exercer à faire la synthèse de toutes les parties voulues en un tout significatif de façon à élaborer une nouvelle théorie pour la situation
- S'exercer à se servir des attributs essentiels des concepts appliqués à des circonstances historiques préalables pour analyser les données d'une autre situation historique
- S'exercer à recueillir des données et à confirmer ou infirmer une hypothèse

1.3 La révolution russe

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie

Savoir si les idéologies limitent les personnes qui y adhèrent dans leur définition de la société et dans la perception des choix politiques aptes à résoudre les problèmes de la société

- Savoir si la valeur d'une idéologie donnée dépend-elle du nombre de ses adeptes
- Savoir s'il existe certains attributs critiques que doit posséder une société afin de pouvoir bénéficier de la participation populaire à la prise de décision sur le plan national
- Savoir si lorsqu'on s'efforce d'instaurer la justice sociale dans une société, la fin justifie les moyens
- Savoir quelle est la réaction la plus appropriée de la part d'un citoyen ou d'une citoyenne à la suite d'une injustice qu'il perçoit au sein de la société
- Savoir quels « droits » les citoyens et les citoyennes doivent posséder pour que la société protège ceux de toute la population
- Savoir si c'est acceptable que le gouvernement réduise les droits des citoyens et des citoyennes pour faire face à des urgences nationales
- Savoir si certains membres de la société ont le droit en raison de leur instruction et de leur expérience de dominer les démarches nationales de prise de décision
- Savoir si c'est possible que toutes les parties de la société participent de façon égale à la prise de décisions nationales
- Savoir quelle est la réponse morale et éthique à une injustice systémique au sein d'une société:
 - si c'est le recours à des méthodes violentes pour mettre fin à l'injustice
 - si c'est le recours à des méthodes pacifiques comme la désobéissance non violente
- Savoir si la fin justifie les moyens quand on veut mettre fin à l'injustice
- Savoir si la fin justifie-t-elle les moyens quand on veut s'opposer à l'injustice
- Savoir quelles sont les raisons morales et éthiques qui justifient le recours au pouvoir pour apporter des changements au sein de la société

1.3 La révolution russe

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 12

Leçon d'application de concepts: l'autocratie, la démocratie, la prise de décision, **l'obligation de rendre compte**, l'idéologie, ainsi que le changement économique et politique.

1. Discuter de la situation à laquelle fait face la Russie en janvier 1917.
 - Mentionner la façon dont les dirigeants russes ont réagi à la guerre.
 - Mentionner les victoires et les défaites.
 - Mentionner la situation sur le front intérieur.

Dans le cadre d'une discussion en classe, identifier et dresser la liste des attributs essentiels de la démocratie et de l'autocratie. Discuter comment les deux systèmes de prise de décisions politiques réagiraient aux conditions créées par la guerre.

Déterminer les facteurs qui sont nécessaires pour poursuivre avec succès un effort de guerre en s'attaquant aux problèmes suivants:

- prises de décision relatives à l'attribution des ressources;
 - capacité de répondre à des situations d'urgence qui exigent des décisions;
 - maintien de l'appui du public envers l'effort de guerre;
 - maintien de l'engagement des forces armées.
2. Demander aux élèves de construire des grilles qui indiquent comment une autocratie et une démocratie réagiraient aux problèmes indiqués précédemment.

Demander aux élèves d'étudier la manière dont la Russie tsariste a réagi aux facteurs mentionnés plus haut.

- Le régime autocratique du tsar était-il efficace? Pourquoi?
3. Demander aux élèves de revoir les quatre groupements idéologiques (réactionnaires, libéraux, mencheviks et bolcheviks). Les groupes se rencontreront à une conférence qui est censée avoir lieu en janvier 1917.

Chaque groupe doit préparer un compte rendu contenant les éléments suivants:

- leur analyse du point de vue idéologique des raisons pour lesquelles l'effort de guerre russe semble échouer;
- une opinion sur l'opportunité de poursuivre en justice les dirigeants russes pour leur participation à la guerre;
- une opinion quant à la poursuite de la guerre;
- une opinion sur la nécessité de mettre en place de nouvelles démarches de prise de décisions politiques et économiques en Russie;
- les grandes lignes d'un nouveau système politique en Russie qui aurait pour but d'améliorer l'existence des citoyens et des citoyennes.

Document d'information pour l'élève

La Russie: un pays qui n'était pas prêt pour la Première Guerre mondiale

L'industrie russe n'était pas capable de produire le nombre d'armes, d'obus et de munitions nécessaires pour ce type de guerre. Beaucoup de soldats russes sont partis au front sans armes ou mal équipés.

Les forces allemandes infligèrent des pertes terribles aux Russes et le moral de ces derniers baissa considérablement, même si leur armée paysanne combattit jusqu'en 1917.

La Russie commença par décréter la mobilisation générale:

- La douma pris les devants en instituant des comités pour coordonner la défense, l'industrie, les transports et l'agriculture.
- Ces efforts facilitèrent les choses et en 1916, la Russie produisait deux fois plus d'obus qu'en 1915.
- En 1917, les femmes représentaient 47 % de la population active.

Le tsar était critiqué parce qu'il refusait toute l'aide que lui offrait le peuple et gardait des incompetents à des postes de grande responsabilité.

À l'été de 1915, les demandes qu'on lui adressait pour le conduire à instaurer un gouvernement plus sensible aux besoins du peuple et plus démocratique redoublèrent.

En septembre, des partis politiques, dont la clientèle allait des conservateurs aux socialistes modérés, formèrent le bloc progressiste et demandèrent l'instauration d'un nouveau gouvernement responsable devant la douma à la place du tsar.

Nicolas II répondit en quittant la capitale et en prenant personnellement le commandement des armées au front.

En son absence, l'impératrice prit la direction du gouvernement.

- Alexandra haïssait le Parlement, aussi insista-t-elle pour que son pouvoir soit absolu.
- Elle congédiait les ministres à son gré et s'appuyait sur les conseils de Raspoutine, un moine corrompu.

Document d'information pour l'élève

La révolution russe

Le gouvernement avait perdu contact avec le peuple et les réalités des affaires intérieures. La Russie glissa rapidement vers la révolution tandis que le manque de nourriture empirait et que le moral des troupes baissait.

Le 8 mars 1917, les femmes de Petrograd commencèrent des révoltes en défilant pour demander du pain. Du front, le tsar ordonna à des troupes de rétablir l'ordre dans la capitale. Cependant, des soldats désertèrent et se joignirent au peuple qui se rebellait dans les rues. La discipline militaire disparut. Le 12 mars 1917, la douma créa un gouvernement provisoire. Et le tsar abdiqua le 15. C'était la fin de la dynastie des Romanov.

La réaction générale du peuple fut de pousser un soupir de soulagement et de s'attendre à l'instauration d'un meilleur climat social.

- Les membres des classes supérieures et moyennes pensaient qu'il était nécessaire de faire un effort de guerre plus déterminé et efficace.
- Les ouvriers pensaient que le moment était désormais venu d'obtenir de meilleurs salaires et plus de nourriture.
- Tout le monde pensait que le moment d'accorder plus de liberté et d'instaurer la démocratie était venu. Les Russes voulaient la liberté de parole, la liberté de culte et qu'on accorde aux syndicats le droit d'organiser les ouvriers et les ouvrières et de faire la grève.

Le gouvernement provisoire était modéré et n'entendait pas mettre en oeuvre un programme de réorganisation sociale complète.

- Il refusa de confisquer les grands domaines et de redistribuer les terres aux paysans.
- Il pensait que cette initiative détruirait l'armée paysanne parce que beaucoup de paysans la déserteraient pour revendiquer leur part de terrain.
- Il fallait donc attendre la fin de la guerre pour faire la réforme agraire.

Cette décision signifiait que le gouvernement provisoire entendait poursuivre l'effort de guerre et prolonger les souffrances du peuple, mais elle sapait sa crédibilité.

Le gouvernement dut partager son pouvoir de fait avec le soviet de Petrograd.

- Le soviet de Petrograd était un groupe changeant, formé de deux à trois mille ouvriers, soldats et intellectuels de gauche.
- Il émettait ses propres ordonnances qu'il justifiait en laissant entendre qu'elles correspondaient aux sentiments véritables du peuple.
- Son ordonnance numéro 1 dépouilla tous les officiers de leur pouvoir de maintenir la discipline et de donner des ordres au sein de l'armée. Elle contribua à l'effondrement de la discipline et beaucoup d'officiers furent assassinés par leurs soldats.

L'offensive de l'été 1917 fut un échec qui s'accompagna de lourdes pertes. C'est alors que les soldats paysans commencèrent à déserteur leur unité pour rentrer dans leur village. Ces soldats avaient bien l'intention de s'emparer avec leur famille d'une partie des terres de l'aristocratie et de régler de vieux comptes au cours d'une révolte rurale générale contre cette dernière. Et ce fut l'anarchie dans toute la Russie.

La révolution était loin d'être terminée.

Document d'information pour l'élève

Lénine et le bolchevisme

Lénine était un fils d'inspecteur des écoles issu de la classe moyenne. En 1887, alors qu'il était âgé de 17 ans, son frère fut exécuté pour trahison. Cet événement en fit un ennemi implacable de la Russie impériale et l'a poussé à se consacrer totalement à sa destruction.

Lénine se convertit au marxisme et soutint:

- que le capitalisme ne pouvait être détruit que par une révolution violente;
- qu'une révolution socialiste était possible dans un pays sous-développé parce que les paysans étaient des pauvres et donc des révolutionnaires en puissance;
- qu'un grand changement social n'était possible que s'il était effectué par un parti de travailleurs très discipliné, dirigé par une petite élite d'intellectuels et de révolutionnaires. Cette direction veillerait à établir un ordre de priorité clair, si bien que l'on ne pourrait amener le mouvement à se fixer des objectifs à court terme; par ailleurs, elle tirerait systématiquement parti des événements pour atteindre son but ultime qui consisterait à accéder au pouvoir au sein de la société.

Il pensait que la Première Guerre mondiale entraînerait assez de bouleversements sociaux pour lui donner l'occasion de s'emparer du pouvoir.

Le 3 avril 1917, quand Lénine arriva à Petrograd, il rejeta toute collaboration éventuelle avec le gouvernement provisoire. Ses slogans: « Tout le pouvoir aux soviets », « Toute la terre aux paysans » et « Faites immédiatement cesser la guerre » étaient populaires.

Lénine fit une tentative de coup d'état en juillet, mais elle échoua et il fut forcé de se cacher.

Kerenski, le chef du gouvernement provisoire et le général Kornilov se querellaient; aussi Kornilov finit-il par tenter de faire un coup d'État, en septembre 1917. Sa tentative ayant échoué, Kornilov et Kerenski en furent discrédités.

Cette menace que des militaires firent planer sur la démocratie, qui avait été orchestrée par la droite politique, donna une nouvelle crédibilité à Lénine et aux bolcheviks. Et pendant tout l'été 1917, ces derniers accrurent le soutien que leur accordaient les ouvriers et les soldats de Petrograd.

Le talent de Léon Trotski pour l'organisation lui a permis de réussir la tentative suivante faite par les bolcheviks pour s'emparer du pouvoir. Il se rendit compte qu'il pourrait diminuer l'opposition contre leur prise du pouvoir s'ils la faisaient au nom des soviets populaires et démocratiques.

C'est ainsi que, le 6 novembre, le nouveau comité de Trotski, soutenu par des soldats bolcheviks de confiance, s'empara du siège du gouvernement et arrêta les membres du gouvernement provisoire.

Et lors d'un congrès des soviets, une petite majorité bolchevique (390 délégués sur 650) déclara que tout le pouvoir était passé aux soviets et nomma Lénine chef du nouveau gouvernement.

Lénine eut la perspicacité de tirer parti des événements qui se produisaient autour de lui pour parvenir à ses fins.

- Les paysans s'étaient emparés pendant tout l'été de terres des aristocrates et de l'Église. Lénine se prononça en faveur du droit qu'avaient les paysans de s'attribuer ces terres.
- Lénine admit que son pays avait perdu la guerre contre l'Allemagne et que le seul but qu'il pouvait atteindre était la paix, même si cela devait coûter très cher.
- Or, le prix de la paix était si élevé que les bolcheviks refusèrent initialement d'accepter cette notion.
- Après de nouvelles pertes militaires, Lénine l'emporta. Le traité de Brest-Litovsk concéda un tiers de la population russe aux Allemands.

Les élections de 1917 pour créer une assemblée constituante se soldèrent par une défaite électorale des bolcheviks. Cette assemblée se réunit pendant une journée, le 18 janvier 1918, puis elle fut dissoute par les troupes bolcheviques qui agissaient sur les ordres de Lénine.

Le peuple, qui voulait se gouverner lui-même, déclara que la démocratie se transformait en dictature.

La Russie était désormais confrontée avec une guerre civile entre les « blancs », qui provenaient de nombreux groupes unis dans leur haine des bolcheviks et les « rouges », c'est-à-dire les bolcheviks. Trotski et l'Armée rouge étaient capables de gagner la guerre civile.

Les bolcheviks étaient aussi capables de mobiliser le front intérieur pendant la guerre civile en instaurant « le communisme de guerre ».

- Cela se traduisit par la mise en oeuvre du rationnement, la saisie des céréales des paysans, la nationalisation de toutes les banques et de l'industrie et par l'exigence que tout le monde travaille.
- On recourut à la « terreur révolutionnaire » pour forcer les gens à accepter le pouvoir des bolcheviks.
- La Tchéka exécuta des milliers d'ennemis de l'État, y compris le tsar et sa famille.

L'intervention des Américains, des Britanniques et des Japonais fut considérée comme destinée à empêcher que les Allemands ne s'emparent de matériel de guerre.

- Lorsque le programme de nationalisation des bolcheviks a touché les investisseurs étrangers, les Occidentaux ont parlé d'aider l'Armée blanche à se débarrasser des bolcheviks.
- La part de l'opinion publique occidentale qui était favorable à ce genre d'intervention après la guerre mondiale était restreinte.
- L'intervention étrangère a finalement favorisé les bolcheviks en éveillant le nationalisme russe contre les envahisseurs étrangers.

Activité 13

Leçon d'acquisition de concepts: la justice, **l'obligation de rendre compte**, le **constitutionalisme** et le **contrat social**.

1. Commencer une discussion avec les élèves, au cours de laquelle elles et ils seront mis au défi d'examiner les problèmes suivants:

La justice	par opposition	à l'injustice
Le changement	par opposition	à la stabilité
La liberté	par opposition	à l'ordre
L'égalité	par opposition	à la hiérarchie

Au cours d'une discussion d'ensemble de la classe, demander aux élèves de se pencher sur le concept de justice sociale afin de définir ses attributs essentiels (les élèves peuvent établir des analogies comme la justice s'apparente à un jeu, alors que l'injustice s'apparente à une guerre).

À partir de cette activité, développer les attributs essentiels de justice et d'injustice, que l'on peut appliquer à certains exemples d'injustice tirés de situations historiques et d'événements contemporains.

Demander aux élèves d'imaginer qu'ils appartiennent à des groupes confrontés à une grande injustice au cours de leur existence:

- le tsar, son gouvernement et ses officiers militaires;
- la classe moyenne;
- les ouvriers et leurs syndicats;
- les paysans;
- les soldats qui étaient au front.

Activité 14

Leçon d'application de concepts: la justice, **l'obligation de rendre compte**, la révolution, le constitutionalisme, le radicalisme, le **contrat social**, l'anarchie et le **bolchevisme**.

Les groupes d'élèves doivent s'acquitter des tâches suivantes:

1. Il doivent choisir une section de la population russe et évaluer la justice ou l'injustice de la situation dans laquelle ce groupe se trouve. Il doivent se pencher sur les façons de corriger les injustices existantes.

Se fondant sur les propositions de chacun des groupements idéologiques présents en Russie (réactionnaires, libéraux, mencheviks et bolcheviks), ils doivent choisir l'idéologie qui semble convenir le mieux aux besoins du groupe qu'ils représentent.

Chaque groupe décide ensuite d'appuyer activement le groupement idéologique de son choix.

Chaque groupe doit alors décider de la façon dont il va se servir des sources du pouvoir dont il dispose pour atteindre son objectif de changement social, politique et économique.

Revoir avec les élèves les sources de pouvoir dont ils disposent:

- les nombres;
- l'organisation;
- les ressources.

Revoir les expressions du pouvoir:

- l'autorité;
- le charisme;
- la force.

Les groupes présentent leur choix à la classe.

Chaque groupe doit préparer le plan d'action qu'il entend suivre et être prêt à en débattre avec d'autres groupes lors d'une conférence. Il doit indiquer les changements qu'il faut apporter au contrat social russe appliqué. Inciter chaque groupe à déterminer ce qu'il souhaite.

Encourager chaque groupe à définir clairement ce qu'il désire (les paradigmes) et la manière dont il prévoit réaliser ses plans (le pouvoir et ses expressions).

Au fur et à mesure de la progression de la conférence, le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant consistera à donner de l'information, notamment sur les crises, ce qui forcera les élèves à adapter leurs projets et stratégies lorsqu'ils et elles négocieront avec d'autres groupes.

L'objectif clé est de faire en sorte que les élèves comprennent qu'il faut instaurer un nouveau contrat social; de plus, tous les groupes doivent se rendre compte que s'ils acceptent le nouveau contrat social (et les hypothèses, valeurs, idées, règles et lois qu'il implique), ce contrat sera appliqué pendant de nombreuses années.

Activité 15

Leçon d'application de concepts: la justice, **l'obligation de rendre compte**, la révolution, le constitutionalisme, le radicalisme, **le contrat social**, l'anarchie et le **bolchevisme**.

1. Demander aux élèves d'examiner des éléments sur la situation de l'Allemagne au lendemain de la Première Guerre mondiale pour chacun des groupes ci-dessous:
 - les ouvriers des villes;
 - les hommes d'affaires et les membres des professions libérales;
 - les soldats de retour;
 - l'élite dirigeante traditionnelle;
 - les agriculteurs;
 - les bolcheviks.

Chaque groupe doit déterminer ce qui serait, à son avis, la meilleure ligne de conduite à suivre pour:

- réduire l'antagonisme entre les classes;
- mettre fin à la guerre;
- doter l'Allemagne d'après-guerre d'un gouvernement.

Chaque groupe doit présenter sa démarche à une conférence de la classe. Cette conférence doit se mettre d'accord sur la meilleure démarche à suivre pour instaurer un nouveau contrat social valable pour l'Allemagne de cette époque.

1.4 La sécurité internationale: des vues opposées

Contenu

La révolution mondiale

La révolution mondiale, qui était à la base des principes prônés par les marxistes, n'a pas suivi la révolution russe.

- Le communisme se répandit en dehors de la Russie, mais il ne devint pas assez fort pour prendre le pouvoir ailleurs.
- D'autres formes de communisme, moins radicales, ont connu davantage de succès dans toute l'Europe.

Le 11 novembre 1918 a marqué la fin du conflit le plus sanglant qui s'était produit jusqu'alors. Aucun pays ne voulait recommencer le carnage.

Deux manières opposées d'envisager la sécurité internationale

1.4.1 La manière de Wilson d'envisager la sécurité collective et la réalité de la politique européenne

Les deux manières d'envisager les relations internationales futures et la sécurité, une qui rompait absolument avec le passé et l'autre qui reposait sur des mécanismes traditionnels, devaient s'opposer lors de la Conférence de Versailles, en 1919.

Près d'un an avant cette conférence, Wilson esquissa un programme en « quatorze points » qui devait assurer la paix et la sécurité internationales. Ses propositions furent baptisées les « Quatorze points ».

Dans ces quatorze points, il demandait:

- la fin des traités secrets: il fallait que les négociations deviennent ouvertes;
- la liberté des mers;
- la fin des barrières douanières entre les pays;
- la réduction des armements;
- **que l'on redessine la carte de l'Europe pour assurer l'autodétermination des peuples;**
- **la création d'une association générale entre les pays qui ait pour mandat d'assurer leur indépendance politique et de veiller à leur intégrité territoriale.**

Des idéaux traditionnels et révolutionnaires allaient tous deux remettre en question l'ordre mondial proposé par Wilson.

Le point de vue de Wilson fut remis en question par ceux qui étaient ses alliés européens au moment de la guerre.

-
- Les alliés européens ont cherché à assurer leur sécurité pour l'avenir par des méthodes traditionnelles qui consistaient à réclamer des traités de paix très durs envers le vaincu et à mettre sur pied des réseaux d'alliances.
 - Les propositions et les intentions du gouvernement français étaient typiques de l'attitude qui prévalait parmi les pays européens victorieux.
 - La France, théâtre d'une multitude de batailles, avait perdu une génération de jeunes pendant la guerre.
 - La France voulait sa revanche et voulait être à l'abri de menaces futures en provenance de l'Allemagne.
 - Pour assurer la paix, Clémenceau voulait affaiblir l'Allemagne de façon permanente en demandant sa démilitarisation et d'importantes réparations de guerre.
 - Il voulait, en outre, pour assurer la sécurité de la France, poursuivre l'alliance que son pays avait conclue avec la Grande-Bretagne et les États-Unis pendant la guerre.

Lloyd George détermina les conditions de paix à imposer à l'Allemagne en se fondant sur ce que ressentait le peuple britannique. Étant un politicien qui connaissait le succès, il s'en est tenu à l'attitude de son peuple à l'égard de l'Allemagne.

Un défi idéologique pour Wilson

La vision de l'avenir de Wilson serait désormais contestée par Lénine et son régime bolchevique.

- **Lénine et Wilson proposaient tous deux la création d'une institution internationale pour régler les affaires mondiales.**
- **Lénine proposait une Internationale communiste alors que Wilson était partisan de la Société des Nations.**
- **Lénine voulait une « révolution mondiale » et proposait la destruction de tout l'État bourgeois.**
- **Wilson était en faveur de l'autodétermination nationale et de la démocratie.**

1.4.2 Le traité de Versailles et la revanche des vainqueurs

La conférence de paix a été dominée par les États-Unis, la France et la Grande-Bretagne. Or, ces trois puissances n'étaient guère d'accord sur les conditions d'un traité de paix ni sur les mécanismes à instituer pour assurer une paix durable.

Wilson était obsédé par la création d'une Société des Nations qui devait être la première priorité de la conférence de paix.

Malgré cette obsession de son président, le peuple américain avait très peur de conclure avec les Européens des alliances qui pourraient impliquer leur pays dans des conflits étrangers ultérieurs.

- **Ses alliés européens appuyèrent sans enthousiasme la création de la Société des Nations.**

Le traité de paix allait refléter le règlement exigeant que recherchaient la France et les puissances alliées d'Europe en échange de la paix.

Les représentants de l'Allemagne n'ont pas été invités à assister à la conférence de paix au moment de la formulation des conditions du traité.

- **Ils n'ont été invités à participer qu'à sa signature.**
- **On lui a aussi demandé de reconnaître qu'elle était entièrement responsable du déclenchement de la guerre. Cette « clause de la culpabilité » a permis aux Alliés d'exiger que l'Allemagne leur paye à tous des réparations civiles pour les dommages qu'ils avaient subis pendant la guerre.**
- **L'Alsace et la Lorraine ont été rendues à la France.**
- **Les Allemands devaient verser 33 milliards de dollars de réparations. Or, le paiement de ces réparations devait contribuer à l'instabilité économique et politique que connut leur pays.**
- **La création de nouveaux pays, la Pologne et la Tchécoslovaquie, fit que des personnes d'origine ethnique allemande devinrent citoyennes de ces nouveaux pays.**
- **Les colonies de l'Allemagne ont été cédées à la France, à la Grande-Bretagne et au Japon à titre de territoires sous mandat de la Société des Nations.**
- **On a aussi permis à la France d'utiliser les mines de charbon du bassin de la Sarre pendant quinze ans, à titre d'indemnisation partielle pour la destruction de ses mines par les Allemands.**

Le ressentiment de l'Allemagne en réaction au traité de Versailles

La majorité de la population allemande considérait les conditions de la paix comme injustes.

- **Beaucoup d'Allemands et d'Allemandes se retrouvèrent hors du territoire de l'Allemagne à la suite du traité et constituèrent désormais des minorités derrière les frontières de pays nouvellement créés: la Pologne et la Tchécoslovaquie.**
- **Le concept d'autodétermination nationale, dont on s'était inspiré pour créer plusieurs nouveaux pays d'Europe, n'a pas été appliqué à la population allemande.**
- **Le peuple allemand était particulièrement offusqué qu'on lui fasse porter toute la responsabilité de la guerre.**

Le gouvernement allemand, qui était composé de sociaux-démocrates modérés, a protesté contre les conditions du traité, mais il l'a signé.

- **Aux yeux d'une grande partie de la population allemande, la nouvelle république était désormais associée à la défaite allemande et au traité de paix injuste.**

Les conséquences de la Première Guerre mondiale

Les conséquences de la guerre allaient jouer un rôle central et influencer la politique européenne pendant plusieurs décennies après que la guerre eut officiellement pris fin.

- **La politique européenne allait exercer une influence sur le monde.**
- **On suggère même que la Première Guerre mondiale constitua un point tournant de l'histoire du monde.**

La stabilité de l'Europe

Le traité de paix qui mit fin à la guerre ne fit pas beaucoup pour stabiliser la politique européenne. Certains aspects du traité eurent même une influence déstabilisante.

- **Les conditions du traité de paix et le fait qu'on ait reproché à l'Allemagne d'être la seule responsable de la guerre ont suscité un grand ressentiment dans ce pays.**
- L'occupation de la Rhur par la France tendit les relations entre la France et l'Allemagne.
- Le potentiel de guerre de l'Allemagne est demeuré en grande partie intact après la guerre.
- La coalition nécessaire pour empêcher l'agression future de l'Allemagne a disparu.
- La Grande-Bretagne a refusé de ratifier l'alliance défensive qui la liait à la France.
- Les nouveaux pays comme la Tchécoslovaquie et la Yougoslavie comprenaient des minorités ethniques qui ne voulaient pas en faire partie.
- Des guerres locales se sont produites entre la Pologne et l'Union soviétique, de même qu'entre la Grèce et la Turquie.
- Il y a eu des désordres internes en Allemagne, en Italie et en Hongrie, si bien qu'une anarchie générale a semblé régner en Europe.

La Première Guerre mondiale s'est traduite par l'extermination massive d'une génération de jeunes. Plus de 10 millions d'entre eux ont été tués et 21 millions ont été blessés. La plupart des pertes ont touché des Européens.

- L'Europe étant le principal champ de bataille, le carnage a contribué à réduire sa prééminence sur la scène mondiale.
- Les grandes puissances européennes avaient utilisé une partie importante de leurs ressources lors de la guerre.
- L'Allemagne perdit toutes ses colonies.
- La guerre a accéléré l'industrialisation des pays non européens.

Le rejet du passé

Le coût terrible de la Première Guerre mondiale pour les puissances participantes a réduit le désir de leur peuple de revenir au régime d'avant la guerre.

- Les dynasties des Habsbourg, des Hohenzollern et des Romanov n'étaient plus au pouvoir. L'Empire ottoman avait été désagrégé par les puissances européennes.
- **Suite à la guerre, beaucoup de pays et de peuples étaient prêts à embrasser des conceptions du monde radicales et extrémistes.**
- Les régimes qui sont apparus, dont certains étaient totalitaires, devaient avoir des répercussions sur les droits individuels et sur le rôle du citoyen.
- Bien qu'ils aient promu des changements radicaux dans la société, les régimes totalitaires n'ont guère cautionné la participation du public à la prise de décision à l'échelon national.

1.4 La sécurité internationale: des vues opposées

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

Le révisionnisme

- Savoir que les socialistes allemands et les autres mouvements socialistes européens étaient partisans de la stratégie d'Eduard Bernstein qui pensait possible de changer la société en recourant à des pressions exercées par les syndicats ouvriers et au processus parlementaire

Les coûts sociaux

- Savoir que la guerre des tranchées a brisé une génération complète de jeunes gens
- Savoir que des millions de jeunes gens, qui auraient pu diriger des opérations et faire d'autres apports, n'étaient plus là après la guerre

La sécurité collective

- **Savoir qu'on était extrêmement soucieux de trouver des façons d'empêcher qu'une guerre semblable ne se reproduise**
- **Savoir qu'une façon de réaliser la sécurité collective consiste à mettre sur pied des institutions et des mécanismes internationaux qui interviennent dans les différends entre pays**

La sécurité nationale

- Savoir que les mécanismes traditionnels destinés à assurer la sécurité nationale n'avaient pas empêché une guerre destructrice
- Savoir que les dirigeants de certains pays recouraient encore à des méthodes traditionnelles pour assurer la sécurité nationale
- Savoir que les propositions présentées par Wilson s'éloignaient de façon spectaculaire des paradigmes d'alors relatifs aux relations internationales
- Savoir que les grandes puissances ne parvenaient pas à se mettre d'accord sur la meilleure façon d'assurer la paix à l'avenir

La souveraineté nationale

- Savoir que la sécurité collective est souvent envisagée avec suspicion parce qu'elle semble entraver la souveraineté nationale

Le pouvoir national

- **Savoir qu'une des façons d'accroître la sûreté nationale de son pays consiste à accroître son pouvoir par rapport à ceux qui le menacent**

Le paradigme international

- **Savoir que la France, affaiblie par une guerre dévastatrice, estimait ne pouvoir se dresser seule contre une menace allemande future**
- **Savoir que la France était encore incertaine de son avenir et déterminée à se servir des réparations de guerre comme d'une arme contre l'Allemagne**

L'obligation de rendre compte

- **Savoir que les peuples des pays alliés estimaient que quelqu'un devait être responsable de la destruction et des souffrances qu'ils avaient subies pendant les années de guerre**

Les idéologies

- **Savoir que des idéologies opposées existaient à la fin de la guerre.**
 - **La création de l'Union soviétique amplifia et modifia la substance des débats idéologiques de la période de l'après-guerre.**
- **Savoir que la conférence de paix se vit remettre la responsabilité d'assurer une paix durable**
- **Savoir que l'Allemagne n'était pas en mesure de résister aux conditions que lui imposait le traité de paix.**
 - **L'économie allemande avait été dévastée par la guerre. Le blocus naval allié s'est poursuivi après la guerre.**
 - **Les pénuries de nourriture n'étaient pas rares.**

La justice

- **Savoir que tous les partis politiques d'Allemagne estimaient que le traité contenait des conditions de paix dures qui leur avait été dictées: il fallait donc le modifier dès que possible**
- **L'Allemagne a été dépouillée de ses possessions coloniales qui sont devenues des territoires sous mandat de la Société des Nations nouvellement créée.**
 - **L'Allemagne a perdu les territoires qu'elle avait acquis en Europe avant 1914 et la possibilité de faire la guerre par la suite a été amoindrie.**
 - **L'Allemagne a perdu d'importants territoires, peuplés d'Allemands et d'Allemandes, qui ont été cédés à de nouveaux pays créés après la guerre.**

-
- La population allemande qui a été coupée de l'Allemagne du fait de ses pertes territoriales a éprouvé du ressentiment contre son nouveau pays, quel qu'il soit, et en a suscité en Allemagne même.

La culpabilité du fait de la guerre

- Savoir que l'Allemagne a été déclarée par les Alliés responsable de la guerre et qu'elle a donc été tenue de verser des réparations d'un montant égal aux dommages civils causés par la guerre
- Savoir que le gouvernement allemand a protesté contre ce qu'il a considéré comme un traitement injuste et dur des Alliés: il n'a signé le traité qu'avec réticence

La responsabilité de la défaite de l'Allemagne

- Savoir que l'armée allemande, estimant que les politiciens étaient responsables de l'issue de la guerre, a nié toute défaite militaire
 - On a reproché au gouvernement civil et à la république nouvellement formée d'être responsable de l'humiliation que l'issue de la guerre avait causée au peuple allemand, de la défaite et de ses conséquences.
- Savoir que les Américains ne pouvaient accepter la clause exigeant que les États membres interviennent collectivement en réponse à une agression car cela contrevenait au droit de déclarer la guerre, droit exclusif du Congrès
- Savoir que le traité de Versailles n'était ni assez dur pour écraser l'Allemagne ni assez libéral pour se la concilier.
 - L'intégrité territoriale de l'Allemagne et son infrastructure industrielle se retrouvèrent en grande partie intactes à la fin de la guerre.

L'autodétermination

- **Savoir que les groupes ethniques qui désiraient accéder à la souveraineté nationale constituaient à la fin de la guerre une force politique avec laquelle il fallait compter**
- **Savoir que l'emplacement géographique des groupes ethniques en Europe de l'Est rendait la formation de nations homogènes au point de vue ethnique virtuellement impossible**
- **Savoir que la fin de la guerre n'a pas amené de relâchement des tensions entre les pays européens, plus particulièrement entre la France et l'Allemagne**

-
- **Savoir qu'en Europe, vaincus et vainqueurs ont beaucoup souffert de la guerre**
 - **La guerre a coûté 30 milliards de dollars, selon les estimations.**
 - **La guerre a sérieusement compromis les relations économiques de l'Europe avec les autres régions du monde.**

Les résultats de la guerre

- **Savoir que la Première Guerre mondiale causa soit la destruction, soit le discrédit de l'ordre politique en place**
- **Savoir que la Première Guerre mondiale donna naissance à des idéologies qui devinrent des forces importantes en politique internationale.**
- **Savoir qu'une idéologie est semblable à un paradigme**
- **Savoir que toutes les idéologies ont en commun:**
 - un ensemble d'hypothèses
 - une interprétation et une explication du passé et du présent
 - une vision de l'avenir et une stratégie à mettre en oeuvre pour la concrétiser
 - une image simple de la réalité, à laquelle on peut croire

Le totalitarisme

- **Savoir que sous les nouveaux régimes totalitaires, toutes les activités publiques étaient étroitement surveillées**
 - **Les régimes, leurs agents et leurs « messages » s'insinuaient dans tous les aspects de la vie civile.**
- **Savoir que dans certains régimes d'après-guerre, comme celui de l'Union soviétique de Staline, la participation du public à la prise de décision et la liberté individuelle, en dehors des aspects politiques de l'existence, ont diminué**

1.4 La sécurité internationale: des vues opposées

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de :

- **Maîtriser le français en tant que langue première**
- S'exercer à recourir aux attributs essentiels d'un concept pour analyser les données
- S'exercer à faire une grille et à l'utiliser pour faire des comparaisons
- S'exercer à communiquer des idées et des propositions
- S'exercer à faire des inférences à partir de généralisations qui semblaient fiables
- S'exercer à faire des hypothèses fondées sur des suppositions et des inférences raisonnables
- Exercer ses habiletés fondamentales en matière de recherche qui consistent à:
 - trouver l'information
 - à la classer en catégories significatives
 - à distinguer entre les éléments pertinents et ceux qui ne le sont pas
 - à résumer l'information
- Exercer les habiletés et les attitudes nécessaires à l'apprentissage en collaboration
- Apprendre à se servir des habiletés d'analyse suivantes:
 - déterminer les parties principales
 - indiquer les relations de cause à effet
 - indiquer comment les parties d'un tout sont reliées les unes aux autres
- S'exercer à se servir des critères de certains paradigmes pour faire des évaluations

1.4 La sécurité internationale: des vues opposées

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- Savoir s'il faut une crise comme une guerre pour faire naître au sein de la population d'un pays le besoin de changer son idéologie dominante
- Savoir si l'idéologie qui permet l'émergence d'une situation de guerre est complètement discréditée
- Savoir quelles méthodes faut-il utiliser pour s'assurer que certains pays ne commettent pas d'agressions injustifiées contre d'autres pays
- Savoir si certains pays ou groupes de pays doivent s'immiscer dans les affaires intérieures d'autres pays
- Savoir si les deux guerres mondiales qui se sont produites et les dangers d'une guerre nucléaire ont diminué la réticence des gouvernements nationaux à renoncer à certains de leurs pouvoirs en faveur d'un organisme international
- Savoir si les dirigeants nationaux doivent s'intéresser plus aux conséquences à court terme qu'à celles à long terme
- Savoir si les réalités politiques intérieures ont une incidence sur les accords internationaux
- Savoir quelle démarche de prise de décision assure le mieux l'engagement de toutes les parties intéressées
- Savoir quels doivent être les critères à employer pour instaurer un règlement de paix « juste » et durable
- Savoir si c'est possible de déterminer clairement qu'une partie est seule responsable d'une guerre

1.4 La sécurité internationale: des vues opposées

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 16

Leçon d'application de concepts: l'idéologie, le changement et les conséquences.

1. Revoir avec les élèves les caractéristiques communes à toutes les idéologies. Identifier dans les pays suivants l'idéologie dominante pendant la période de l'avant-guerre, au cours des premières années de la Première guerre mondiale et au cours de la période qui suit immédiatement la guerre:
 - L'Allemagne;
 - La Russie;
 - L'Autriche;
 - La France;
 - La Grande-Bretagne;
 - Les États-Unis.

En se servant des caractéristiques communes aux idéologies, demander aux élèves de construire des grilles pour chacun des pays (cette activité peut se faire avec des petits groupes étudiant un pays précis).

2. Demander aux élèves d'utiliser les renseignements figurant sur les grilles pour répondre aux questions suivantes:
 - Comment la guerre a-t-elle affecté l'idéologie présente dans un pays donné?
 - Quels secteurs de la société appuieraient des positions idéologiques données?

Activité 17

Leçon d'acquisition de concepts: la souveraineté nationale, la sécurité nationale et **la sécurité collective**.

1. Étudier le plan en quatorze points de Wilson relatif à la sécurité mondiale. Discuter de certains des problèmes que pose la mise en oeuvre d'un aussi vaste programme. La discussion de la classe doit porter sur la situation au cours des années qui ont conduit à la Première Guerre mondiale.
2. Demander aux élèves de préparer un court essai afin de déterminer les points du plan de Wilson qui, s'ils avaient été mis en oeuvre au cours des décennies qui ont précédé la guerre, auraient pu empêcher cette dernière.
3. Une autre activité pourrait consister à demander aux élèves d'analyser la validité du plan de Wilson dans le contexte contemporain.
 - Ce plan pourrait-il fonctionner aujourd'hui?
 - La situation actuelle permet-elle mieux l'acceptation d'un tel plan ou de certains de ses éléments?
 - L'ONU actuelle est-elle capable de faire appliquer le programme de Wilson?

Document d'information pour l'élève

Les « quatorze points » du président Wilson

Extraits du message du président Wilson au Sénat américain le 8 janvier 1918.

« ... Ce que nous voulons, c'est que le monde devienne un lieu où tous puissent vivre en sécurité, ... (un lieu sûr) pour toute nation qui désire vivre sa propre vie en toute liberté, décider de ses propres institutions et être assurée que les autres nations la traitent en toute justice et loyauté, au lieu de se voir exposée à la violence et aux agressions égoïstes de jadis....C'est donc le programme de paix dans le monde qui constitue notre programme. Et ce programme, le seul que nous croyons possible, est le suivant:

1. Des conventions de paix préparées et conclues publiquement; par la suite, il n'y aura plus d'accords secrets entre les nations, mais une diplomatie qui procédera toujours franchement et ouvertement, à la vue de tous.
2. Liberté absolue de navigation sur les mers, en dehors de eaux territoriales, aussi bien en temps de paix qu'en temps de guerre, sauf pour les mers auxquelles on pourrait interdire l'accès en partie ou en totalité, à la suite d'une action internationale ayant pour but l'exécution d'accords internationaux.
3. Suppression dans la mesure du possible de toutes les barrières économiques et établissement de conditions commerciales égales entre toutes les nations consentant à la paix et s'associant en vue de son maintien.
4. Échanges de garanties convenables que les armements de chaque pays seront réduits au seuil minimum compatible avec sa sécurité intérieure.
5. Arrangement librement débattu, dans un esprit large et tout à fait impartial, de toutes les revendications coloniales et fondé sur l'observation stricte du principe selon lequel, dans le règlement de toutes les questions de souveraineté, les intérêts des populations intéressées pèseront d'un même poids que les revendications équitables dont il faut déterminer le titre.
6. Évacuation de tous les territoires russes et règlement de toutes questions concernant la Russie en vue d'assurer la meilleure et la plus libre coopération de toutes les autres nations pour accorder à la Russie toute la latitude, sans entrave ni obstacle, de décider en toute indépendance de son développement politique et de son organisation nationale et pour lui assurer un accueil sincère dans la société des nations libres, sous les institutions qu'elle aura elle-même choisies et, plus qu'un simple accueil, toute aide dont elle aurait besoin et qu'elle désirerait recevoir.
7. La Belgique, tout le monde en conviendra, devra être évacuée et restaurée, sans aucune tentative visant à restreindre la souveraineté dont elle jouit au même titre que toutes les autres nations libres. Aucun geste isolé ne saurait contribuer autant que celui-ci à rendre aux nations la confiance en les lois qu'elles ont elles-mêmes établies, pour régir leurs relations réciproques.

-
8. Le territoire français tout entier devra être libéré et les régions envahies devront lui être remises. Le tort causé à la France par la Prusse en 1871 en ce qui concerne l'Alsace-Lorraine et qui a troublé la paix du monde pendant près de cinquante ans devra être réparé afin que la paix puisse de nouveau être assurée dans l'intérêt de tous.
 9. Le rétablissement de la frontière italienne devra être effectué conformément aux données clairement reconnaissables du principe des nationalités.
 10. Aux peuples de l'Autriche-Hongrie dont nous désirons voir sauvegarder et assurer la place parmi les nations, on devra accorder largement et au plus tôt la possibilité d'un développement autonome.
 11. La Roumanie, la Serbie et le Monténégro devront être libérés; les territoires occupés devront être restaurés. La Serbie devra se voir accorder le libre et sûr accès à la mer et les relations envers les divers États balkaniques devront être définies à l'amiable, sur les conseils des Puissances et en fonction des nationalités établies historiquement.
 12. On devra garantir aux régions turques de l'Empire ottoman actuel la souveraineté et la sécurité; aux autres nations qui se trouvent présentement sous la domination turque, on devra garantir une sécurité absolue de leur existence et la possibilité pleine et entière de se développer d'une façon autonome, sans aucunement être molestées, devra leur être assurée. Les Dardanelles devront demeurer ouverts de façon permanente comme passage libre pour les navires et le commerce de toutes les nations, sous la protection de garanties internationales.
 13. Un État polonais indépendant devra être établi; il devra comprendre les territoires habités par les populations indiscutablement polonaises auxquelles on devra assurer le libre accès à la mer; on devra garantir par un accord international leur indépendance politique et économique aussi bien que leur intégralité territoriale.
 14. Il faudra constituer une association générale des nations en vertu de conventions formelles visant à offrir des garanties mutuelles d'indépendance politique et d'intégralité territoriale aux grands comme aux petits États.

Document d'information pour l'enseignant ou l'enseignante

Résumé des « quatorze points » du président Wilson

1. Discussion et conclusion publiques des traités de paix; élimination de la diplomatie secrète et des accords spéciaux entre les Puissances.
2. Liberté pratiquement absolue de navigation sur les mers.
3. Élimination des barrières économiques entre les pays.
4. Réduction des armements.
5. Règlement impartial des revendications coloniales, tenant compte des intérêts des populations intéressées.
6. Évacuation des territoires russes occupés par l'Allemagne.
7. Restauration de l'indépendance de la Belgique.
8. Restitution de l'Alsace et de la Lorraine à la France.
9. Rajustement des frontières de l'Italie selon le principe des nationalités, soit d'après la langue.
10. Autonomie des peuples habitant le territoire de l'Autriche-Hongrie.
11. Évacuation de la Roumanie, du Monténégro et de la Serbie. Accès de la Serbie à la mer.
12. Autonomie des peuples qui se trouvent sous la domination de l'Empire ottoman. Liberté de navigation par les détroits du Bosphore et des Dardanelles.
13. Reconstitution d'une Pologne indépendante.
14. Création d'une société des nations qui fournirait des garanties réciproques d'indépendance politique et territoriale à tous les États, petits ou grands.

Activité 18

Leçon d'acquisition de concepts: les coûts sociaux, l'obligation de rendre compte, la puissance nationale, **la sécurité collective** et la souveraineté nationale.

1. Demander à des groupes d'élèves de représenter les pays suivants: les États-Unis, la Grande-Bretagne, la France, l'Allemagne, l'Autriche et le Canada. Chaque groupe doit étudier les questions suivantes:
 - les coûts de la guerre pour le pays qu'il représente;
 - comment ce pays souhaite négocier un traité avec les puissances qui ont subi une défaite;
 - les problèmes posés par les empires coloniaux des puissances qui ont subi une défaite;
 - l'importance des effectifs militaires après la guerre;
 - le paiement des dommages de guerre.

Lorsque chacun des groupes a déterminé ses positions sur les problèmes qui précèdent, tenir une conférence des pays intéressés pour négocier les détails du traité qui sera conclu avec l'Allemagne et l'Autriche.

Document d'information pour l'élève

Le traité de paix de Versailles

De vieilles solutions face à des réalités nouvelles

L'équilibre des forces et le réseau d'alliances caractéristiques de la politique internationale à la veille de la Première Guerre mondiale avaient pour but le maintien de la paix. Ce système produisit des résultats différents de ceux escomptés. Il permit à ses membres de faire en toute sécurité de faire des gestes téméraires.

Les mécanismes traditionnels dont les nations se servaient pour protéger leurs intérêts respectifs et leur intégrité n'avaient pas empêché l'éclatement d'une guerre mondiale horrible. La guerre avait miné les techniques traditionnelles de la diplomatie. La conduite des affaires internationales ne serait plus la même.

- Cependant, les puissances victorieuses émergèrent de la guerre avec le précepte consacré par l'usage selon lequel les vaincus devraient porter tout le fardeau de la guerre.
- Les vaincus devraient porter la responsabilité de la guerre et devraient être pénalisés pour leurs gestes infâmes.
- Les dirigeants et l'élite de la période précédant la guerre ont peut-être disparu, mais les solutions d'avant-guerre sont demeurées.

La vision qu'avait Wilson d'un nouvel ordre mondial sur le plan international fut en grande partie rejetée par les dirigeants européens qui désiraient plutôt exiger impitoyablement leur dû à l'Allemagne.

- Ils préférèrent mettre leurs espoirs de paix future dans des mécanismes éprouvés comme les systèmes d'alliances, l'imposition de conditions de paix « carthaginoises » aux vaincus et le maintien de forces armées importantes.
- Ils acceptèrent à contrecoeur la création de la Société des Nations, mais avaient peu de confiance en elle.

En effet, la nouvelle Société des Nations était vouée à l'échec dès ses débuts. Outre le manque d'enthousiasme dont firent preuve les Européens, ni les États-Unis, la plus grande puissance du monde, ni l'Union soviétique ne devinrent membres fondateurs.

La Constitution de la SDN ne lui donnait en outre aucun pouvoir réel pour forcer ses membres à se soumettre aux « règles du jeu » des relations internationales.

Selon Wilson: « Ce qui est juste et bien doit être fondé, non pas sur la force individuelle, mais plutôt sur la force collective des pays de l'accord desquels dépendra la paix ».

Activité 19

Leçon d'application de concepts: l'obligation de rendre compte, la puissance nationale, **la sécurité collective** et la souveraineté nationale.

1. Demander aux élèves d'examiner les deux principaux paradigmes illustrant la façon dont on parvient à un règlement après une guerre.
 - Inclure dans le traité de paix des dispositions pour affaiblir les vaincus et pour qu'ils ne soient pas une menace à l'avenir.
 - Veiller à ce que tous les belligérants y participent activement et inclure dans le traité de paix des dispositions destinées à régler les problèmes qui ont été à l'origine de la guerre.
2. Demander à des groupes d'élèves de préparer:
 - une argumentation favorable à un paradigme;
 - des arguments opposés à l'autre paradigme possible;
 - un exposé à faire à la classe et d'être prêts à défendre leur position.
3. Lors d'une discussion en classe, évaluer les conséquences des diverses solutions et déterminer la meilleure méthode pour assurer la paix à l'avenir.

Présenter aux élèves la déclaration suivante qui a été faite par le président Wilson:

« Ce doit être une paix sans victoire... En effet, la victoire supposerait une paix imposée au vaincu. Elle serait acceptée avec humiliation, sous la contrainte, moyennant un sacrifice intolérable et laisserait une morsure, un ressentiment, un souvenir amer, sur lesquels la paix reposerait, non pas en permanence, mais plus durablement que si elle s'appuyait sur des sables mouvants. »

Noter que l'on n'a pas autorisé l'Allemagne à participer à la formulation des conditions du traité.

4. Discuter avec les élèves des principales dispositions du traité de Versailles qui se sont appliquées à l'Allemagne. Déterminer quelles sont les dispositions de ce traité qui semblent avoir réglé des problèmes anciens et les problèmes anciens qui n'ont pas été résolus.

Les groupes d'élèves doivent traiter l'un des sujets présentés ci-dessous:

- Le traité de Versailles a-t-il reflété la déclaration du président Wilson?
- Dites ce que vous pensez de la citation suivante: « Le traité de Versailles n'a pas mis fin à la Première Guerre mondiale, il est à l'origine de la Seconde Guerre mondiale. »
- Quelles ont été les conséquences à court et à long terme des conditions du traité?

Révision des concepts et connaissances par les mots croisés (facultatif)

La destruction de l'ordre ancien: numéro 1

Indices

Les **(46H)** _____ sont des tendances à long terme comportant des idées, des croyances et des valeurs qui servent de critères à la prise de décision.

Les **(4V)** _____ se produisent lorsqu'une nouvelle idée se voit accorder un certain niveau de crédibilité et de reconnaissance.

Le **(5V)** _____ suppose la fidélité et un engagement envers les valeurs et les traditions d'un pays ou d'un peuple qui cherche à constituer une nation.

Le nationalisme suppose l'affirmation du droit pour un peuple de posséder ou d'étendre sa **(2V)** _____ sur un territoire, de se faire respecter, craindre ou obéir par d'autres peuples et d'occuper un territoire ancestral.

Toutes les **(15H)** _____ ont des caractéristiques communes qui sont un ensemble d'hypothèses, une interprétation et une explication du passé et du présent, une vision de l'avenir et une stratégie pour réaliser cette vision, une représentation simple et croyable de la réalité.

L' **(8V)** _____ accorde au gouvernement un contrôle total de la population.

Le gouvernement **(38V)** _____ ne désirait pas partager la démarche de prise de décision avec l'ensemble de la population.

Le système d'alliances mis au point par **(17V)** _____ avait pour but d'isoler la France, mal disposée à l'égard de son pays, de réduire le risque que l'Allemagne soit entraînée dans une guerre aux Balkans du fait des hostilités entre la Russie et l'Autriche, enfin, d'éviter un conflit européen généralisé.

La Triple- **(35V)** _____ de l'Allemagne, de l'Autriche et de l'Italie a été conclue en 1882.

La peur commune de l'agression allemande et la Triple-Alliance ont conduit la Grande-Bretagne, la Russie et la France à conclure la Triple- **(43H)** _____.

De nombreux pays européens avaient épuisé les ressources et les possibilités qu'ils avaient de créer de nouvelles richesses sur leur territoire; par ailleurs, la création de **(26H)** _____ leur offrait l'occasion de s'approprier de nouvelles ressources et de nouvelles possibilités de créer de la richesse.

La théorie **(40H)** _____ suppose que la société est divisée en classes qui correspondent à son organisation économique. Cette organisation est appuyée et soutenue

par des lois, par la religion et par des doctrines philosophiques dont le but est de défendre ceux qui sont au pouvoir contre ceux qui n'y sont pas. Seule une lutte violente entre les deux groupes permettra de changer l'organisation économique. Cette lutte continuera jusqu'à ce que les travailleurs et les travailleuses puissent s'emparer du pouvoir détenu par la classe moyenne et créer une société sans classes. Selon les tenants du mouvement **(11V)** _____, le gouvernement devait jouer un rôle actif pour améliorer le niveau de vie de la classe laborieuse.

Beaucoup de mouvements socialistes ont rejeté l'appel, lancé par Marx, à déclencher une révolution violente qui détruirait le **(12H)** _____.

Les **(30H)** _____ voulaient plus obtenir des gains économiques pour leurs membres que promouvoir une révolution et ce sont eux qui ont influé sur les partis socialistes.

Les syndicats croyaient qu'au fur et à mesure que les **(10H)** _____ et les travailleuses amélioreraient leurs conditions de vie et obtiendraient le droit de vote, ils constateraient que leur bien-être et leur prospérité dépendaient de ceux de leur pays.

John Stuart **(7V)** _____ estimait nécessaire de créer un moyen (la constitution) destiné à protéger les droits des personnes différentes des autres à certains égards ou qui avaient des opinions impopulaires, à une époque où la majorité prenait de plus en plus de décisions relatives à la société.

Le développement de l'industrie lourde, la spécialisation du travail et une infrastructure destinée à appuyer le processus d'industrialisation se sont traduits par une augmentation du nombre des travailleurs et des travailleuses en zone **(44H)** _____.

L'augmentation des travailleuses et des travailleurs urbains et le développement des syndicats constituaient une **(45H)** _____ pour les propriétaires d'usines et les intérêts commerciaux.

Le processus politique attribue des privilèges, un statut et des récompenses à qui peut exercer le plus de **(25H)** _____ lors de la prise de décision.

Plus on frustre les gens, plus leur réaction risque d'être **(39V)** _____ et plus ils seront sévères dans leur critique du système en place.

Les **(17H)** _____, un groupe socialiste, étaient convaincus que seule une révolution violente pourrait instaurer le changement social en Russie.

Une autre branche du socialisme russe, celle des **(7H)** _____, était disposée à travailler au sein du système politique pour obtenir des réformes.

Les aventures à l'étranger étaient considérées comme un moyen de détourner l'attention du **(19V)** _____ du fait qu'aucun changement politique interne n'était apporté.

Dans tout pays, le **(16H)** _____ contribue à sceller l'unité nationale et aide à fournir un effort de guerre énergique.

Les dirigeants nationaux notamment les militaires, ne comprenaient pas tout le pouvoir de destruction de la **(3H)** _____ militaire.

La guerre sur une grande échelle nécessitait désormais que les belligérants transforment complètement leur société et leur **(21H)** _____ nationale pour soutenir leur effort de guerre respectif.

Durant la Première Guerre mondiale, les progrès techniques et la mise en œuvre de la **(1V)** _____ universelle se sont traduits par des pertes massives.

Les nouvelles **(37H)** _____ ont rendu possible de faire la guerre à l'échelle mondiale.

La guerre à l'échelle mondiale eut un impact tant sur la **(13V)** _____ non combattante des pays belligérants que sur les pays non belligérants.

Durant la Première Guerre mondiale, l'économie traditionnelle de marché ne suffisait pas pour fournir aux pays les ressources nécessaires dont ils avaient besoin pour participer à la guerre. Le gouvernement a considérablement accru son intervention en réglementant et en établissant un ordre de priorité relatif aux ressources du pays. Ce fut l'économie **(29V)** _____ .

La défaite de l'Allemagne n'a pas prouvé que son gouvernement n'avait pas su réglementer ni répartir les **(14V)** _____ du pays; elle a prouvé que les ressources de ce pays n'étaient pas inépuisables.

L'éclatement et le déroulement de la **(33H)** _____ ont exercé une influence profonde sur les événements pendant plusieurs décennies après la fin des hostilités.

Vers la fin de la Première Guerre mondiale, un fléau épouvantable a ravagé le monde entier: l'épidémie de **(31V)** _____ espagnole. Plusieurs Fransaskois et Fransaskoises ont été victimes de la grippe espagnole.

Pour la classe **(24V)** _____, la chute du tsar signifiait la transition entre une monarchie absolue et un régime libéral analogue à la monarchie constitutionnelle britannique.

Durant la révolution russe, le gouvernement **(23H)** _____ n'était pas le seul à demander d'avoir la haute main sur les décisions prises dans le pays.

Durant la révolution russe, les **(20V)** _____, notamment celui de Petrograd, étaient influencés par les socialistes et par d'autres gauchistes.

Durant la révolution russe, aucune institution n'était mandatée pour exercer le pouvoir en raison de l'effondrement du **(32H)** _____ social traditionnel.

Durant la révolution russe, la **(6H)** _____ de la guerre signifiait une augmentation des souffrances et de l'épuisement dus à la guerre, ce qui minait l'appui accordé au gouvernement provisoire.

Le régime tsariste exilait traditionnellement les révolutionnaires en **(41H)** _____ ou les déportait.

Les **(34H)** _____ souhaitaient que la Russie abandonne la guerre et ils voyaient en Lénine et les autres révolutionnaires, des forces qui oeuvraient pour le retrait de la Russie de la guerre. Ils aidèrent Lénine à retourner en Russie.

Selon **(27H)** _____, les révolutions ne pouvaient réussir que si elles étaient très organisées et conduites par des dirigeants disciplinés.

Selon Lénine, l'avant-garde devait assumer des pouvoirs dictatoriaux pendant une courte période pour diriger la **(18V)** _____ .

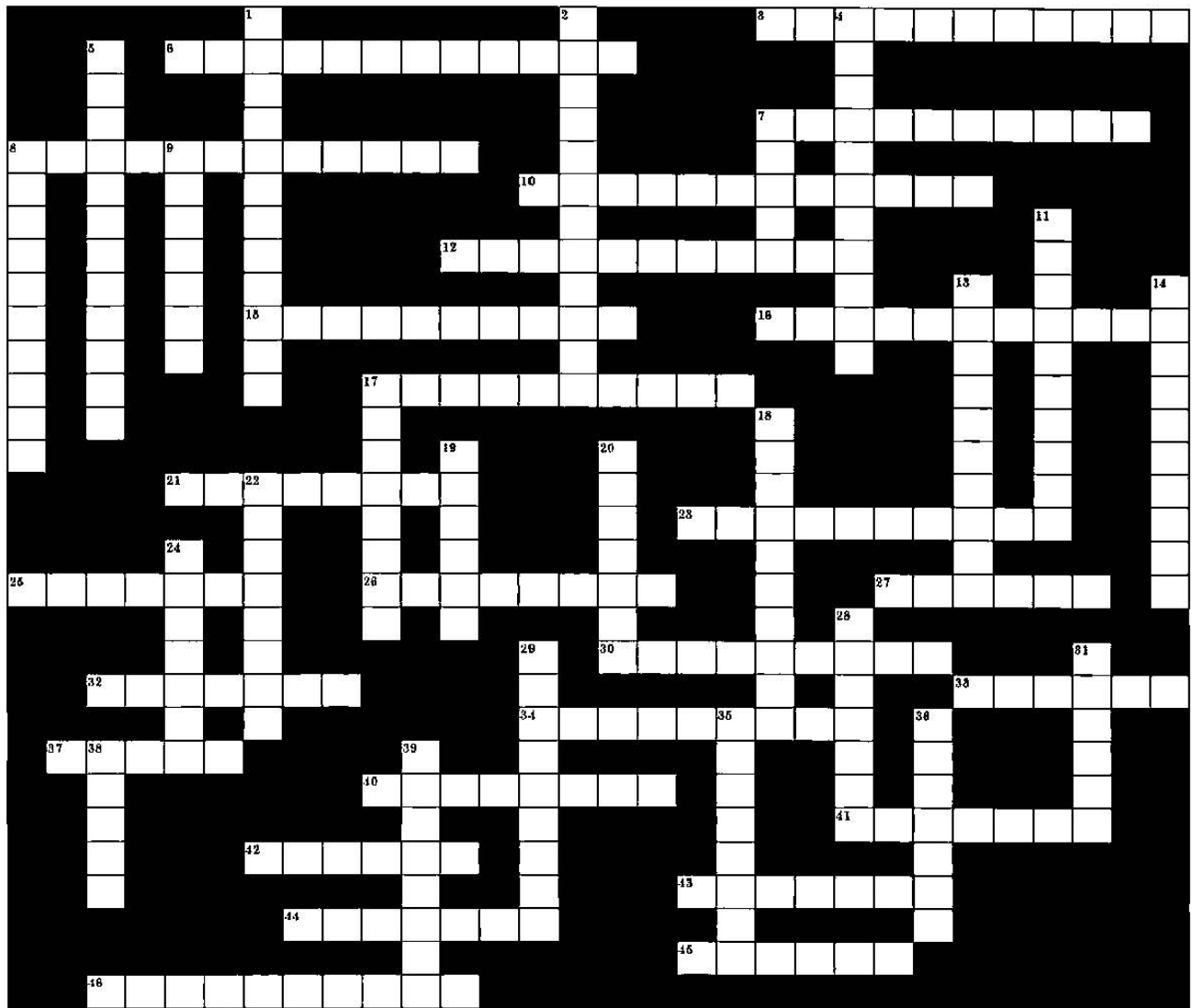
Lénine a établi un programme d'action clair qui faisait appel aux **(28V)** _____ de la campagne.

Le contrat social définissait qui devait avoir le pouvoir, le fondement sur lequel les décisions politiques devaient être prises, les sanctions destinées à les faire appliquer, enfin, les obligations des dirigeants et des dirigés. Durant la Première Guerre mondiale, le contrat social s'effritait en **(19 V)** _____.

Léon **(42H)** _____ dressait des plans compliqués pour lancer un coup d'État bolchevique. Trotski estimait qu'il y aurait moins de résistance envers un coup d'État s'il était mené au nom des soviets populaires.

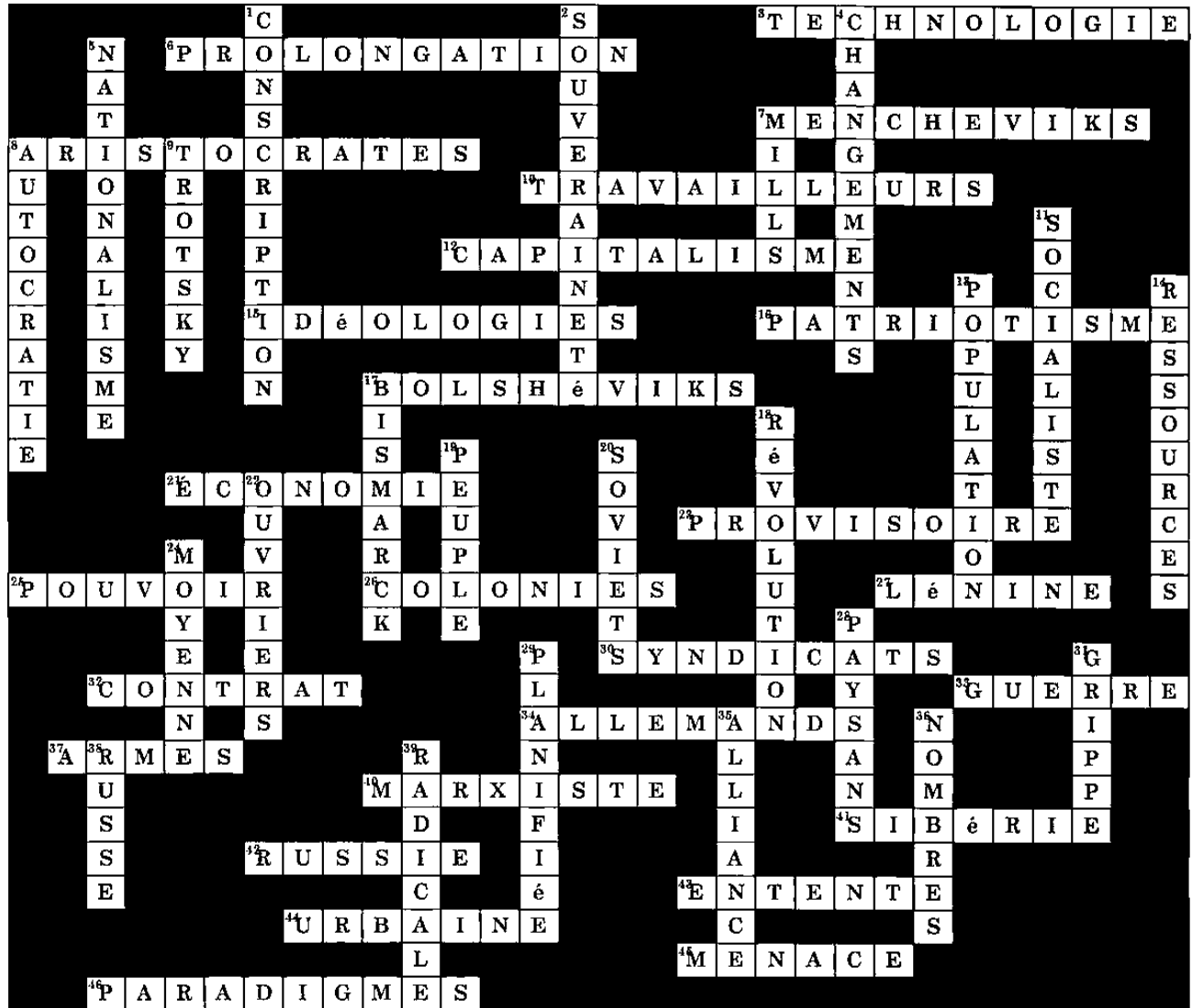
Les bases du pouvoir sont fondées sur les sources du pouvoir telles que le contrôle des **(36V)** _____, le contrôle des ressources, le contrôle de l'organisation. Lénine appuyait les paysans qui s'emparaient des terres appartenant à l'Église et aux **(8H)** _____.

La destruction de l'ordre ancien: numéro 1



La destruction de l'ordre ancien: numéro 1

Solution



La destruction de l'ordre ancien: numéro 2

Indices

Les conditions du traité de **(2V)** _____ étaient extrêmement dures pour la Russie et que même les ont été réticents à les accepter.

Les **(17H)** _____ de la Russie pendant la guerre furent très inquiets du retrait de cette dernière et ils espéraient voir la chute du régime bolchevique.

L'intervention étrangère dans la guerre civile russe a finalement aidé les bolcheviks à susciter le nationalisme russe contre les **(12V)** _____.

Les peuples **(1V)** _____ n'ont guère appuyé l'intervention militaire en Russie.

Les forces des Russes blancs opéraient indépendamment et elles avaient des ordres du jour politiques et militaires différents. Cela diminuait l'efficacité de l'Armée **(23V)** _____. Les succès de l'Armée **(31V)** _____ ont été en grande partie imputables au talent et à l'esprit d'organisation de Trotski.

Lénine était prêt à se prévaloir de toutes les **(35H)** _____ dont il disposait, notamment de tactiques extrêmement coercitives, pour éliminer l'opposition politique pendant la guerre civile.

Le gouvernement allemand considérait comme des **(26H)** _____ militaires l'abandon de la guerre et la capitulation par la Russie.

Vers la fin de la guerre, la situation économique et sociale se détériorait en **(10H)** _____ et le peuple était de plus en plus mécontent de la guerre.

En Allemagne, les ressources du pays, y compris la nourriture se firent de plus en plus **(29H)** _____ à mesure que la guerre se poursuivait. Les gens mangeaient un peu plus de 1000 calories par jour.

Au printemps 1916, le **(30H)** _____ de la population se détériorait déjà en dépit de la propagande du gouvernement de l'Allemagne et des efforts qu'il faisait pour paraître équitable. L'unité nationale qui existait au début de la guerre était en train de s'effondrer et les conflits sociaux devenaient plus fréquents en Allemagne. Les coalitions de syndicats et les partis politiques radicaux n'étaient plus disposés à accepter la poursuite de la guerre.

Les événements de la révolution russe avaient des **(6H)** _____ importantes sur les attentes des ouvriers, des syndicats et des partis politiques en Allemagne.

Du fait de l'obligation politique de rendre compte, les détenteurs du pouvoir de prendre des décisions devaient assumer la **(4V)** _____ de ces dernières.

La crise **(7V)** _____ en Allemagne allait se poursuivre pendant plusieurs années après la fin de la guerre.

La tentative de coup d'État des bolcheviks a échoué en Allemagne car la grande majorité des socialistes et des ouvriers étaient des modérés, qui voulaient une **(9H)** _____ progressive du capitalisme en socialisme.

Le nouveau gouvernement **(25H)** _____ cherchait officiellement à mettre fin aux hostilités et donc que c'est lui, et non les militaires, qui a assumé le fardeau de la défaite de l'Allemagne. Ils étaient opposés à la révolution violente prônée par Lénine et par d'autres.

Lénine était un fils d'inspecteur des écoles issu de la classe moyenne. En 1887, alors qu'il était âgé de 17 ans, son frère fut exécuté pour **(22V)** _____. Cet événement en fit un ennemi implacable de la Russie impériale et l'a poussé à se consacrer totalement à sa destruction.

Lénine se convertit au marxisme et soutint que le capitalisme ne pouvait être détruit que par une révolution **(33H)** _____ et qu'une révolution socialiste était possible dans un pays sous-développé parce que les paysans étaient des pauvres et donc des révolutionnaires en puissance. En plus, il croyait qu'un grand changement social n'était possible que s'il était effectué par un parti de travailleurs très discipliné, dirigé par une petite élite d'intellectuels et de révolutionnaires. Cette direction veillerait à établir un ordre de priorité clair, si bien que l'on ne pourrait amener le mouvement à se fixer des objectifs à court terme; par ailleurs, elle tirerait systématiquement parti des événements pour atteindre son but ultime qui consisterait à accéder au pouvoir au sein de la société.

Lénine pensait que la Première Guerre mondiale entraînerait assez de bouleversements **(18V)** _____ pour lui donner l'occasion de s'emparer du pouvoir.

Le 3 avril 1917, quand Lénine arriva à **(19V)** _____, il rejeta toute collaboration éventuelle avec le gouvernement provisoire. Ses slogans: « Tout le pouvoir aux soviets », « Toute la terre aux paysans » et « Faites immédiatement cesser la guerre » étaient populaires. Lénine fit une tentative de coup d'État en juillet, mais elle échoua et il fut forcé de se cacher.

(13H) _____, le chef du gouvernement provisoire et le général Kornilov se querellaient; aussi **(14V)** _____ finit-il par tenter de faire un coup d'État, en septembre 1917. Sa tentative ayant échoué, ils furent discrédités.

Cette menace que des militaires firent planer sur la démocratie, qui avait été orchestrée par la droite politique, donna une nouvelle crédibilité à Lénine et aux bolcheviks. Et pendant tout l'été 1917, ces derniers accrurent le soutien que leur accordaient les ouvriers et les **(20V)** _____ de Petrograd.

Le talent de Léon Trotski pour l'organisation lui a permis de réussir la tentative suivante faite par les bolcheviks pour s'emparer du pouvoir. Il se rendit compte qu'il pourrait diminuer l'opposition contre leur prise du pouvoir s'ils la faisaient au nom des soviets populaires et démocratiques. C'est ainsi que, le 6 novembre, le nouveau comité de Trotski, soutenu par des soldats **(16V)** _____ de confiance, s'empara du siège du gouvernement et arrêta les membres du gouvernement provisoire.

Et lors d'un congrès des soviets, une petite majorité bolchevique (390 délégués sur 650) déclara que tout le pouvoir était passé aux soviets et nomma **(32V)** _____ chef du nouveau gouvernement.

Lénine eut la perspicacité de tirer parti des événements qui se produisaient autour de lui pour parvenir à ses fins. Les paysans s'étaient emparés pendant tout l'été de terres des aristocrates et de l' **(36H)** _____. Lénine se prononça en faveur du droit qu'avaient les paysans de s'attribuer ces terres.

Lénine admit que son pays avait perdu la guerre contre l'Allemagne et que le seul but qu'il pouvait atteindre était la paix, même si cela devait coûter très cher. Or, le prix de la paix était si élevé que les bolcheviks refusèrent initialement d'accepter cette notion. Après de nouvelles pertes militaires, Lénine l'emporta. Le traité de Brest-Litovsk concéda un **(8H)** _____ de la population russe aux Allemands.

Les élections de 1917 pour créer une assemblée **(24H)** _____ se soldèrent par une défaite électorale des bolcheviks. Cette assemblée se réunit pendant une journée, le 18 janvier 1918, puis elle fut dissoute par les troupes bolcheviques qui agissaient sur les ordres de Lénine.

Le peuple, qui voulait se gouverner lui-même, déclara que la démocratie se transformait en **(5V)** _____.

La Russie était désormais confrontée avec une guerre **(28V)** _____ entre les « blancs », qui provenaient de nombreux groupes unis dans leur haine des bolcheviks et les « rouges », c'est-à-dire les bolcheviks. Trotski et l'Armée rouge étaient capables de gagner la guerre civile.

Les bolcheviks étaient aussi capables de mobiliser le front intérieur pendant la guerre civile en instaurant « le **(15H)** _____ de guerre ». Cela se traduisit par la mise en oeuvre du rationnement, la saisie des céréales des paysans, la nationalisation de toutes les banques et de l'industrie et par l'exigence que tout le monde travaille.

On recourut à la « **(34V)** _____ révolutionnaire » pour forcer les gens à accepter le pouvoir des bolcheviks.

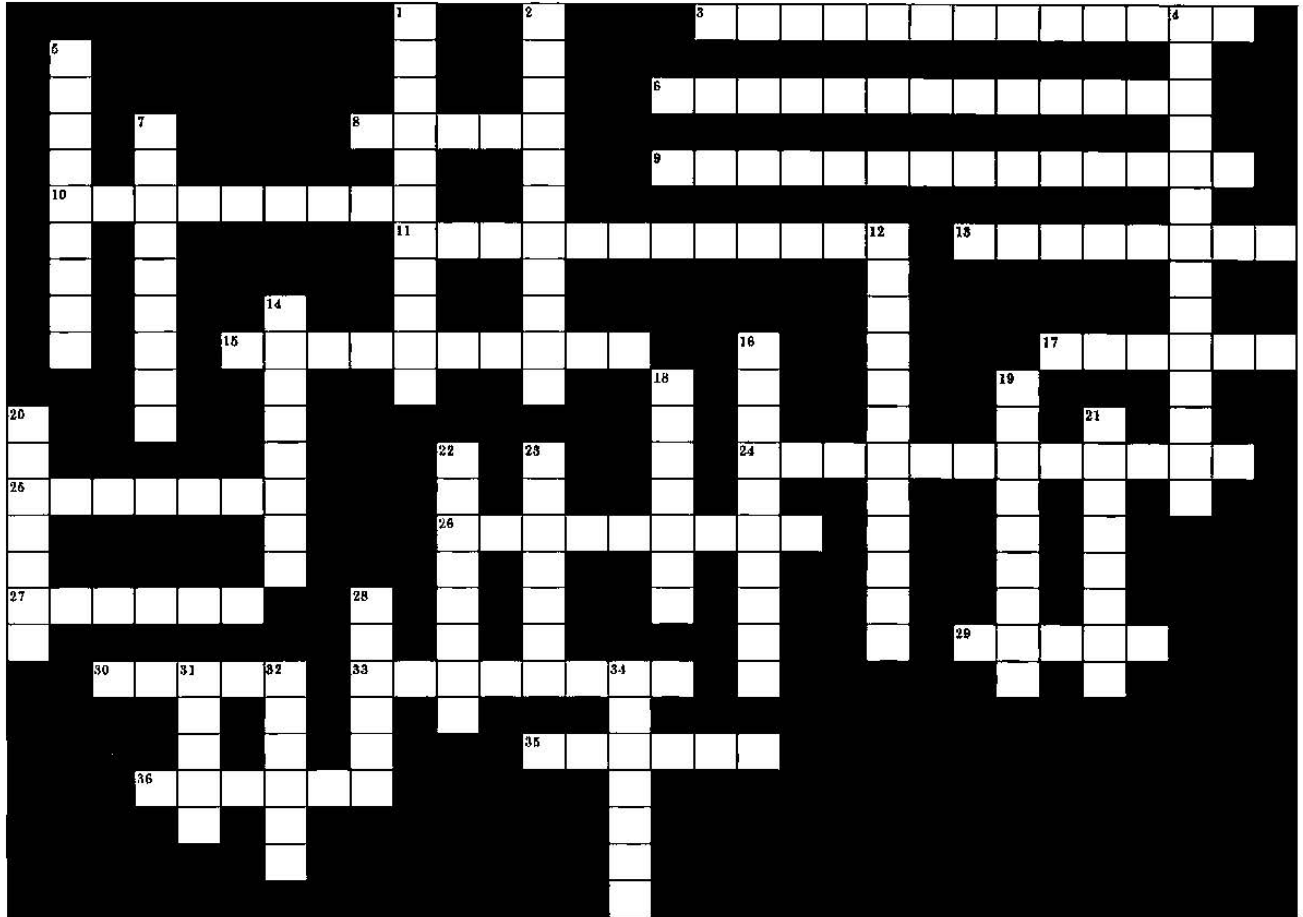
La **(27H)** _____ exécuta des milliers d'ennemis de l'État, y compris le tsar et sa famille.

L'intervention des Américains, des Britanniques et des Japonais fut considérée comme destinée à empêcher que les Allemands ne s'emparent de **(21V)** _____ de guerre.

Lorsque le programme de nationalisation des bolcheviks a touché les **(3H)** _____ étrangers, les Occidentaux ont parlé d'aider l'Armée blanche à se débarrasser des bolcheviks.

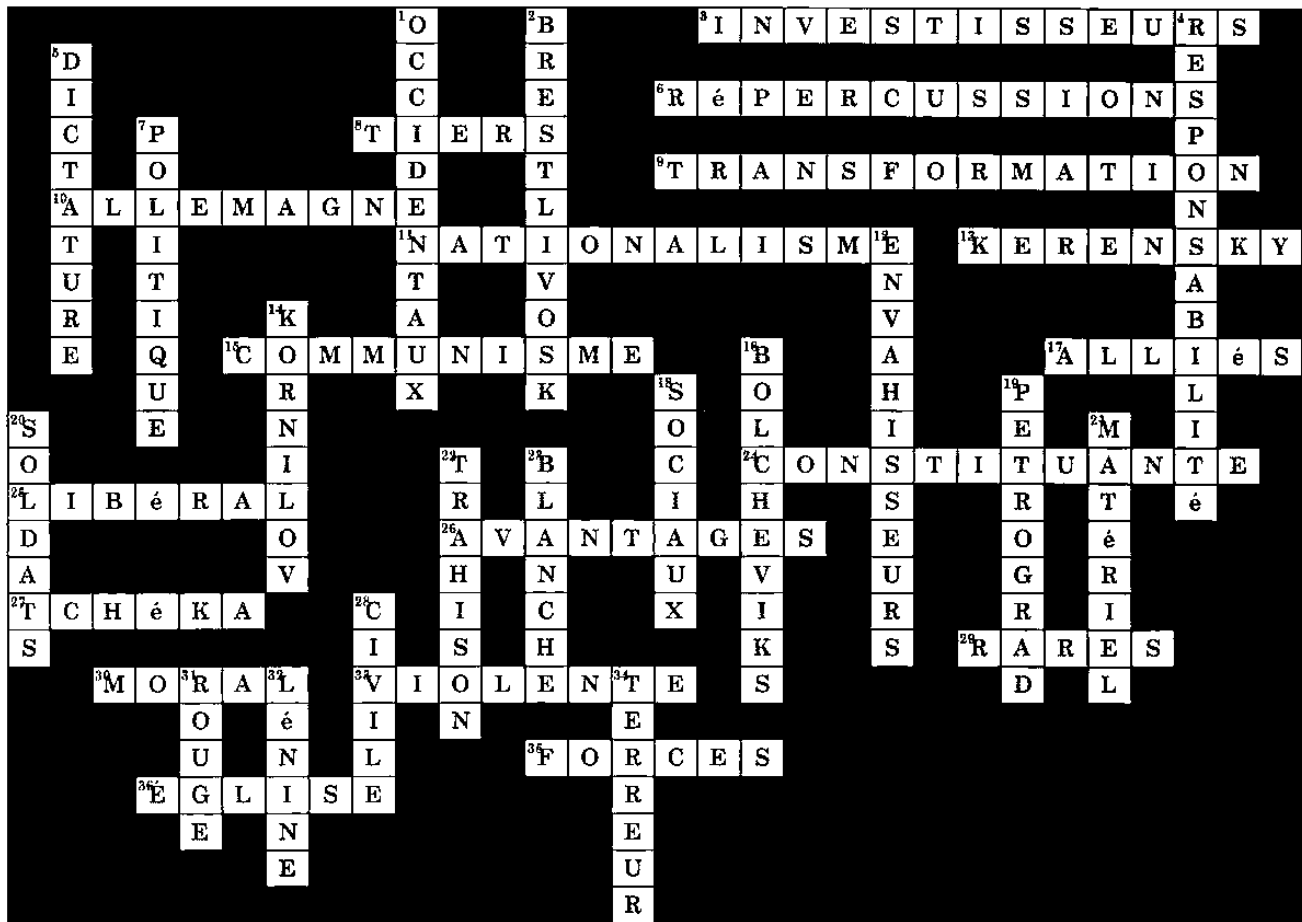
La part de l'opinion publique occidentale qui était favorable à ce genre d'intervention après la guerre mondiale était restreinte. L'intervention étrangère a finalement favorisé les bolcheviks en éveillant le **(11H)** _____ russe contre les envahisseurs étrangers.

La destruction de l'ordre ancien: numéro 2



La destruction de l'ordre ancien: numéro 2

Solution



La destruction de l'ordre ancien: numéro 3

Indices

Durant la Première Guerre mondiale, la guerre des **(38V)** _____ a brisé une génération complète de jeunes gens.

Des millions de jeunes **(7V)** _____, qui auraient pu diriger des opérations et faire d'autres apports, n'étaient plus là après la guerre.

Après la guerre, on était extrêmement soucieux de trouver des façons d'empêcher qu'une guerre semblable ne se **(27V)** _____.

Une façon de réaliser la sécurité collective consiste à mettre sur pieds des **(8V)** _____ et des mécanismes internationaux qui interviennent dans les différends entre pays.

Les mécanismes traditionnels destinés à assurer la **(34V)** _____ nationale n'avaient pas empêché une guerre destructrice.

Les dirigeants de certains pays recouraient encore à des méthodes **(3V)** _____ pour assurer la sécurité nationale.

Les propositions présentées par **(15V)** _____ s'éloignaient de façon spectaculaire des paradigmes d'alors relatifs aux relations internationales.

Les grandes puissances ne parvenaient pas à se mettre d'accord sur la meilleure façon d'assurer la **(16H)** _____ à l'avenir.

La sécurité collective est souvent envisagée avec suspicion parce qu'elle semble entraver la **(5V)** _____ nationale.

Une des façons d'accroître la sûreté nationale de son pays consiste à accroître son **(39V)** _____ par rapport à ceux qui le menacent.

La **(29V)** _____, affaiblie par une guerre dévastatrice, estimait ne pouvoir se dresser seule contre une menace allemande future.

La France était encore incertaine de son **(47H)** _____ et déterminée à se servir des réparations de guerre comme d'une arme contre l'Allemagne. Les peuples des pays alliés estimaient que quelqu'un devait être tenu **(22H)** _____ de la destruction et des souffrances qu'ils avaient subies pendant les années de guerre.

Des idéologies opposées existaient à la fin de la guerre. La création de l'**(37H)** _____ soviétique amplifia et modifia la substance des débats idéologiques de la période de l'après-guerre.

La **(24V)** _____ de paix se vit remettre la responsabilité d'assurer une paix durable.

L'Allemagne n'était pas en mesure de résister aux **(10H)** _____ que lui imposait le traité de paix. L'économie allemande avait été dévastée par la guerre. Le blocus naval allié s'est poursuivi après la guerre. Les pénuries de nourriture n'étaient pas rares.

Tous les partis politiques d'Allemagne estimaient que le traité contenait des conditions de paix **(49H)** _____ qui leur avait été dictées: il fallait donc le modifier dès que possible.

L'Allemagne a été dépouillée de ses possessions **(14V)** _____ qui sont devenues des territoires sous mandat de la Société des Nations nouvellement créée.

L'Allemagne a perdu les **(20V)** _____ qu'elle avait acquis en Europe avant 1914 et la possibilité de faire la guerre par la suite a été amoindrie.

L'Allemagne a perdu d'importants territoires peuplés d'Allemands et d'Allemandes qui ont été cédés à de nouveaux pays créés après la guerre. Les populations **(6V)** _____ qui ont été coupées de l'Allemagne du fait de ses pertes territoriales ont éprouvé du ressentiment contre leur nouveau pays et en ont suscité un en Allemagne même.

L'Allemagne a été déclarée par les Alliés responsable de la guerre et elle a donc été tenue de verser des **(25H)** _____ d'un montant égal aux dommages civils causés par la guerre.

Le gouvernement allemand a protesté contre ce qu'il a considéré comme un traitement **(2H)** _____ et dur des Alliés: il n'a signé le traité qu'avec réticence.

L'armée allemande, estimant que les **(11H)** _____ étaient responsables de l'issue de la guerre, a nié toute défaite militaire.

On a reproché au gouvernement civil et à la **(26V)** _____ nouvellement formée d'être responsable de l'humiliation que l'issue de la guerre avait causée au peuple allemand, de la défaite et de ses conséquences.

Le traité de **(28V)** _____ n'était ni assez dur pour écraser l'Allemagne ni assez libéral pour se la concilier. L'intégrité territoriale de l'Allemagne et son infrastructure industrielle se retrouvèrent en grande partie intactes à la fin de la guerre.

Les groupes **(48H)** _____ qui désiraient accéder à la souveraineté nationale constituaient à la fin de la guerre une force politique avec laquelle il fallait compter.

L'emplacement **(4V)** _____ des groupes ethniques en Europe de l'Est rendait la formation de nations homogènes au point de vue ethnique virtuellement impossible.

La fin de la guerre n'a pas amené de relâchement des **(33H)** _____ entre les pays européens, plus particulièrement entre la France et l'Allemagne.

En Europe, vaincus et vainqueurs ont beaucoup souffert de la guerre. La guerre a coûté 30 milliards de dollars, selon les estimations. La guerre a sérieusement compromis les relations **(9H)** _____ de l'Europe avec les autres régions du monde.

L'avènement de la Première Guerre mondiale causa soit la **(18V)** _____, soit le discrédit de l'ordre politique en place.

La Première Guerre mondiale donna naissance à des **(35H)** _____ qui devinrent des forces importantes en politique internationale.

Sous les nouveaux régimes **(21H)** _____, toutes les activités publiques étaient étroitement surveillées. Les régimes, leurs agents et leurs « messages » s'insinuaient dans tous les aspects de la vie civile.

Dans certains régimes d'après-guerre, comme celui de l'Union soviétique de Staline, la participation du public aux décisions et la **(42H)** _____ individuelle, en dehors des aspects politiques de l'existence, ont diminué.

Wilson esquissa un programme en « quatorze points » qui devait assurer la paix et la sécurité internationales. Ses propositions furent baptisées les « Quatorze points ». Dans ces quatorze points, il demandait: la fin des **(40V)** _____ secrets: il fallait que les négociations deviennent ouvertes; la liberté des **(46V)** _____; la fin des barrières **(31V)** _____ entre les pays; la réduction des **(43H)** _____; que l'on redessine la carte de l'Europe pour assurer l' **(19H)** _____ des peuples; la création d'une **(17H)** _____ générale entre les pays qui ait pour mandat d'assurer leur indépendance politique et de veiller à leur intégrité territoriale.

Des idéaux traditionnels et révolutionnaires allaient tous deux remettre en question l'ordre mondial proposé par Wilson.

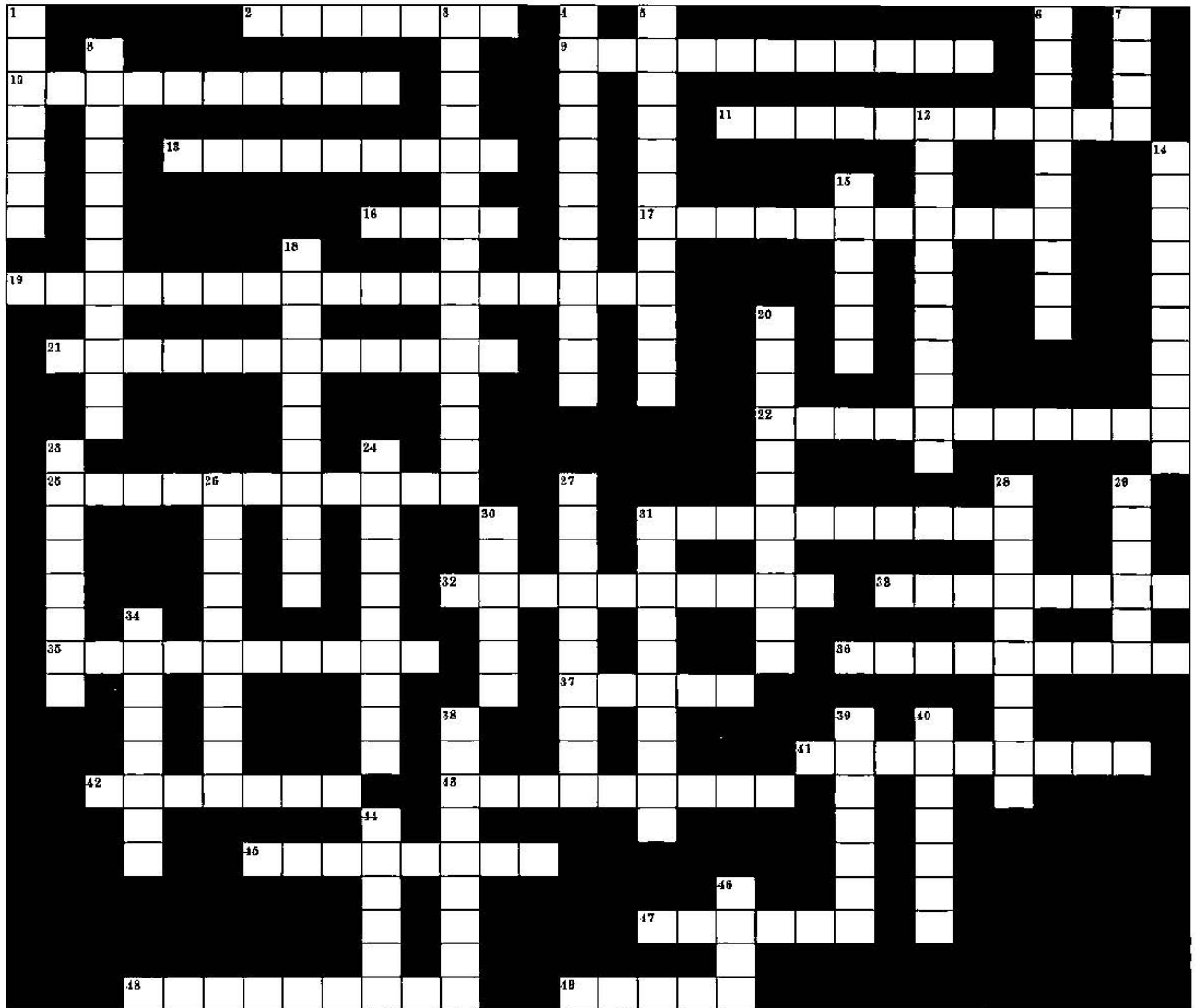
Le point de vue de Wilson fut remis en question par ceux qui étaient ses alliés européens au moment de la guerre. Les alliés européens ont cherché à assurer leur sécurité pour l'avenir par des méthodes traditionnelles qui consistaient à réclamer des traités de paix très durs envers le **(44V)** _____ et à mettre sur pied des réseaux d'alliances.

Les propositions et les intentions du gouvernement **(23V)** _____ étaient typiques de l'attitude qui prévalait parmi les pays européens victorieux. La France, théâtre d'une multitude de **(36H)** _____, avait perdu une génération de jeunes pendant la guerre. La France voulait sa **(45H)** _____ et voulait être à l'abri de menaces futures en provenance de l'Allemagne. Pour assurer la paix, Clémenceau voulait **(13H)** _____ l'Allemagne de façon permanente en demandant sa démilitarisation et d'importantes réparations de guerre. Il voulait, en outre, pour assurer la sécurité de la France, **(32H)** _____ l'alliance que son pays avait conclue avec la Grande-Bretagne et les États-Unis pendant la guerre.

Lloyd **(30V)** _____ détermina les conditions de paix à imposer à l'Allemagne en se fondant sur ce que ressentait le peuple britannique. Étant un politicien qui connaissait le succès, il s'en est tenu à l'attitude de son peuple à l'égard de l'Allemagne.

La vision de l'avenir de Wilson serait désormais contestée par Lénine et son régime bolchevique. Lénine et Wilson proposaient tous deux la création d'une **(12V)** _____ internationale pour régler les affaires mondiales. Lénine proposait une Internationale communiste alors que Wilson était partisan de la **(1V)** _____ des Nations. Lénine voulait une « révolution mondiale » et proposait la destruction de tout l'État **(41H)** _____. Wilson était en faveur de l'autodétermination nationale et de la **(31H)** _____.

La destruction de l'ordre ancien: numéro 3



oui non

- 6. Comprendre que de nouvelles conceptions des êtres humains et de la société sont apparues au cours des premières décennies du XXe siècle et qu'elles ont eu une influence profonde sur l'interaction des différentes nations entre elles.
- 7. Comprendre que les premières décennies du XXe siècle furent témoin de l'apparition d'une convergence de forces et qu'elles produisirent des événements et des situations, comme une guerre mondiale, qui, dans plusieurs pays, causèrent une importante remise en question des institutions traditionnelles et du statu quo politique.
- 8. Comprendre que les forces qui mettent en branle le changement à l'intérieur d'une société peuvent provenir de l'extérieur de cette société ou nation.
- 9. Comprendre que plusieurs Canadiens français et Canadiennes françaises ont été victimes de la grippe espagnole.
- 10. Comprendre que certains Canadiens français ont fait beaucoup de sacrifices, comme les autres soldats canadiens, durant la Première Guerre mondiale.

Habiletés

- 11. Apprendre et pratiquer les habiletés fondamentales de recherche suivantes:
 - trouver l'information;
 - classer l'information en catégories pertinentes;
 - faire la différence entre l'information pertinente et celle qui l'est moins;
 - résumer l'information.
- 12. Apprendre et s'entraîner aux habiletés d'analyse suivantes:
 - déterminer les parties principales;
 - décrire les relations de cause à effet;
 - décrire les relations entre les parties et le tout;
- 13. Apprendre et s'entraîner à utiliser et à se fonder sur les critères des paradigmes pour faire des évaluations.
- 14. Apprendre et s'exercer à définir un problème, à émettre une hypothèse à son sujet et à trouver les données nécessaires pour confirmer ou infirmer l'hypothèse.

**Les problèmes du monde
contemporain 20
Unité 2 - L'État totalitaire**

Table des matières – Unité 2

Table des matières pour les activités suggérées.....	220
Vue d'ensemble.....	223
Unité 2: Objectifs généraux	224
Matière obligatoire pour l'Unité 2	226
Chronologie des événements importants, 1919-1939	227
2.1 La recherche de la paix et de la stabilité.....	228
• Contenu	228
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	234
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	240
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	241
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	242
2.2 La montée de l'État totalitaire et son incidence sur l'individu	260
• Contenu	260
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	268
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	276
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	277
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	279
2.3 L'ère des agresseurs	301
• Contenu	301
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	309
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	316
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	317
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	319
Révision des concepts et connaissances par les mots croisés (facultatif)	326
• L'État totalitaire: numéro 1	326
• L'État totalitaire: numéro 2	332
• L'État totalitaire: numéro 3	338
• L'État totalitaire: numéro 4	344
Évaluation formative	350

Table des matières pour les activités suggérées

2.1 La recherche de la paix et de la stabilité

Activité 1	Page 242
Leçon d'acquisition de concepts: le changement, la conception du monde, les valeurs traditionnelles, les valeurs utilitaristes, la sécularisation et le modernisme.	
Activité 2	Page 244
Leçon d'acquisition de concepts: le changement, la conception du monde, les valeurs traditionnelles, les valeurs utilitaristes, la sécularisation et le modernisme.	
Activité 3	Page 245
Leçon d'application de concepts: les réparations, la justice, la puissance nationale, le commerce et l'équilibre des forces.	
Activité 4	Page 245
Leçon d'application de concepts: les réparations, la rareté et l'inflation.	
Activité 5	Page 247
Leçon d'acquisition de concepts: la souveraineté nationale et la sécurité collective.	
Activité 6	Page 248
Leçon d'acquisition de concepts: les cycles économiques, la déflation, l'économie de marché, la dévaluation et les tarifs douaniers protectionnistes.	
Activité 7	Page 251
Leçon d'acquisition de concepts: les cycles économiques, la déflation, l'économ marché, la dévaluation et les tarifs douaniers protectionnistes.	

Activité 8	Page 252
Leçon d'acquisition de concepts: l'interdépendance économique, les coûts humains, les répercussions sociales.	
2.2 La montée de l'État totalitaire et son incidence sur l'individu	
Activité 9	Page 279
Leçon d'acquisition de concepts: le totalitarisme, la guerre, le contrôle politique, la mainmise culturelle, le pouvoir, le conflit et la force.	
Activité 10	Page 281
Leçon d'acquisition de concepts: le totalitarisme, la guerre, le contrôle politique, la mainmise culturelle, le pouvoir et le conflit.	
Activité 11	Page 284
Leçon d'acquisition de concepts: la prise de décision autoritaire, la prise de décisions démocratiques et le conflit.	
Activité 12	Page 286
Leçon d'application de concepts: l'autoritarisme, le totalitarisme, le contrôle politique, la mainmise culturelle, les droits individuels et la force.	
Activité 13	Page 289
Leçon d'application de concepts: l'autoritarisme, le totalitarisme, le contrôle politique, la mainmise culturelle, le pouvoir, le conflit, la force et le racisme.	
Activité 14	Page 297
Leçon d'application de concepts: l'autoritarisme, le totalitarisme, le contrôle politique, la mainmise culturelle, le pouvoir, le conflit, la force et la propagande.	
Activité 15	Page 297
Leçon d'application de concepts: l'autoritarisme, le totalitarisme, le contrôle politique, la mainmise culturelle, le pouvoir, le conflit, la force, le niveau de vie et le nationalisme.	

2.3 L'ère des agresseurs

Activité 16	Page 319
Leçon d'acquisition de concepts: la rareté, les questions intérieures, la politique extérieure et les options politiques.	
Activité 17	Page 320
Leçon d'acquisition de concepts: l'impérialisme, les intérêts nationaux, la sécurité collective, les sanctions et le perfectionnement technique.	
Activité 18	Page 321
Leçon d'acquisition de concepts: le leadership, l'autoritarisme, le totalitarisme et l'opportunisme politique.	
Activité 19	Page 321
Leçon d'acquisition de concepts: l'idéologie, l'intervention étrangère et l'intérêt national.	
Activité 20	Page 323
Leçon d'acquisition de concepts: la conciliation, les intérêts stratégiques, les options politiques et la dialectique.	
Activité 21	Page 323
Leçon d'application de concepts: La conciliation, la propagande, le nationalisme et les conséquences.	
Activité 22	Page 324
Leçon d'application de concepts: la conciliation, les intérêts nationaux, les options politiques et les conséquences.	
Activité 23	Page 325
Leçon d'application de concepts: l'obligation politique de rendre compte, les paradigmes politiques, les paradigmes économiques et le paradigme économique conservateur.	

L'État totalitaire

Vue d'ensemble

Le traité de Versailles et une de ses créations, la Société des Nations, ne produisirent point la paix et la sécurité à long terme. Le traité contenait en effet des conditions favorisant un état d'instabilité et de ressentiment.

Dans cette unité, nous étudierons:

- l'apparition de régimes totalitaires qui étaient en partie le résultat de situations et de politiques encourageant l'instabilité politique et économique au niveau national et international; en quoi la population de ces États se trouvait affectée par leur caractère totalitaire et omniprésent;
- la tendance des régimes totalitaires à faire usage de violence sanctionnée par l'État, tant sur le plan national qu'international;
- une incapacité ou une absence de volonté politique lourde de conséquences de la part de la communauté internationale, plus particulièrement des démocraties occidentales, de tenir tête aux menées belliqueuses de ces régimes totalitaires.

Chacune des grandes puissances fut influencée par les expériences qu'elle avait vécues lors de la Première Guerre mondiale. Dans certains pays, la guerre avait favorisé la naissance de conditions qui ont contribué à la destruction de l'élite politique en place. Les élites traditionnelles au pouvoir en Allemagne et en Russie n'ont pas survécu à la guerre. La Russie devint en effet l'Union des républiques socialistes soviétiques et vécut une expérience sociale gigantesque, la création d'un État communiste.

En Allemagne, la démocratie naissante fut incapable de survivre à l'extrémisme idéologique qui divisa la société allemande et aux tensions profondes causées par la défaite subie lors de la guerre. Son passé démocratique était inexistant et ne possédait pas le raffinement politique qu'exigent les régimes démocratiques. La crise économique mondiale qui débuta en 1929 ne fit qu'aggraver tant les divisions sociales au sein de la société que la perte de confiance envers les institutions politiques existantes. L'extrémisme politique allait submerger la démocratie en Allemagne et donner naissance à un régime totalitaire.

L'Allemagne ne constituait pas un cas unique. Des régimes totalitaires firent leur apparition dans plusieurs pays dont l'Italie et l'Espagne. Quoique le totalitarisme s'exprimât de manière différente dans chaque pays, ces régimes avaient en commun certains attributs: ils limitaient tous de façon marquée les « droits » de leurs citoyens et citoyennes et étaient enclins à faire usage de violence sanctionnée par l'État afin d'atteindre leurs objectifs nationaux et internationaux.

Les pays non totalitaires n'étaient pas prêts ou hésitaient beaucoup à tenir tête aux tendances et actions agressives des régimes totalitaires. Les dirigeants et la population des pays démocratiques se souvenaient des souffrances et de l'angoisse suscitées par la guerre mondiale. Ils permirent à l'agression des régimes totalitaires de se poursuivre dans l'espoir futile de satisfaire les appétits politiques de ces régimes et de prévenir un affrontement militaire qui dégènerait en une autre guerre mondiale.

Unité 2 - Objectifs généraux

Concept: le totalitarisme

Objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de:

- Savoir que les nations hésitent beaucoup à renoncer à un tant soit peu de leur souveraineté nationale et de leurs pouvoirs de prise de décision et que cela remet en question l'existence d'une sécurité collective efficace au niveau international
- Savoir que l'instabilité politique et économique peut engendrer un climat favorable à la montée de mouvements politiques radicaux ou extrémistes
- Savoir que les institutions et les processus politiques traditionnels sont remis en question pendant les périodes d'instabilité sociale, économique et politique
- Savoir que l'obligation politique de rendre compte suppose que les gouvernants sont considérés comme responsables des politiques qu'ils ont mises en oeuvre
- Savoir qu'au sein de toute société, il existe une interaction entre les besoins et les droits des individus et les besoins et les droits de la collectivité
- Savoir qu'il existe divers systèmes politiques qu'une société peut adopter et que chacun de ces divers paradigmes politiques possibles possède sa propre définition des rapports entre les droits individuels et collectifs
- Savoir que les régimes totalitaires et les régimes autoritaires imposent des restrictions aux droits individuels des citoyens et des citoyennes et limitent leur participation individuelle à la démarche nationale de prise de décision
- Savoir que les mécanismes traditionnels utilisés par les régimes totalitaires et les régimes autoritaires pour contrôler les actions des citoyens et des citoyennes comprennent les éléments suivants:
 - une force policière loyale et accommodante;
 - une bureaucratie, des forces armées et un système judiciaire obéissants;
 - le contrôle effectif de tous les moyens de communication;
 - des limites très strictes à la participation du public à la démarche de prise de décisions politiques
- Savoir que les régimes autoritaires et les régimes totalitaires établissent plusieurs politiques similaires visant à:
 - limiter l'opposition politique légale
 - restreindre la liberté d'association et la liberté de parole;
 - imposer des restrictions à la protection juridique et constitutionnelle dont jouirait normalement la population.

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de:

- Apprendre et mettre en pratique les habiletés fondamentales de recherche suivantes:
 - trouver l'information;
 - la classer en catégories significatives;
 - distinguer entre les éléments pertinents et ceux qui le sont moins;
 - résumer l'information

-
- Apprendre et s'exercer à utiliser les attributs essentiels des concepts et des paradigmes comme critères pour classer, évaluer et analyser l'information
 - Apprendre et s'exercer à utiliser des grilles d'analyse pour classer par catégories et organiser l'information et lui donner un sens
 - Apprendre et mettre en pratique les habiletés de prise de décision et de résolution de conflits

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de:

- Savoir si des considérations internes d'ordre politique et économique influencent de façon significative les décisions d'un pays en matière de politique étrangère
- Savoir si on peut concilier les concepts de souveraineté nationale et de sécurité collective lors de la formulation de la politique étrangère d'un pays
- Savoir s'il existe un critère qui devrait déterminer les domaines de la vie qu'on devrait considérer comme relevant de l'individu et ceux qui devraient être du domaine de l'État
- Savoir comment la société devrait établir un équilibre entre les droits de l'individu et ceux de la collectivité
- Savoir comment une société peut déterminer si une valeur traditionnelle ou une valeur utilitariste doit devenir la norme de la société

Objectifs identité, langue, culture

L'élève sera capable de:

- Savoir que les Fransaskois et les Fransaskoises ont été, à un moment donné, victimes de racisme
- Savoir que la sécheresse, en plus de la crise économique, a eu des répercussions néfastes sur les Fransaskois et les Fransaskoises
- Apprendre à communiquer, à écouter, à s'exprimer, à négocier ses différences d'opinions.
- Être fier de s'exprimer en français
- Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie

Matière obligatoire pour l'Unité 2 - L'État totalitaire

Contenu obligatoire	Concepts obligatoires	Durée suggérée
2.1 La recherche de la paix et de la stabilité (p. 228) <ul style="list-style-type: none">• La situation politique en Allemagne au cours des années 1920 (p. 229)• La Société des Nations et la recherche de la sécurité collective (p. 230)• L'impact de la crise économique mondiale (p. 232)	La sécurité collective L'équilibre des forces L'obligation de rendre compte L'interdépendance économique Les répercussions sociales	4 heures
2.2 La montée de l'État totalitaire et son incidence sur l'individu (p. 260) <ul style="list-style-type: none">• Staline et la création de l'État policier (p. 260)• Hitler et la politique du nationalisme et du racisme poussés à l'extrême (p. 263)	Le totalitarisme L'autoritarisme L'instabilité politique Le racisme L'antisémitisme	6 heures
2.3 L'ère des agresseurs (p. 301) <ul style="list-style-type: none">• Les impératifs économiques et la montée des forces armées japonaises (p. 301)• L'agression et l'échec de la Société des Nations (p. 303)• Hitler et l'échec de la conciliation (p. 305)• La fin de la conciliation et le début d'une nouvelle guerre mondiale (p. 307)	Les impératifs nationaux La crédibilité Les intérêts stratégiques Les sanctions La politique étrangère La conciliation Les conséquences	6 heures
Temps alloué à la matière obligatoire		16 heures
Temps disponible pour une pédagogie différenciée en fonction du rythme d'apprentissage		4 heures
Nombre total d'heures de cours		20 heures

La matière obligatoire est imprimée en caractères gras dans les pages suivantes. L'enseignant ou l'enseignante peut, s'il le désire, traiter tous les éléments qui ne sont pas « obligatoires »; il peut également n'en traiter que certains ou même aucun. Il doit considérer que ces éléments lui permettent d'individualiser l'enseignement dispensé à des élèves dont les capacités intellectuelles et la motivation sont différentes. Les élèves dont le rythme d'apprentissage est plus lent ont besoin de plus de temps que d'autres pour assimiler les concepts. L'enseignant ou l'enseignante peut aussi décider de remplacer certaines parties par du matériel élaboré localement. Ces éléments doivent refléter les intérêts de la collectivité et correspondre aussi aux objectifs généraux.

Chronologie des événements importants, 1919-1939

- 1919 Traité de Versailles
Création de la Société des Nations
- 1922 Mussolini accède au pouvoir en Italie.
- 1923 Occupation française de la Rhur
- 1924 Mort de Lénine
- 1925 Accords de Locarno
- 1927 Staline prend le pouvoir.
- 1930 Début de la crise économique
- 1931 Le Japon envahit la Mandchourie.
- 1933 Hitler prend le pouvoir en Allemagne.
Roosevelt devient président des États-Unis.
- 1935 L'Italie envahit l'Éthiopie.
Proclamation des décrets de Nuremberg contre les juifs
- 1936 Début de la guerre civile d'Espagne
Formation de l'Axe
- 1937 Le Japon envahit la Chine.
- 1938 Hitler annexe l'Autriche à l'Allemagne.
Conférence de Munich
- 1939 Pacte de non-agression germano-soviétique
Début de la Seconde Guerre mondiale

2.1 La recherche de la paix et de la stabilité

Contenu

Introduction

La Première Guerre mondiale ne s'est pas avérée « la guerre qui mettrait fin à toutes les guerres ».

- Les conditions du traité de paix, selon lequel l'Allemagne était considérée seule responsable des hostilités, n'engendrèrent pas la stabilité politique partout en Europe.
- Les Allemands éprouvaient du ressentiment face à la culpabilité attribuée à leur pays, à la perte de territoire et aux paiements de réparation.
- La Société des Nations nouvellement formée ne reçut pas d'appui significatif de la part des principales grandes puissances et fut incapable de dissuader les grandes puissances de commettre des agressions contre d'autres pays.
- Une crise économique soutenue à l'échelle mondiale devint une force qui déstabilisa les structures politiques existantes.
 - Plusieurs types de régimes totalitaires et agressifs émergèrent au cours des décennies qui suivirent.
- La guerre avait soit sapé, soit détruit la crédibilité de l'ordre ancien et de ses institutions.
 - Dans plusieurs pays, l'absence de leadership et d'infrastructure politique valables qui s'ensuivit favorisa l'émergence de solutions politiques non traditionnelles.

Des défis à la tradition: la montée des valeurs utilitaristes et la laïcisation de la société

Tous les hommes d'une génération étaient partis tout contents d'aller faire une « guerre destinée à mettre fin à toutes les autres ». Or, certains d'entre eux étaient revenus des tranchées le corps meurtri et les illusions perdues.

Beaucoup de valeurs traditionnelles de la société européenne furent remises en cause par des personnes qui n'avaient jusque-là pas eu droit à la parole.

- Par ailleurs, des groupes de personnes comme les femmes, les travailleuses et les travailleurs qualifiés et les syndicats, qui avaient beaucoup contribué à l'effort de guerre et avaient assumé de grandes responsabilités, n'étaient pas disposés à revenir à l'ordre traditionnel de la société.
- Les grèves, comme la grève générale de Winnipeg, et les protestations des femmes devenaient de plus en plus fréquentes pour essayer de forcer les sociétés à changer leur politique sociale.

Les sociétés européennes étaient désormais confrontées à la nécessité de rebâtir leurs organisations sociales.

- Les choix scientifiques, technologiques et sociaux effectués par ces sociétés les ont conduites à se séculariser de plus en plus.
- Ces sociétés sécularisées sont qualifiées de modernes.

À la recherche de la paix et de la stabilité

Les expériences vécues lors de la guerre n'ont pas conduit automatiquement à une baisse des tensions et des différends internationaux. En effet, dans plusieurs cas, la pensée politique d'avant-guerre semblait guider l'élaboration de la politique nationale.

L'avenir de l'Allemagne constituait une question qui causait des désaccords entre les alliés vainqueurs.

- **La France craignait que l'Allemagne ne représente un danger militaire dans l'avenir. Elle était déterminée à maintenir l'Allemagne dans un état de faiblesse.**
- La France éprouvait aussi un sentiment d'insécurité de plus en plus fort parce que les États-Unis n'étaient pas membres de la Société des Nations et n'avaient conclu d'alliance ni avec la Grande-Bretagne ni avec elle.

Les Britanniques étaient méfiants à l'égard de la France parce qu'elle tenait à conserver une armée nombreuse et en raison des objectifs de la politique de sa politique étrangère.

- Les Britanniques estimaient que réduire l'Allemagne à une puissance de deuxième ordre serait une cause de difficultés économiques pour tous les pays (en particulier la Grande-Bretagne) car cela réduirait la prospérité créée par le commerce.

2.1.1 La situation politique en Allemagne au cours des années 1920

Les premières années de la décennie 1920 ont été chaotiques pour les Allemands. La politique était caractérisée par l'affrontement d'extrémistes de droite et de gauche.

La droite politique rassemblait des nationalistes, des monarchistes et certains éléments de l'armée.

- Elle était unie dans son opposition à la république démocratique et voulait venger la défaite de l'Allemagne.

Au sein de la gauche allemande, de nombreux communistes étaient influencés par les événements qui s'étaient produits en Union soviétique, nouvellement créée.

- Les communistes allemands étaient particulièrement opposés aux sociaux-démocrates qui avaient, à leur avis, trahi la révolution ouvrière en 1919.
- Il n'y aurait aucune collaboration politique entre les communistes et les sociaux-démocrates.
- Ces deux groupes rivalisaient pour obtenir l'allégeance des membres de la classe laborieuse allemande.
- Les sociaux-démocrates ont eu plus de succès que les communistes à cet égard.
- **La question des réparations montre bien la méfiance mutuelle qui existait comme conséquence de la guerre.**

La question des réparations

En 1922, le gouvernement allemand a fait savoir qu'il était dans l'incapacité de s'acquitter de ses obligations en matière de réparations. L'économie allemande étant malmenée par l'inflation, il a donc proposé de suspendre le versement des réparations pendant trois ans.

La Grande-Bretagne était disposée à accepter la demande des Allemands. Mais la France refusa et déclara être déterminée à prélever les réparations en nature.

- Les forces françaises occupèrent le secteur industriel de la Ruhr en Allemagne.
- La France entendait absolument utiliser l'argent des réparations versé par l'Allemagne pour rembourser aux États-Unis ce qu'elle leur empruntait.
- Les travailleurs allemands de la Ruhr se mirent en grève, si bien que les Français ne purent toucher les réparations.
- L'occupation française de la Ruhr, le cœur de l'industrie de l'acier et du charbon de l'Allemagne, porta un rude coup à l'économie allemande.

L'Allemagne se mit à imprimer une quantité considérable de monnaie pour payer ses dettes, ce qui déclencha une inflation galopante, laquelle sapait la monnaie et engloutit les épargnes de ses citoyens.

- **Ces difficultés économiques contribuèrent à l'instabilité politique et à la montée de l'extrémisme politique.**

2.1.2 La Société des Nations et la recherche de la sécurité collective

Le traité de Versailles a aussi prévu la création de la Société des Nations (SDN).

- **La SDN devait être une tribune destinée à favoriser le règlement pacifique des différends entre les pays et à contribuer à la stabilité politique. Elle possédait cependant des faiblesses inhérentes qui contribuèrent à son insuccès.**

Elle était formée d'un conseil des grandes puissances, d'une assemblée des États membres qui avaient chacun une voix et d'un secrétariat.

- Pour que la SDN puisse agir, son assemblée devait se prononcer à l'unanimité. Cela rendait improbable toute action sérieuse.
- La SDN n'avait pas le pouvoir d'atteindre ses buts. C'était essentiellement une tribune ouverte qui permettait les débats internationaux.

Le refus de certaines grandes puissances d'adhérer à la SDN a gravement compromis son pouvoir.

- Le Sénat américain ayant rejeté le traité de Versailles dans son ensemble, les États-Unis ne sont pas devenus membres de la SDN. Le peuple américain était, en réalité, partisan d'une politique d'isolationnisme.
- L'Allemagne et la Russie ne devinrent pas membres de la SDN lors de sa création.

La prospérité économique internationale et la stabilité politique.

La fin des années 1920 a été une période de prospérité générale pour l'Europe et l'Amérique du Nord.

- Les économies des deux continents sont devenues de plus en plus reliées grâce au commerce, aux échanges de biens et de capitaux.
- Beaucoup d'États européens ont empruntés des capitaux américains pour rebâtir leur économie après la guerre et répondre aux demandes accrues des consommateurs et des consommatrices.
- Les principales bourses ont connu une grande expansion. Les gens empruntaient de l'argent pour acheter des actions qui prenaient rapidement de la valeur.
- Les gouvernements nationaux ne faisaient pas grand-chose pour endiguer la spéculation boursière.

La France des années 1920

Le milieu des années 1920 fut une période de prospérité générale pour la France. L'économie de ce pays était stimulée par sa reconstruction à la suite de la guerre.

La Grande-Bretagne des années 1920

L'harmonie sociale britannique fut maintenue grâce à la tendance à l'égalité sociale qui se manifestait.

Le principal problème avec lequel la Grande-Bretagne était confrontée était celui du chômage, créé par les bouleversements causés par la guerre.

Le Parti travailliste a remplacé le Parti libéral comme deuxième grand parti du pays.

- Il préconisait des programmes comme l'assurance-chômage, les logements subventionnés et l'amélioration des pensions de vieillesse.
- Ces programmes ont contribué à maintenir le niveau de vie et à réduire l'agitation sociale.

La stabilité politique

La prospérité économique est allée de pair avec le développement d'un sentiment de coopération internationale qui s'est manifesté dans les traités de Locarno.

- L'Allemagne et la France se sont mises d'accord sur le tracé de leur frontière mutuelle.
- L'Allemagne est devenue membre de la Société des Nations en 1926.
- Le pacte Briand-Kellogg de 1928, qui a été signé par quinze pays, marque le renoncement des signataires à la guerre pour régler les différends internationaux.

Les événements internationaux qui se sont produits au cours des années 1930, ont découlé de deux faits majeurs:

- la crise économique, qui a bouleversé le commerce mondial et a suscité des pressions à l'intérieur et à l'extérieur des pays;
- **l'augmentation importante de l'agression des régimes totalitaires les plus importants sur les pays étrangers.**

2.1.3 L'impact de la crise économique mondiale

Le 24 octobre 1929, les actions ont connu une chute spectaculaire à la Bourse de New York.

- Le « jeudi noir » marquait la fin de la prospérité.

La solidité dont témoignaient les marchés boursiers avant le krach provenait de ce que les investisseurs achetaient des actions « sur marge ». Cela signifiait qu'en vertu d'un contrat avec leur courtier, ils ne payaient qu'une partie de leurs actions (la marge), qui atteignait au maximum 90 % de leur valeur au moment où ils les achetaient.

- Au moment du krach, la valeur des actions a rapidement baissé.
- Très vite, les gens n'ont plus eu l'argent nécessaire pour payer leurs dettes ni pour rembourser les prêts dont ils s'étaient servis pour acheter des actions en spéculant.
- Beaucoup d'investisseurs ont fait faillite.

Cela eut des répercussions considérables sur l'économie américaine.

L'effondrement de la bourse a entraîné à la fois des pénuries de revenus disponibles, une peur générale et un pessimisme quant à l'avenir.

- Les gens ont commencé à thésauriser ce qui leur restait de richesse et à réduire leurs dépenses.
- Comme la demande de produits manufacturés baissait, des millions de travailleurs et de travailleuses se sont retrouvés en chômage.
- Plus le chômage augmentait, plus la demande de biens de consommation diminuait.
- Cela fut le début d'une spirale descendante, car les travailleurs en chômage ne pouvaient plus acheter de biens, ce qui déclencha une deuxième vague de licenciements.
- Après l'effondrement de leur marché boursier, les États-Unis ont restreint leurs prêts à l'Europe.
- Les banques américaines ont commencé à les révoquer.
- Les réserves d'or européennes se sont mises à affluer aux États-Unis et les hommes d'État européens ont eu du mal à emprunter des capitaux pour les réinvestir.
- Sur les deux continents, des citoyennes et des citoyens ordinaires, qui avaient peur de perdre leur fortune, ont commencé à retirer leur argent des banques.
- Un certain nombre d'institutions financières européennes n'ont pu maintenir leur solvabilité. Et en mai 1931, la plus grande banque d'Autriche a fait faillite.

La panique des Américains a déclenché une crise financière dans le monde entier.

- Après la Première Guerre mondiale, les États-Unis avaient prêté de grandes quantités d'argent à l'Allemagne et à d'autres États européens.
- Ils escomptaient que les Européens achètent des biens américains avec ce capital.

Les entreprises ont réagi à la chute de la demande intérieure de biens de consommation en déversant leurs produits excédentaires sur le marché mondial.

- Les prix mondiaux de divers produits ont donc baissé.
- La production s'est ralentie dans tout le monde industrialisé.

Pour protéger leur économie nationale et leurs emplois respectifs, les pays ont essayé de réduire la concurrence étrangère en imposant des droits de douanes ou en évaluant leur monnaie. L'imposition de tarifs douaniers protectionnistes a contribué à réduire encore plus le commerce mondial.

À partir de 1929, la sécheresse est un des éléments qui a rendu la situation difficile pour les fermiers de la Saskatchewan. En plus, l'effondrement total de la Bourse de New York, a eu des répercussions sérieuses sur les fermiers de la Saskatchewan. Le monde entier a été plongé dans la crise économique, ce qui a entraîné la chute des prix des produits agricoles. Ceci aura un effet dévastateur autant pour les Fransaskois et les Fransaskoises que pour la population générale.

Le désenchantement de la population face aux solutions politiques traditionnelles et la montée de l'extrémisme politique

Le chômage est devenu un problème social grave pour la plupart des pays.

- En Grande-Bretagne, le chômage qui était en moyenne de 12 % pendant les années 1920, est passé à 18 % au cours des années 1930.
- Aux États-Unis, le chômage qui avait été en moyenne de 5 % durant les années 1920, est passé à 33 % en 1933.

L'agitation civile et les désordres publics sont apparus et ont mis en cause la structure politique des pays au fur et à mesure que le taux de chômage augmentait. Les gens se sont, en effet, tournés contre les gouvernements qui avaient permis au désastre économique de se produire.

Les idéologies d'extrême droite et d'extrême gauche ont promis des solutions simplistes pour mettre fin à la misère qui était répandue.

- **Diverses formes de régimes totalitaires allaient apparaître partout en Europe.**
- L'Union soviétique de Staline fournit un modèle d'État totalitaire fondé sur une idéologie.

2.1 La recherche de la paix et de la stabilité

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

Le changement des perceptions du monde

- Savoir qu'à certains moments de l'histoire, les sociétés doivent rejeter certaines images et en choisir d'autres vers lesquelles il leur faut tendre
- Savoir que les femmes remettaient en cause les valeurs morales et éthiques qui définissaient traditionnellement leur rôle et leur comportement dans la société
 - Les syndicats croyaient avoir acquis le droit de jouer un rôle important dans la société.

Les valeurs traditionnelles

- Savoir que pour beaucoup de gens, on peut édifier sa vie sur la tradition. Ils trouvent donc effrayant et frustrant que leurs suppositions soient remises en cause
- Savoir que beaucoup d'idées et d'événements devaient se produire au cours des prochaines années, qui devaient déconcerter et effrayer les traditionalistes

Les valeurs utilitaristes

- Savoir que des gens ont commencé à exiger que l'on remplace les normes traditionnelles de la société par de nouvelles, qui se justifiaient par leur utilité

La modernité

- Savoir que le processus central de modernisation s'éloignait des valeurs cérémonielles traditionnelles pour s'approcher de valeurs qui sont impersonnelles et utilitaristes

La sécularisation

- Savoir que les sociétés sécularisées sont plus ou moins fragmentées et que les gens et les institutions deviennent de plus en plus séparés par leurs fonctions et leurs croyances

Le rationalisme

- Savoir que l'humanisme, le libéralisme et le socialisme accordaient tous trois beaucoup d'importance à la rationalité de l'être humain et croyaient que des institutions comme la science et l'éducation réservaient un avenir prometteur à l'être humain

L'équilibre des forces

- **Savoir que malgré la création de la Société des Nations et l'émergence du concept de sécurité collective, les pays se comportaient encore selon les règles qui découlaient de la notion d'équilibre des pouvoirs**
- **Savoir que la méfiance existant entre les grandes puissances n'a pas diminué après la guerre**

Le pouvoir national

- **Savoir que pour la France, toute politique qui consistait à imposer des réparations destinées à affaiblir l'Allemagne et à renforcer l'hexagone était considérée comme positive**
 - **La France était déterminée à perpétuer la faiblesse économique et militaire de l'Allemagne.**

Le commerce

- **Savoir que les Britanniques estimaient que si l'Allemagne avait une économie saine et prospère, elle pourrait de nouveau devenir une partenaire commerciale importante pour la Grande-Bretagne et que son commerce serait bénéfique à l'économie des deux pays**

La politique des radicaux par opposition à celle des modérés

- **Savoir que le gouvernement de Weimar essayait de créer un consensus politique fondé sur une coalition modérée, centriste afin de préserver une démocratie libérale, républicaine**

L'obligation politique de rendre compte

- **Savoir que beaucoup d'Allemands avaient un grand besoin de rendre quelqu'un responsable de leur infortune: les gouvernements occidentaux, leur propre gouvernement, les grandes sociétés, les juifs, les ouvriers, les communistes, etc.**
- **Savoir que bien des gens cherchaient des solutions radicales qui pourraient remettre le monde d'aplomb**
 - **Aux yeux des membres de nombreux groupes, de droite et de gauche, la démocratie libérale n'était pas la meilleure solution pour la société allemande.**

L'inflation

- Savoir que dans une économie, la monnaie joue les rôles de moyen d'échange et de réserve de valeur
 - Quand un pays produit des quantités de monnaie qui dépassent de loin la richesse dont dispose son économie pour les étayer, la valeur de sa monnaie diminue, si bien que cette dernière ne peut jouer ni un rôle de moyen d'échange ni celui de réserve.

Le plan Dawes

- Savoir qu'en 1923, la France et l'Allemagne étaient disposées à trouver un compromis
 - Le plan Dawes de 1924 réduisit le taux des versements de réparations et permit à l'Allemagne de bénéficier d'emprunts importants faits par des banques américaines.
 - Le plan facilita une certaine reprise économique en Allemagne.

Les réparations

- Savoir que la question de la détermination des responsables de la Première Guerre mondiale, de ceux qui devaient payer les coûts et les pertes imputables à cette guerre, devait continuer à diviser et à opposer les partenaires

La rareté

- Savoir que toute économie dispose d'une quantité définie de ressources dont elle peut se servir pour produire les biens de consommation nécessaires, pour constituer des capitaux et pour payer ses dettes
- Savoir que les versements de réparations constituaient des contraintes graves pour l'économie allemande et réduisaient les ressources dont les gouvernements allemands disposaient pour reconstruire leur économie
- Savoir que la Société des Nations a été instituée pour maintenir la sécurité internationale

Les faiblesses de la SDN

- Savoir qu'en raison de sa structure, la SDN ne pouvait guère prendre de décisions acceptables
 - La SDN était dépourvue de forces armées et ne pouvait faire appliquer ses décisions.
- Savoir que la SDN a été très affaiblie par l'absence de certains grands pays parmi ses États membres

L'isolationnisme américain

- Savoir que l'opinion publique aux États-Unis désirait à tout prix éviter la participation du pays à des guerres étrangères
 - Beaucoup d'Américains et d'Américaines craignaient que la SDN puisse entraîner les États-Unis dans de futurs conflits internationaux.
 - Les États-Unis se sont montrés très réticents à s'affilier à la SDN et à signer un traité qui puisse les entraîner dans de futurs conflits internationaux.
- Savoir que la SDN connut un certain nombre de succès et parvint à jouer un rôle de médiatrice à l'occasion de différends entre des petits pays comme la Grèce et la Bulgarie d'une part, et l'Irak et la Turquie d'autre part, au cours des années 1920
 - Toutefois, pendant les années 1930, elle s'est révélée incapable d'empêcher les agressions de certaines grandes puissances.
- Savoir que les grandes puissances n'avaient pas grande confiance en la SDN; elles entendaient plutôt appliquer une politique qui réponde à leurs buts nationaux plutôt que d'en suivre une tracée par cette organisation mondiale
- Savoir que l'injection de grandes quantités de capitaux américains dans l'économie européenne a stimulé la reprise économique en Europe
- Savoir que les gouvernements des pays industrialisés ne réglementaient pas activement leur marché
- Savoir que la stabilité économique croissante dans toute l'Europe aidait à réduire les tensions politiques entre les États européens
- Savoir que les forces et les préoccupations économiques affectent la politique étrangère des pays

Le consensus politique

- Savoir que le processus politique s'est traduit par l'adoption de politiques modérées qui, si elles ne satisfaisaient pleinement personne, convenaient néanmoins suffisamment à assez de gens pour qu'une équipe puisse obtenir l'appui nécessaire pour gouverner

La gestion économique

- Savoir qu'une gestion de l'économie qui amène la prospérité est pour la plupart des gestes bien plus importants que des considérations idéologiques

L'égalité économique

- Savoir que lorsqu'une économie n'est pas prospère, beaucoup de pressions s'exercent sur le gouvernement pour le conduire à instaurer des programmes sociaux qui amélioreront la situation des personnes touchées

L'idéologie et le rôle du gouvernement

- Savoir que l'attrait du parti travailliste découlait de ce qu'il était fondé sur un programme de socialisme modéré alors que l'attrait du parti conservateur était fondé sur les idéaux du capitalisme concurrentiel, l'intervention limitée du gouvernement et la responsabilité individuelle
- Savoir qu'au milieu des années 1920, l'Allemagne fut admise à participer de nouveau à la politique internationale et qu'elle fut acceptée à titre de pays égal et indépendant

Les cycles économiques

- Savoir que l'économie de marché évolue selon un cycle qui va de la prospérité au marasme, puis du marasme à la prospérité

L'économie de marché

- Savoir que quand de nombreuses personnes perdent confiance en l'économie, elles peuvent retarder leurs dépenses ou refuser d'investir pour créer de nouvelles richesses.
 - Cela se traduit par une augmentation du taux de chômage qui entraîne à son tour une nouvelle baisse des dépenses et des investissements.
- Savoir que les économies qui n'avaient pas de politique d'aide sociale, notamment d'assurance-chômage, se sont aperçues que la consommation individuelle baissait vite, si bien qu'il en résultait une déflation encore plus rapide
- Savoir qu'en 1932, il y avait 12 millions de chômeurs aux États-Unis

Les systèmes bancaires

- Savoir que les banques prêtent aux emprunteurs l'argent de leurs déposants
 - À tout moment, leurs réserves ne représentent qu'une petite partie du montant des dépôts qui leur ont été confiés.
 - En situation de panique financière, les banques ne sont plus à même de répondre à toutes leurs obligations envers leurs déposants.

L'interdépendance économique

- **Savoir que les échanges de capitaux et l'augmentation de la production industrielle avaient rapproché les économies nationales**

La production excédentaire

- Savoir que selon la loi de l'offre et de la demande, lorsque la production dépasse la demande d'un produit, la valeur de ce produit baisse

La dévaluation de la monnaie

- Savoir que les gouvernements dévaluent leur monnaie nationale afin de réduire le prix des marchandises du pays sur les marchés mondiaux et de les rendre ainsi plus attrayantes pour les acheteurs et les acheteuses

Les tarifs douaniers protectionnistes

- Savoir que le fait d'augmenter les droits de douane pour que les marchés intérieurs soient protégés de la concurrence de l'extérieur était une solution souvent demandée par ceux qui se sentaient menacés par cette dernière
 - Ces mesures ont été rapidement copiées par d'autres pays, ce qui a entravé les échanges internationaux.

Les coûts humains

- Savoir que pour la plupart des gens, avoir un emploi et apporter quelque chose à la société est la meilleure façon de se sentir valorisés
- Savoir que les coûts humains de la crise économique ont été énormes parce que:
 - les gens ont perdu leur dignité
 - des foyers et des vies de familles ont été très touchés
 - le nombre de suicides et de maladies mentales a augmenté
- **Savoir que, au Canada, la sécheresse, en plus de la crise économique, a eu de mauvaises répercussions sur les gens qui vivaient dans les Prairies**
 - **Les prix des produits agricoles ont chuté.**
 - **La sécheresse a amené des sauterelles et des « spermophiles » qui ont ravagé les champs de blé.**
 - **Plusieurs Fransaskois et Fransaskoises ont abandonné leur ferme du sud de la Saskatchewan durant les années de la crise. Plusieurs d'entre eux ont choisi de s'établir dans le nord de la Saskatchewan et dans le nord de l'Alberta parce que ces régions n'étaient pas affligées par la sécheresse et les invasions de sauterelle.**

Les répercussions sociales

- **Savoir que les répercussions sociales du chômage massif ont été énormes parce que certaines sociétés attendaient avec rage un événement ou un chef qui permettrait d'y mettre fin.**

2.1 La recherche de la paix et de la stabilité

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de :

- **S'exercer à communiquer, à écouter, à s'exprimer, à négocier ses différences d'opinions**
- S'exercer à identifier les hypothèses implicites
- S'exercer à classer l'information en se servant des idées, des croyances et des valeurs des paradigmes
- S'exercer à élaborer des critères et à se fonder sur eux pour faire des évaluations
- S'exercer à recourir aux attributs essentiels de certains concepts et de certaines valeurs comme critères pour analyser les points communs et les différences
- S'exercer à recourir aux attributs essentiels de certains concepts et de certaines valeurs comme critères pour évaluer les situations historiques et contemporaines
- S'exercer à se fonder sur des critères pour faire des évaluations
- S'exercer à recourir à des faits, à une bonne argumentation et à un raisonnement sain pour étayer ses opinions
- S'exercer à déceler des relations de cause à effet
- S'exercer à élaborer des schémas conceptuels pour analyser des données
- S'exercer à indiquer comment les parties sont reliées les unes aux autres et au tout
- S'exercer à s'en tenir aux faits, à recourir à une bonne argumentation et à un raisonnement sain pour appuyer ses opinions
- Exercer ses habiletés fondamentales en matière de recherche:
 - en trouvant de l'information
 - en la classant en catégories significatives
 - en faisant une distinction entre celle qui est pertinente et celle qui ne l'est pas en la résumant, etc.

2.1 La recherche de la paix et de la stabilité

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- **Être fier de s'exprimer en français**
- Savoir comment une société détermine si une valeur traditionnelle ou utilitariste doit devenir la norme
- Savoir si c'est la société traditionnelle ou la société sécularisée qui fournit la meilleure base pour fonder une société morale
- Savoir si l'instabilité économique généralisée se traduit par une instabilité politique sur la scène internationale
- Savoir si les considérations de politique intérieure et économique influent sur les décisions d'un pays en matière de politique étrangère
- Savoir si les considérations intérieures d'ordre politique et d'ordre économique sont à l'origine des décisions de politique étrangère d'un pays
- Savoir si les forces du nationalisme sont supérieures à celles de l'internationalisme
- Savoir ce qui empêche surtout les pays de faire appel à un organisme international pour préserver la paix
- Savoir quelle est la démarche de prise de décision qui permettrait le mieux de répondre à ces questions et de parvenir à un certain degré de cohésion au sein de la société
- Savoir si l'histoire politique et culturelle d'une société influe sur la façon dont cette société réagit aux crises
- Savoir si un paradigme politique a permis mieux que les autres de faire face aux crises causées par la crise économique de 1929
- Savoir quel a été le rapport entre la stabilité politique et la stabilité économique
- Savoir si on doit annuler ou suspendre les libertés politiques des citoyens et des citoyennes pour faire face à des crises économiques et sociales

2.1 La recherche de la paix et de la stabilité

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 1

Leçon d'acquisition de concepts: **le changement, la conception du monde, les valeurs traditionnelles, les valeurs utilitaristes, la sécularisation et le modernisme.**

1. Au cours d'une discussion en classe, fournir aux élèves plusieurs scénarios et leur demander si une nouvelle conception du monde qui découlerait des valeurs utilitaristes au lieu des paradigmes traditionnels leur conviendrait.

Exemple 1:

Le patriarcat: la croyance traditionnelle selon laquelle le père est le chef de la famille et celui de la société.

Selon les valeurs utilitaristes, les hommes et les femmes ont des droits égaux parce que les femmes peuvent contribuer autant à la direction des familles, des entreprises et de la politique que les hommes.

Exemple 2:

Le patriotisme: la croyance traditionnelle selon laquelle l'État représente une autorité morale supérieure à celle de l'individu.

Document d'information pour l'élève

Les attributs essentiels des concepts de tradition et d'utilitarisme

Le concept de tradition repose sur la croyance que:

- le fondement de l'existence est religieux parce que l'on admet que la religion est la source de vérités éternelles sur la signification et le but de l'existence;
- la religion a sa source dans les lois et les doctrines transmises oralement par les prophètes ou par Dieu;
- la transmission de croyances, de coutumes, d'histoires, etc., de parents à enfants a permis de faire passer ces vérités de génération en génération;
- la manière de se comporter ou d'agir (des valeurs) des personnes est enracinée dans l'histoire.

Le concept d'utilitarisme repose sur la croyance que:

- la raison est le fondement de l'existence parce que l'on admet que la connaissance est la source de vérités éternelles;
- la vérité et la valeur d'une connaissance dépendent de la possibilité de la concrétiser ou de son utilité (empirisme);
- le critère qui l'emporte sur tous les autres consiste à déterminer ce qui convient le mieux pour le grand nombre de personnes;
- le but de l'existence est la satisfaction des besoins.

L'application des concepts de tradition et d'utilitarisme à des situations de la vie réelle

Selon les adeptes de la façon traditionnelle, cérémonielle et religieuse d'envisager l'existence, l'objet de cette dernière est le processus qui consiste à traverser des périodes de bonheur et de malheur. Les adeptes de cette vision poétique des choses estiment que, sans les extrêmes du bonheur et du malheur, l'existence perd son sel, devient fade et sans objet, c'est pourquoi:

- le travail à la chaîne devient abrutissant;
- un système éducatif qui ôte tout conflit et tout enthousiasme dans l'apprentissage perd toute signification;
- l'analyse rationnelle des mystères de la religion les réduit à des superstitions dérisoires.

Selon les adeptes de la vision utilitariste de choses, l'existence n'a pas besoin d'être tragique parce que, grâce à la raison, nous pouvons éviter de commettre les erreurs qui engendrent la tragédie, c'est pourquoi:

- l'expédition de Robert Scott pour découvrir le pôle Sud a été plus folle que tragique;
- mourir héroïquement de tuberculose, c'est gâcher une existence;
- les cérémonies et la grandiloquence relatives à la guerre sont une perversion.

Document d'information pour l'élève

Les paradigmes qui ont marqué la pensée pendant les années 1920 et 1930

La religion chrétienne

Selon Karl Barth, les humains sont des créatures imparfaites et pécheresses dont l'esprit et la capacité de raisonnement comportent des failles.

- Les humains ne peuvent connaître la vérité religieuse que par l'entremise de la grâce de Dieu qu'il faut accepter avec révérence, confiance et obéissance.
- Les humains ne doivent pas s'attendre à pouvoir faire de Dieu et de ses voies quelque chose de rationnel.

L'existentialisme

Selon les existentialistes comme Sartre et Camus, les êtres humains existent simplement et ils ne peuvent s'attendre à ce qu'une force de l'extérieur leur vienne en aide.

- Tout être humain honnête doit reconnaître deux choses: la première, c'est qu'il est seul et la deuxième, qu'il doit agir.
- En effet, agir permet aux humains de se définir et de réduire l'absurdité de leur existence.

L'empirisme logique

Selon Wittgenstein, on ne peut discuter des grands problèmes moraux de la vérité, de la moralité, de la beauté, etc., parce qu'on ne peut les mettre à l'épreuve de la science ni les quantifier selon la logique des mathématiques.

- « On doit garder le silence sur ce dont on ne peut parler. »

Activité 2

Leçon d'acquisition de concepts: **le changement, la conception du monde, les valeurs traditionnelles, les valeurs utilitaristes, la sécularisation et le modernisme.**

1. Selon les valeurs utilitaristes, aucun pays ne peut être certain de sa supériorité morale au point de s'arroger le droit de forcer des individus à prendre part à des activités comme la guerre et des exécutions.

Demander aux élèves de comparer et d'opposer les attributs essentiels des concepts de tradition et d'utilité.

Demander aux élèves de recourir à ces attributs essentiels pour analyser la logique sous-jacente aux scénarios qui précèdent.

Discuter avec les élèves de ce que nous faisons pour tenter de résoudre les contradictions entre les valeurs traditionnelles et les valeurs utilitaristes dans la société moderne:

-
- en ce qui a trait au mariage:
 - à l'église (valeur traditionnelle);
 - civil (valeur utilitariste).
2. Demander aux élèves de donner d'autres exemples et les analyser en recourant aux concepts de tradition et d'utilité.

Activité 3

Leçon d'application de concepts: **les réparations, la justice, la puissance nationale, le commerce** et l'équilibre des forces.

Fournir aux élèves des éléments d'information sur la question des réparations et sur ses rapports avec celles de la responsabilité de la guerre et du paiement des dommages de guerre.

Indiquer qu'il y avait diverses optiques différentes sur la façon de régler le problème.

- L'optique française était axée sur la sécurité, la puissance nationale et la vengeance.
- L'optique britannique était axée sur le commerce, la prospérité et l'équité.
- L'optique américaine était axée sur la dette, les remboursements et l'isolement.
- La perspective allemande était axée sur le manque d'argent, les privations et l'injustice.

Demander aux élèves de se pencher sur ces questions et d'indiquer une façon logique de les régler.

Ils et elles peuvent présenter leurs vues lors d'un colloque au cours duquel les différentes optiques pourront être débattues.

Activité 4

Leçon d'application de concepts: **les réparations, la rareté et l'inflation.**

1. Faire aux élèves un cours résumé des événements qui ont entouré l'affrontement entre la France et l'Allemagne sur la question des réparations.
2. Étudier les diverses solutions dont disposait le gouvernement allemand sur cette question, ainsi que leurs avantages et leurs coûts.
 - Si l'on adopte l'optique étroite qui consiste à rouler les Français, la solution de l'inflation peut sembler acceptable. Cependant, l'incidence du taux élevé d'inflation sur la politique intérieure allemande et sur les attitudes des citoyennes et des citoyens allemands s'est révélée peu acceptable.
 - Si l'on adopte l'optique étroite qui consiste à faire appel à l'armée française pour forcer les Allemands à payer les réparations, cette solution peut sembler radicale, mais, à long terme, ce recours aura des répercussions néfastes sur les relations entre la France et l'Allemagne.
3. Demander aux élèves de préparer des schémas conceptuels sur les optiques qui précèdent et de s'en servir pour préparer une courte synthèse sur la meilleure façon de résoudre le conflit.

Document d'information pour l'élève

La prospérité économique internationale et la stabilité politique

Au cours de la dernière partie des années 1920, l'Europe et l'Amérique du Nord connurent une période de prospérité générale.

- L'économie de chacun des deux continents se lia de plus en plus intimement à l'autre à cause des échanges de produits et de capitaux. Après la guerre, plusieurs pays d'Europe empruntèrent des capitaux américains pour rebâtir leur économie et pour satisfaire à la demande grandissante des consommateurs et des consommatrices.
- La stabilité économique grandissante partout en Europe aida à réduire les tensions politiques entre les États européens.

Les principales bourses connurent une forte hausse des actions.

- Les gens empruntèrent de l'argent pour acheter des actions dont la valeur montait rapidement.
- Les gouvernements, plus particulièrement le gouvernement américain, poursuivirent envers le monde des affaires une politique de laisser-faire et prirent peu de mesures pour réglementer la spéculation portant sur les valeurs boursières.

La France pendant les années 1920

La France connut une période de prospérité générale au milieu des années 1920.

- La reconstruction de son économie qui avait souffert de la guerre stimula l'économie.

La Grande-Bretagne pendant les années 1920

En Grande-Bretagne, la tendance vers une plus grande mesure d'égalité sociale contribua au maintien de l'harmonie dans la société. Le chômage dû aux bouleversements causés par la guerre constituait le principal problème auquel la nation devait faire face.

- Des programmes comme les prestations de chômage, les logements subventionnés, l'assistance médicale et l'amélioration des pensions de vieillesse contribuèrent à maintenir le niveau de vie de la population et à réduire l'agitation sociale.

Le parti travailliste remplaça le parti libéral comme deuxième grand parti du pays.

- Son attrait découlait de ce qu'il était fondé sur un programme de socialisme modéré alors que l'attrait du parti conservateur reposait sur les idéaux du capitalisme concurrentiel, d'une intervention limitée du gouvernement et de la responsabilité individuelle.

Le consensus politique

Savoir que le processus politique s'est traduit par l'adoption de politiques modérées qui, si elles ne satisfaisaient pas complètement un groupe, convenaient néanmoins suffisamment à assez de gens pour qu'une équipe puisse obtenir l'appui nécessaire pour gouverner.

La gestion de l'économie

Savoir qu'une gestion de l'économie qui amène la prospérité est pour la plupart des gens beaucoup plus importante que des considérations idéologiques.

L'égalité économique

Savoir que lorsqu'une économie n'est pas prospère, beaucoup de pressions s'exercent sur le gouvernement pour l'amener à instaurer des programmes sociaux qui amélioreront la situation des personnes touchées.

La stabilité politique

La prospérité économique est allée de pair avec le développement d'un sentiment de coopération internationale qui s'est manifesté dans les accords de Locarno. L'Allemagne et la France se sont mises d'accord sur leur frontière mutuelle.

L'Allemagne est devenue membre de la Société des Nations en 1926. Le pacte Briand-Kellogg de 1928, signé par quinze pays, marque le renoncement des signataires à la guerre pour régler les différends internationaux.

Activité 5

Leçon d'acquisition de concepts: **la souveraineté nationale** et la sécurité collective.

1. Discuter avec les élèves les points ci-dessous relatifs à la Société des Nations:

- buts prévus;
- principales institutions;
- pouvoir de faire respecter ses décisions;
- États membres;
- forces qui ont joué pour l'affaiblir.

Noter que les pays indépendants hésitent à déléguer tout pouvoir de décision que ce soit à un organisme international. Pourquoi?

2. Demander à des groupes d'élèves de préparer des réponses à une ou plusieurs des questions ci-dessous:

- Comment cette réticence se voit-elle dans l'application des dispositions de la charte de la SDN?
- Quels étaient les principaux points faibles de la SDN?
- La SDN aurait-elle pu empêcher une grande puissance de commettre des actes d'agression?
- Quels changements fallait-il apporter à la SDN pour la renforcer?

Chacun des groupes devra présenter ses positions à la classe et les défendre.

Activité 6

Leçon d'acquisition de concepts: **les cycles économiques, la déflation, l'économie de marché, la dévaluation et les tarifs douaniers protectionnistes.**

1. Pour aider les élèves à comprendre les principes de base nécessaires pour diriger une économie de marché, leur donner un scénario (voir le document d'information pour l'élève « Le scénario de la crise économique »). Il leur fournit, sous forme d'histoire, un tableau simple de la situation dans laquelle la plupart des pays capitalistes se sont trouvés après 1929.

Les élèves doivent faire certains choix d'ordre économique, puis examiner leurs conséquences. Lorsqu'ils et elles commenceront à comprendre le fonctionnement de l'économie, ils pourront examiner les choix faits par divers pays, à l'époque.

2. L'élève est un ou une économiste auquel on a fait appel pour aider le gouvernement d'un petit pays imaginaire à trouver une solution pour guérir son économie malade. Faire remarquer la façon dont le gouvernement du Canada et celui des États-Unis ont réagi aux difficultés économiques qui ont accablé l'économie des deux pays au début des années 1990.

Demander aux groupes d'élèves de préparer un plan d'action à l'intention du premier ministre.

- Le plan devrait contenir 10 points au plus.
- Le plan devrait s'attaquer au problème du chômage.
- Il devrait décrire la façon de traiter du problème du commerce extérieur et de la question de l'imposition de tarifs douaniers.
- Le plan devrait mentionner la manière dont le gouvernement peut gagner la confiance du public.
- Chaque groupe présentera son plan à la classe et le défendra.

Document d'information pour l'élève

Le scénario de la crise économique

Vous êtes un ou une économiste (c'est-à-dire une personne qui étudie comment les sociétés gagnent de l'argent) auquel on demande d'aider le gouvernement d'un petit pays imaginaire appelé Prospérité. On vous prie de faire quelque chose pour redresser son économie malade.

Comme tout bon médecin, vous commencez par demander au premier ministre de vous décrire les symptômes de l'économie.

Le premier ministre sourit tristement et vous répond: « Regardez donc par la fenêtre! »

Dans la rue, il y a une longue file d'hommes et de femmes qui va jusqu'au bout de la rue et contourne même le pâté de maisons: ils attendent l'ouverture du bureau de placement.

« La plupart de ces gens sont là depuis cinq heures du matin (il est maintenant neuf heures trente). Si vous regardez assez longtemps, vous en verrez un tomber d'inanition. Cette scène se répète dans tout le pays. Il y a plus d'un million de personnes, pour la plupart qualifiées et instruites, en quête d'emplois qui n'existent pas. »

Le premier ministre se tourne et vous dit en lançant un regard en colère et frustré: « Que pouvons-nous faire? Si nous ne faisons rien, nous devons faire face à des révoltes et peut-être même à une révolution! »

Il s'assied à son bureau et vous tend un morceau de papier sur lequel figure la mention « Confidentiel ». Il s'agit d'un mémo envoyé par son service de la sûreté. Apparemment, après avoir perdu toutes ses économies par suite de la faillite d'une banque, un homme avait tenté de l'assassiner. La banque n'avait pas assez de dépôts pour rembourser les déposants. Et selon des rumeurs qui circulent dans tout le pays, d'autres banques vont faire faillite, mais personne ne sait lesquelles. Les gens commencent à paniquer, ne sachant ni vers qui se tourner ni à qui confier leur argent.

« Vous voyez, ajouta le premier ministre, si nous ne faisons pas bientôt quelque chose, les gens de ce pays risquent de perdre la tête. Ce que je vous demande, c'est de lancer un programme qui nous permettra de sortir de cette situation. Ce programme aurait déjà dû commencer.

« Et qu'avez-vous fait? » lui répondez-vous. Et tandis que votre estomac se contracte de nervosité, vous attendez qu'une solution claire et simple s'offre à vous. Mais ce n'est pas le cas.

Le premier ministre se carre dans son fauteuil, ferme les yeux et commence à compter sur ses doigts: « Eh bien, nous avons fait ce que les économistes et les gouvernements font depuis des années: nous avons équilibré le budget en congédiant un certain nombre de fonctionnaires dont nous n'avons pas besoin. Nous avons réduit les dépenses du gouvernement là où nous pouvions le faire. Nous avons annulé un certain nombre de projets, notamment de construction de ponts, parce que nous ne pouvons pas nous permettre de les réaliser et nous

avons proclamé à la cantonade que nous appuyons pleinement notre politique qui consiste à soutenir notre monnaie avec de l'or. »

Il s'arrêta un instant, fronça les sourcils pour essayer de se souvenir puis reprit: « Ah oui, nous allons aussi augmenter les droits de douane. Si les Européens et les Américains pensent nous empêcher de pénétrer sur leur marché et s'attendent à ce que nous restions là comme des imbéciles sans rien faire, ils vont bien voir! »

Il était désormais très en colère, le visage rouge et il se pencha en avant en donnant un coup de poing sur son bureau: « C'est si injuste et stupide. Ils pensent pouvoir venir dans notre pays nous voler des emplois dans nos usines en vendant ici leurs produits. Eh bien, je ne vais pas les laisser faire! Nous allons augmenter nos droits de douane cette semaine-ci, puis débarquer sur leur marché. Ils apprendront bien vite qu'on ne plaisante pas avec nous! »

Vous avez un serrement de cœur. Par où commencer? Tout va si mal. Et ce type pense vraiment que sa politique va arranger les choses! Or, c'est comme s'il jetait de l'huile sur le feu pour l'éteindre. Certes, le feu s'éteindra plus vite, mais il ne restera plus rien quand il s'arrêtera. Une drôle de façon de s'y prendre pour lutter contre un incendie! Mais ce qui vous frappe ensuite, c'est que le premier ministre n'est peut-être pas aussi sûr de lui qu'on pourrait le croire. En effet, s'il avait été vraiment sûr de la valeur de sa politique, il n'aurait pas fait appel à vous parce que vous avez la réputation d'être un économiste en marge des croyances économiques traditionnelles. Et vous vous demandez pourquoi il veut connaître votre opinion s'il a déjà déterminé tout ce qu'il voulait faire.

Activité 7

Leçon d'acquisition de concepts: **les cycles économiques, la déflation, l'économie de marché, la dévaluation et les tarifs douaniers protectionnistes.**

1. Après avoir répartis les élèves en petits groupes, leur demander de choisir l'un des pays suivants et:
 - de faire une analyse statistique des situations économiques et sociales de la Grande-Bretagne, de la France, de l'Allemagne, des États-Unis, du Canada et du Japon;
 - d'examiner leur situation politique du point de vue statistique et qualitatif pour obtenir un tableau du climat politique du pays choisi;
 - d'examiner au besoin les paradigmes du socialisme, du marxisme et du fascisme.

Chaque groupe doit être prêt à faire part de ses découvertes et de ses conclusions à la classe et à en parler à d'autres groupes.

Dans le débat de la classe qui suit, demander aux élèves d'examiner pourquoi le comportement politique et social des divers pays a tant varié.

Indiquer que certains pays ont décidé de conserver des institutions démocratiques libérales, certains les ont sérieusement remises en cause et d'autres les ont complètement abandonnées.

2. Demander aux élèves d'examiner le rôle joué par les critères ci-dessous lorsqu'ils ou elles détermineront les choix faits par les divers pays, puis de les ranger par ordre de priorité:
 - difficultés économiques;
 - conflit politique interne;
 - conflit de classe;
 - difficultés politiques extérieures;
 - nationalisme frustré;
 - valeurs culturelles, croyances et idées;
 - choix et événements historiques passés;
 - pouvoir des paradigmes sociaux, économiques et politiques.
3. Demander aux élèves de faire des grilles analytiques en plaçant les critères qui sont, à leur avis, les facteurs les plus significatifs sur un axe et les pays qu'ils ou elles analysent sur l'autre axe.

Activité 8

Leçon d'acquisition de concepts: **l'interdépendance économique, les coûts humains**, les répercussions sociales.

1. Demander aux élèves ce qu'ils et elles connaissent de la grande crise des années trente. Ont-ils déjà entendu parler de cette époque? Par qui? Est-ce possible qu'une crise de cette sorte se reproduise?
2. Expliquer qu'à partir de 1929, la sécheresse est un des éléments qui rend la situation difficile pour les fermiers et les fermières de la Saskatchewan. Mais il y en a d'autres. L'effondrement total de la Bourse de New York, le 24 octobre 1929, a des retombées sérieuses sur les fermiers de la Saskatchewan. Le monde entier est plongé dans la crise économique qui entraîne la chute des prix des produits agricoles. Ceci aura un effet dévastateur autant pour les Fransaskois et les Fransaskoises que pour la population générale (voir le document d'information qui accompagne cette activité « La grande crise »).
3. Demander aux élèves de répondre aux questions sur la feuille de l'élève.

Document d'information pour l'élève

La grande crise

La tragédie de la grande dépression¹

Ponteix se trouve en plein centre du triangle de Palliser. En 1857, la Grande-Bretagne envoie une expédition, sous la direction du Capitaine John Palliser, pour explorer le territoire qui appartenait à cette époque à la Compagnie de la Baie d'Hudson. Le territoire avait déjà été exploré par des traiteurs de fourrures et des chasseurs de bisons. Le peintre Paul Kane avait même visité le territoire en 1840 pour réaliser des tableaux des Indiens du sud de la Saskatchewan.

L'expédition de Palliser en 1857 n'a donc pas comme objectif de découvrir un nouveau territoire. Plutôt, il a pour mission d'explorer le territoire et de voir si la Terre de Rupert serait propice à l'agriculture.

Entre 1857 et 1859, l'expédition Palliser parcourt les Prairies de l'Ouest. Dans son rapport, il fait état de la fertilité de certaines parties du territoire, surtout la région de la rivière Rouge en allant vers le nord-ouest jusqu'à Edmonton. Toutefois, il décrivait un triangle dans le sud comme étant quasi-désert. Ce triangle a pris le nom de *Triangle de Palliser*. Le capitaine Palliser maintenait que ce triangle ne pourrait jamais être utilisable pour l'agriculture, que le terrain était trop aride pour la culture du grain.

Durant les années 1880, le Gouvernement du Canada espère convaincre des millions d'immigrants de venir s'installer dans les Prairies de l'Ouest. On demande alors au professeur John Macoun d'explorer à nouveau le triangle de Palliser. Lors de ses voyages de 1857 à 1859, Palliser n'avait jamais visité la région même. Il s'était plutôt dirigé de la rivière Rouge vers le nord-ouest, vers Edmonton. Macoun décide qu'il va pénétrer dans le triangle même. Il voyage de Winnipeg au Fort Ellice et ensuite se dirige vers la Montagne de Cyprès et le Fort Walsh. Lorsqu'il a terminé son voyage, Macoun rejette complètement l'idée de Palliser que le triangle est un désert peu propice à l'agriculture.

Le rapport du professeur Macoun incite le gouvernement à augmenter sa campagne de peuplement de la région du sud de la Saskatchewan. Des milliers et des milliers de colons arrivent pour prendre des *homesteads* entre 1890 et 1925.

Lequel des deux avait raison? Lorsque les précipitations sont suffisantes, le triangle peut être un véritable paradis, comme le maintenait le professeur John Macoun. Par contre, par temps de sécheresse, le triangle devient un désert, comme le soutenait le capitaine John Palliser.

Comme on l'a mentionné, Ponteix se trouve en plein dans le triangle de Palliser. Au début, il y a suffisamment de pluie et les récoltes sont généralement bonnes. Mais les bonnes années prennent fin et sont remplacées par des années de sécheresse. Toutefois, il serait faux de dire que la sécheresse est arrivée tout d'un coup en 1929. En réalité, la région qu'on connaît sous le nom de triangle de Palliser avait été frappée par des sécheresses

depuis le début de la colonisation. Entre 1916 et 1926, quelque 6 460 fermes furent abandonnées dans le triangle de Palliser.

À partir de 1929, la sécheresse rend la situation plus difficile pour les fermiers de la Saskatchewan. Mais l'absence de pluie n'est pas le seul problème des agriculteurs durant les années 1930. Pour survivre, les fermiers dépendent des consommateurs qui achètent leurs produits.

Le 24 octobre 1929, il y a un effondrement total de la bourse de New York, qui plonge le monde entier dans une crise économique. Ceci mène à une chute vertigineuse des prix des produits agricoles. En mai 1928, le prix d'un boisseau de blé numéro 1, du blé dur roux du printemps, est de 1,63 \$. Quatre ans plus tard, le prix est de 35 cents le boisseau. Les prix des autres produits de la ferme chutent également durant la même période.

Malgré les faibles prix, c'est le temps qui marque le plus les fermiers. L'hiver et l'été de 1931 voient le triangle de Palliser en pleine sécheresse. Les vents de l'ouest causent des tempêtes de poussière; la couche de terre arable est soulevée par le vent et transportée de la Saskatchewan jusqu'au Manitoba. Pendant l'été, le ciel est noir.

Mme Rachel Lacoursière-Stringer, dans son *Histoire de Ponteix*, décrit les tempêtes de poussière comme suit: « *Non seulement est-ce décourageant pour le fermier privé de sa récolte, mais aussi pour la maîtresse de maison qui, après avoir nettoyé sa demeure, voit une poussière gris foncé pénétrer dans chaque coin, chaque armoire, sur le linge, les aliments, etc. Ces tempêtes souvent d'une durée de deux ou trois jours, jouaient un mauvais rôle sur le moral des gens qui y étaient exposés. Rien n'était si décourageant que de voir une trombe de poussière avancer à travers les champs, des tourbillons qui accrochaient des chardons de Russie, ceux-ci roulant, roulant jusqu'à se prendre à une clôture, des arbustes, etc., un nid parfait pour sa reproduction! Les amas de sable atteignait graduellement trois ou quatre pieds de haut, recouvrant les clôtures, remplissant les fossés,...* »

Et, pour empirer les problèmes de la sécheresse, en 1932 il y a une infestation de sauterelles. Les *gophers* causent également des dégâts aux champs de grain. En Saskatchewan et en Alberta, les gouvernements acceptent de payer une prime de quelques cents pour les *gophers*. Les jeunes, pour le plaisir de la chasse et pour les revenus, tuent des millions de *gophers* chaque année, mais ils ne semblent pas avoir sensiblement réduit la population de ces petits animaux.

La région du triangle de Palliser est plus durement touchée que les autres parties des provinces des Prairies par la sécheresse et les infestations de sauterelles et de *gophers*. Le nord de l'Alberta et de la Saskatchewan échappent sensiblement à ces dégâts et certains fermiers abandonnent leur ferme pour aller se réfugier ailleurs. Alexandre Arsenault de Ponteix, par exemple, va s'établir dans la région de Watson et de Périgord, au nord de Regina, durant la crise économique. Il reviendra à Ponteix en 1955.

« Nous pouvons dire que la sécheresse et le manque de prix furent tous deux à la source de la Crise qui frappa surtout l'industrie du blé. Les mauvais effets de cette période furent nombreux, spécialement dans les campagnes où la moitié de la population avait l'aide gouvernementale pour les semences, le foin, l'approvisionnement. Le tout ajoutait de plus en plus au fardeau financier. Chacun avait ses propres plaies et ses propres épreuves à raconter. »

À Ponteix, comme ailleurs, les agriculteurs ne sont pas les seuls à souffrir à cause de la crise économique. Il n'y a pas d'argent pour payer le salaire des instituteurs et des institutrices; ils acceptent souvent d'être payés en bons sans valeur ou en nature (viande, pommes de terre, légumes, lait et beurre). Gens d'affaires comme fermiers n'ont pas les moyens de payer la taxe sur la propriété. *« En 1937 le gouvernement introduisit une annulation des taxes rurales et un règlement de dette afin de soulager l'acheteur et d'améliorer l'économie presque affaissée. »*

Lorsque la crise économique (qu'on a surnommée « La grande dépression ») prend fin vers 1938, les agriculteurs réalisent qu'ils ne peuvent plus continuer à pratiquer l'agriculture comme ils l'ont fait depuis trois décennies. Ils cherchent à trouver des moyens pour éviter l'érosion des sols et éviter les grandes tempêtes de poussière qu'ils ont connues durant la sécheresse. *« C'est alors que fut encouragée la culture par bandes afin d'empêcher la "poudrierie" et la construction de digues pour retenir les eaux du printemps afin que celles-ci ne s'écoulent et se perdent. D'autres initiatives, telle l'érection d'un barrage sur la rivière Notukeu, à Gouverneur, visent à l'irrigation le long de la vallée. »*

Pour aider les agriculteurs à éviter les dégâts d'une sécheresse, comme l'érosion des sols, le gouvernement fédéral établit, vers 1935, l'Administration du rétablissement agricole des Prairies. Cette agence aide les fermiers à entreprendre des projets comme celui du barrage de la rivière Notukeu.

Enfin, Mme Rachel Lacoursière-Stringer parle des *Bennett buggies*, qui ont fait leur apparition durant la crise économique: *« Ce genre de voiture ayant reçu le nom du premier ministre du Canada d'alors était arrangé à même l'automobile que le propriétaire ne pouvait plus faire fonctionner à cause de ce qu'elle lui coûtait. Un timon, des brancards fixés au corps de l'auto pouvaient recevoir un attelage, et les chevaux redeviennent le moteur de ce carrosse si populaire durant les années prospères, ayant remplacé la calèche démocrate des premières heures. »*

Heureusement que les chevaux étaient encore nombreux dans les prairies à cette époque. Aujourd'hui, il serait quasiment impossible de trouver suffisamment de chevaux pour transformer toutes nos belles voitures en *Bennett buggies*, si ceci s'avérait nécessaire à cause du prix de l'essence.

1. Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. – « Ponteix ». – Sciences humaines : Matériel d'appui : La Saskatchewan française: Volume 2 : Les communautés fransaskoises. – Regina : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1996. – P. 140-142

Document d'information pour l'élève

La grande dépression des années trente²

Irène Coupal se croit une fille qui « n'est guère mariable ». Elle est âgée de 21 ans et elle semble être prête à faire son propre chemin. Elle s'est rendue à Regina pour étudier comment préparer les impôts sur le revenu, le gouvernement fédéral ayant adopté une nouvelle loi sur les impôts. Puisqu'elle connaît les rouages, c'est elle qui remplit les formulaires d'impôts de la famille.

Le mariage d'Irène Coupal

Près des Coupal à Sedley vit un jeune célibataire de Napierville au Québec, Arcandi Trudeau. *« Il était bachelor, lui. C'était un fils de la terre, lui. Nous autres, on ne demeurait pas loin de chez-lui; on demeurait seulement à un demi-mille. Nous autres on n'avait pas d'auto, alors le dimanche il passait à la maison, pour aller à la messe, puis il nous emmenait. On embarquait avec lui; on n'avait pas besoin d'atteler les chevaux. »*

Arcandi commence à fréquenter Irène. *« Il a commencé à venir à la maison comme ça. Bien, on ne sortait pas... Je lui disais: "Moi, je ne me marie pas! Ne reviens pas!" Toujours est-il qu'on s'est marié. Il a pas lâché. »* Ils se marient et s'installent sur la demi-section d'Arcandi. Une des soeurs d'Irène épouse le frère d'Arcandi Trudeau.

Pendant quelques années, les affaires vont bien à la ferme. Arcandi a acheté du terrain à Sedley, mais il y a aussi des indications qu'il a pris un *homestead* dans la région de Meyronne, à environ vingt-cinq kilomètres au sud-ouest de Gravelbourg.

La grande dépression

Mais les bonnes années prennent fin et toute la Saskatchewan se retrouve dans la crise économique ou « grande dépression » des années trente. C'est le terme que les gens de la Saskatchewan utilisent toujours pour décrire la crise économique qui a duré dix ans, de 1929 à 1939.

Toutefois, il serait faux de dire que la sécheresse est arrivée tout d'un coup en 1929. En réalité, la région qu'on connaît sous le nom de « Triangle de Palliser » avait été frappée par des sécheresses depuis le début de la colonisation. Entre 1916 et 1926, quelque 6 460 fermes furent abandonnées dans le « Triangle de Palliser ».

À partir de 1929, la sécheresse est un des éléments qui rend la situation difficile pour les fermiers de la Saskatchewan. Mais il y en a d'autres. Les fermiers des Prairies dépendent des consommateurs qui achètent leurs produits. Lorsqu'il y a un effondrement total de la bourse de New York, le 24 octobre 1929, le monde entier est plongé dans la crise économique. Ceci entraîne la chute des prix des produits agricoles. En mai 1928, le prix d'un boisseau de blé numéro 1, du blé dur roux du printemps, est de 1,63 \$. Quatre ans plus tard, le prix en est de 35 cents le boisseau. Les prix des autres produits de la ferme tombent également durant la même période.

Mais, ce sont les conditions climatiques qui ont le plus marqué les fermiers à cette époque. Une sécheresse s'abat sur le « Triangle de Palliser » pendant l'été de 1931. Les vents d'ouest causent des tempêtes de poussière; la couche de terre arable est soulevée par le vent et transportée de la Saskatchewan jusqu'au Manitoba. Pendant l'été, le ciel est noir.

Un pionnier qui a vécu la crise racontait: « *Tu n'as jamais vu une tempête de poussière. Une noirceur totale à midi. Des poteaux de clôture complètement enterrés. Je me souviens que les animaux mangeaient du chardon de Russie pour survivre. Et ils étaient si maigres qu'on pouvait voir les côtes. Comme enfant, je me souviens qu'on s'est fait prendre dans une tempête de poussière, un après-midi en revenant de l'école. On a été obligés de se fourrer le nez dans un tas de roches pour être capable de respirer. Ça, c'était la misère des années trente. Ça c'était une dépression.* »

Et, pour empirer les problèmes dûs à la sécheresse, en 1932, il y a une invasion de sauterelles. Les *gophers* causent également des dégâts dans les champs de blé. En Saskatchewan et en Alberta, les gouvernements acceptent de payer une prime de quelques cents sur les *gophers*. Les jeunes en tuent des millions chaque année, mais ils ne semblent pas avoir réduit de beaucoup la population de ces petits animaux.

Les Trudeau, comme bien d'autres fermiers de la Saskatchewan, ont de la difficulté à effectuer les paiements de leur terrain à Sedley. Non seulement ils n'ont pas d'argent pour faire les paiements de leur terrain, mais ils n'ont pas les moyens d'acheter de l'essence pour les voitures, les camions et les tracteurs.

Irène Coupal-Trudeau a sans doute vu une image comme celle-ci dans la région de Sedley: « *On aperçoit un étrange objet dans la distance. L'objet arrive devant le magasin. Cette étrange voiture est un Bennett Buggy et la force motrice pour faire avancer la voiture est fournie par l'homme et sa femme. Ils se sont attelés à leur vieille voiture... L'homme porte un vieux chapeau de feutre, grasseyé, des salopettes bleues rapiécées et une chemise noire ouverte et rentrée dans les salopettes en arrière. La femme porte également une chemise d'homme et des blue jeans décolorés.* »

Généralement, les fermiers enlevaient le moteur de la voiture et attelaient des chevaux devant. Évidemment, cette famille n'avait pas les moyens d'acheter des chevaux. Comme bien d'autres, elle venait d'abandonner sa ferme et avait décidé d'aller s'établir dans le nord de la Saskatchewan.

La région du « Triangle de Palliser » est plus durement touchée que les autres parties des provinces des Prairies. Le nord de l'Alberta et de la Saskatchewan échappent plus aux dégâts de la sécheresse et des invasions de sauterelles.

2. Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. – « Irène Coupal-Trudeau ». – Sciences humaines : Matériel d'appui : La Saskatchewan française: Volume 3 : Les personnalités métisses et fransaskoises. – Regina : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1996. – P. 41

Feuille de travail

La grande crise

1. Quel autre terme est utilisé par les habitants et les habitantes de la Saskatchewan pour décrire la crise économique des années trente?
2. Combien de fermes ont été abandonnées dans la région du « Triangle de Palliser » entre les années 1916 et 1926?
3. À partir de 1929, la sécheresse est un des éléments qui rendent la situation difficile pour les fermiers et les fermières de la Saskatchewan. Mais il y en a d'autres. Comment l'effondrement total de la Bourse de New York, le 24 octobre 1929, a-t-il pu toucher sérieusement les fermiers et les fermières de la Saskatchewan?
4. Quelle est l'ampleur de la baisse des prix agricoles à cette époque ?
5. Décrivez une tempête de poussière en vos propres mots.
6. Nommez deux autres problèmes qui ont rendu la situation encore pire pour les fermiers et les fermières.
7. La crise économique engendre le manque d'argent pour tout le monde, les fermières et les fermiers inclus. Citez deux conséquences, pour les Trudeau, du manque d'argent?
8. Qu'est-ce qu'un *Bennett buggy*?
9. En général, où vont ceux et celles qui abandonnent leur ferme du sud de la Saskatchewan durant la crise? Pourquoi choisissent-ils cet endroit?
10. Pourquoi croyez-vous que certaines personnes choisissent de rester sur leur terre, au sud, en dépit de la crise et de tous ses problèmes connexes ?
11. Dans « La tragédie de la grande dépression », comment Mme Rachel Lacoursière-Stringer décrit-elle les tempêtes de poussière?
12. À Ponteix comme ailleurs, les agriculteurs et les agricultrices ne sont pas les seuls à souffrir de la crise économique. Comment les enseignants et enseignantes sont-ils parfois payés à l'époque?
13. Pourquoi certains enseignants et enseignantes ne recevaient-ils pas de salaire?
14. Que faisaient les agriculteurs et les agricultrices pour éviter l'érosion des sols et pour se défendre contre les grandes tempêtes de poussière qu'ils ont connues durant la sécheresse?
15. Quelle agence fédérale établie vers 1935, aidera les fermiers à entreprendre des projets comme celui du barrage de la rivière Netekeu?

Feuille de réponses

La grande crise

1. C'est la « grande dépression » des années trente.
2. Quelque 6460 fermes sont abandonnées, surtout en raison de la sécheresse.
3. Le monde entier est plongé dans la crise économique, ce qui entraîne la chute des prix des produits agricoles.
4. « En mai 1928, le prix d'un boisseau de blé numéro 1, du blé dur roux du printemps, est de 1,63 \$. Quatre ans plus tard, le prix en est de 35 cents le boisseau. Les prix des autres produits de la ferme tombent également durant la même période. »
5. Les réponses peuvent varier. Voir le texte qui accompagne.
6. Il s'agit des sauterelles et des spermophiles (*gophers*) qui ravagent les champs de blé.
7. Comme la plupart des autres fermiers, les Trudeau ont du mal à payer leur terrain de Sedley. En plus, ils n'ont pas les moyens d'acheter de l'essence pour les voitures, les camions et les tracteurs.
8. Puisque les fermiers ne pouvaient acheter ni essence ni pneus pour les voitures, ils enlevaient le moteur de la voiture et attelaient des chevaux devant.
9. Plusieurs personnes décident de s'établir dans le nord de la Saskatchewan et dans le nord de l'Alberta parce que ces régions ne sont pas affligées par la sécheresse et les invasions de sauterelles.
10. Les réponses peuvent varier. Une de celles-ci peut-être que certains fermiers croyaient et espéraient que la crise passerait et serait suivie d'une période de prospérité.
11. Voir « La tragédie de la grande dépression ».
12. « Ils acceptent souvent d'être payés en bons sans valeur ou en nature (viande, pommes de terre, légumes, lait et beurre). »
13. Parce que les gens d'affaires et les fermiers n'avaient pas les moyens de payer la taxe sur la propriété.
14. Entre autres, on a encouragé « la culture par bandes afin d'empêcher la "poudrerie" et la construction de digues pour retenir les eaux du printemps ». En plus, on a érigé un barrage sur la rivière Notukeu.
15. C'est l'Administration du rétablissement agricole des Prairies.

2.2 La montée de l'État totalitaire et son incidence sur l'individu

Contenu

Bien qu'ils aient gagné la guerre civile, Lénine et son nouveau régime devaient faire face à de nombreuses difficultés.

- Les paysans résistaient à toute tentative pour prendre leurs terres.
- Le parti n'avait pas le savoir-faire nécessaire pour faire fonctionner les industries, si bien que la production a baissé.
- D'autres pays ont refusé de commercer avec un État communiste.

Lénine s'est rendu compte qu'il devait s'écarter à certains égards de la doctrine marxiste pour rétablir l'économie et assurer la survie du nouveau régime communiste.

La Nouvelle politique économique de Lénine (NEP) permettait à l'entreprise privée de survivre dans une certaine mesure.

- La propriété privée des petites usines fut autorisée.
- On permit aussi aux paysans de vendre une partie de leurs produits sur le marché libre.
- La NEP parvint réellement à stimuler l'économie, et le commerce extérieur prit de l'ampleur.

2.2.1 Staline et la création de l'État policier

La mort de Lénine en 1924 marqua le début d'une lutte entre plusieurs personnes qui voulaient accéder à la direction du Parti communiste.

- **Les deux principaux rivaux étaient Léon Trotski et Joseph Staline. Ces deux hommes avaient des manières différentes d'envisager l'avenir du communisme.**
- **Trotski pensait que le communisme ne pouvait survivre dans un seul pays et qu'il fallait donc promouvoir une révolution mondiale.**
- **Staline arguait qu'il était d'abord nécessaire de consolider la révolution communiste en Russie avant de promouvoir une révolution mondiale**

L'ère stalinienne et son impact sur l'individu

Dès le Congrès du parti de 1927, Staline y exerça sa mainmise. Le parti a adopté sa politique du « socialisme dans un seul pays », puis, tous les écarts par rapport à cette politique furent condamnés.

Les plans quinquennaux: la planification centralisée

La politique économique de Staline fut énoncée dans une série de plans quinquennaux.

L'agriculture était une priorité sur les plans idéologique et économique. Les paysans ayant obtenu leurs terres, ils allaient devenir, selon Staline, une force conservatrice antisocialiste si on leur permettait de les garder. Il fallait donc mettre fin à la propriété privée de la terre.

La collectivisation

- **Tous les paysans devaient renoncer à leur exploitation agricole et former d'importantes collectivités gérées par l'État.**
- En 1929, on leur ordonna de renoncer à leurs terres et à leur bétail, et de former des collectivités.
- Les plus riches d'entre eux, les koulaks, formaient une classe qu'il fallait liquider. On fit mourir la plupart d'entre eux de faim ou on les déporta dans des camps de travail forcé pour les rééduquer.
- Malgré la résistance des paysans, en 1939, plus de quatre-vingt-dix pour cent des exploitations agricoles avaient été collectivisées.
- **La collectivisation n'entraîna pas une augmentation de la productivité.**

La production industrielle

Les plans quinquennaux industriels de Staline ont mieux réussi que ceux relatifs à l'agriculture. En effet, la production de l'industrie soviétique a doublé au cours du premier d'entre eux et celle de l'acier a augmenté de 500 % de 1928 à 1937.

- Les gains impressionnants réalisés dans le domaine de l'industrie lourde l'ont été au détriment de la production des biens de consommation.

L'instauration d'un État policier

Pour créer un nouvel État socialiste, il fallait que les citoyens obéissent. On a recouru aux instruments traditionnels des régimes totalitaires pour obtenir qu'ils le fassent.

- **C'est ainsi que le régime de Staline s'est notamment caractérisé par son terrorisme policier sans limite.**
- **Staline a éliminé tous ses opposants au sein du parti communiste.** Pour parvenir à le faire, il a orchestré une série de procès publics de communistes connus. Et les confessions forcées sont devenues une des caractéristiques normales de ces procès. C'est ainsi que Staline s'est débarrassé de tous ses rivaux éventuels.

Le noyau des officiers de l'Armée rouge a fait l'objet d'une purge à la fin des années 1930. Cela a beaucoup affaibli le moral, la force du commandement et l'efficacité de cette armée lors de l'invasion allemande de l'Union soviétique en 1941.

Le citoyen ordinaire était loin d'être à l'abri des intrusions de l'État.

- Une campagne continue de propagande et d'endoctrinement qui glorifie la révolution, le socialisme et Staline a fait intrusion dans tous les aspects de la vie du citoyen ou de la citoyenne.
- Les activistes du parti faisaient des conférences aux ouvriers et aux ouvrières des usines et aux paysans des exploitations collectives.

Les femmes en Union soviétique sous Staline

La vie du citoyen soviétique moyen ne s'est guère améliorée au cours du régime de Staline, mais les occasions offertes aux femmes se sont accrues.

- Tout au long des années 1920, on a incité les femmes à travailler en dehors de chez elles et on les a libérées de leurs contraintes traditionnelles.
- Les femmes soviétiques ont eu accès à l'éducation. On a permis à un nombre de plus en plus grand d'entre elles de faire des études et d'accéder à des postes mieux rémunérés dans l'industrie et la science. Les femmes en sont venues à jouer un rôle essentiel dans la profession médicale.

Mussolini et l'État autoritaire

L'Italie est entrée dans la Première Guerre mondiale avec l'espoir d'acquérir des territoires supplémentaires. Sa participation lui a coûté cher. En effet, 600 000 soldats italiens ont été tués durant le conflit. Le traité de Versailles a permis à l'Italie de réaliser les gains qu'elle escomptait.

Les soldats de retour de la guerre ont été confrontés au chômage, à l'inflation galopante et aux pénuries alimentaires. L'agitation de la classe laborieuse paralysait l'industrie. Dans les zones rurales, les paysans recouraient à la violence pour s'emparer de la terre.

Le gouvernement parlementaire semblait incapable de faire face à la multitude des problèmes qui se posaient.

Benito Mussolini

Benito Mussolini, un ex-socialiste, a rassemblé les anciens combattants et les petits propriétaires terriens qui avaient peur du bolchevisme en une organisation appelée les fascistes (une union des forces). Sa haine du communisme a valu à son parti l'appui de la communauté catholique et des milieux d'affaires.

Mussolini était déterminé à instaurer un État totalitaire. Sa devise était: « Tout dans l'État, rien hors de l'État, rien contre l'État. »

Lorsqu'il a assumé le pouvoir en 1922, Mussolini a transformé en dictature l'Italie qui était une démocratie parlementaire.

- **Tous ses adversaires ont été écrasés.**
- **Les droits civils ont été suspendus et l'on a interdit les grèves.**

La prise du pouvoir par Mussolini ne s'est pas traduite par une révolution économique ou sociale.

- **À la différence de certains régimes totalitaires, le gouvernement de Mussolini ne s'est pas empressé de réglementer tous les aspects de l'existence. Les groupes traditionnels qui exerçaient une mainmise sur l'Italie n'ont pas beaucoup souffert sous les fascistes.**
- **Les anciennes classes conservatrices ont conservé la mainmise sur l'armée et sur l'industrie.**

Les convictions du Duce au sujet du rôle de la femme dans la société étaient très traditionnelles.

- Il a aboli le divorce et encouragé les femmes à rester à la maison pour élever des familles nombreuses.
- De fait, les femmes n'occupaient que 10 % des emplois les mieux rémunérés de l'industrie et de l'administration.

Les fascistes italiens ne souhaitaient pas particulièrement persécuter la communauté juive. Ce n'est qu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale et à la suite de fortes pressions allemandes que la population juive a été circonscrite pour la solution finale. Seuls 23 prisonniers politiques ont été exécutés de 1926 à 1944.

Sur le front économique, l'emploi a été stimulé par un programme étendu de travaux publics.

- Les programmes d'assèchement des terres ont permis d'accroître la production agricole.
- Le système d'imposition a été révisé pour favoriser les investissements étrangers. Et l'économie italienne a enregistré une croissance record.

Pour s'attirer l'appui de l'Église catholique, Mussolini a conclu un accord avec l'Église qui reconnaissait la souveraineté du Vatican et faisait de la religion catholique la religion officielle de l'État.

2.2.2 Hitler et la politique du nationalisme et du racisme poussés à l'extrême

La Première Guerre mondiale a mis à l'épreuve beaucoup d'idées anciennes du XIXe siècle. Certains concepts, comme celui de la monarchie héréditaire, ont été balayés. Les anciennes méthodes utilisées pour diriger les pays ayant conduit à la guerre mondiale, il fallait les remplacer.

Comme en Russie, la guerre a aussi mis fin à l'ordre ancien en Allemagne. Cependant, une nouvelle vision des choses devait se manifester immédiatement après la fin de cette dernière.

- La dynastie des Hohenzollern fut remplacée par un gouvernement républicain à la fin de la guerre. La constitution de la république de Weimar prévoyait un système de représentation proportionnelle au Parlement.

La république de Weimar a été confrontée à un certain nombre de problèmes graves.

- **Les gouvernements de coalition qui se sont succédés se sont révélés incapables de résoudre des problèmes comme celui du versement des réparations, celui de la violence politique et celui de l'inflation galopante.**
- **Tout au long des années 1920, pas un parti politique ne parvint à attirer 50 % du suffrage populaire.**

La république a aussi dû supporter le poids de la défaite allemande. Cette situation a conduit beaucoup d'Allemands à perdre confiance en la démocratie. Et certains ont commencé à rechercher de nouvelles manières d'envisager les choses pour l'Allemagne.

Adolf Hitler

Adolf Hitler est né en 1889, dans la ville autrichienne de Braunau. Après des études ternes, il est allé à Vienne dans l'espoir de suivre des cours à l'École des Beaux-Arts. Il n'y a toutefois pas été admis et a vécu plusieurs années dans la pauvreté.

C'est au cours de son séjour à Vienne, peu avant la guerre, qu'il eut deux idées qui devaient influencer sur sa vision des choses:

- **celle du « pangermanisme », favorable à l'union de tous les Allemands au sein d'une nation germanique;**
- **celle de l'antisémitisme fervent qui prévalait dans la Vienne d'avant la guerre et qu'il a cultivée.**

Hitler s'engagea dans l'armée allemande lorsque la Première Guerre mondiale éclata. Il a été deux fois décoré pour bravoure. Quand l'Allemagne fut défaite en 1918, il était vraiment consterné.

Hitler était convaincu que l'Allemagne avait été « poignardée dans le dos », par les juifs et les marxistes. Se tournant vers la politique pour promouvoir ses croyances, il est devenu membre du Parti ouvrier allemand dont il n'a pas tardé à devenir le dirigeant.

La combinaison de l'instabilité économique et de la capacité d'Hitler d'exploiter les peurs du peuple a permis à son parti d'accroître le nombre de ses membres au cours des années 1920.

En 1923, Hitler a organisé un coup d'État manqué contre le gouvernement bavarois. Il a tiré parti de son parcours ultérieur pour appeler l'attention de son pays et promouvoir ses idées. Il a été condamné à cinq ans de prison, mais il n'est resté emprisonné que pendant un an. **Pendant cette année, il a écrit *Mein Kampf*, son testament politique, dans lequel il a fait part de ses croyances et des mesures qu'il prendrait s'il accédait au pouvoir.**

La crise économique de 1929 a créé un climat qui a favorisé l'émergence du national-socialisme:

- le chômage s'est beaucoup accru au début des années 1930;
- le soutien accordé au parti communiste a augmenté, ce qui a effrayé les membres de la classe moyenne;
- tandis que la crise économique se poursuivait, la république de Weimar était mal dirigée par une série de gouvernements de coalition de peu de durée.

Hitler et son parti ont profité de cette situation.

- **Les nazis ont contribué à l'instabilité politique. Leurs partisans (les SA) affrontaient les communistes dans les rues.**
- Hitler a promis d'apporter à son pays le salut économique, militaire et politique.
- La jeunesse relative des dirigeants nazis attirait les jeunes Allemands.

Les sociaux-démocrates et les communistes, qui détenaient pourtant la majorité au Reichstag, n'étaient disposés ni à collaborer avec les nazis ni à les arrêter.

La consolidation du pouvoir

Et c'est ainsi qu'Hitler fut nommé chancelier, le 30 janvier 1933, par le président Hindenburg.

Hitler s'est rendu compte qu'en Allemagne deux forces pouvaient contester son pouvoir: l'armée et les SA (sections d'assaut).

- Les SA et leur chef Ernst Röhm avaient beaucoup collaboré au succès des nazis, aussi exigeaient-ils maintenant de remplacer l'armée.
- L'armée a fait savoir qu'elle ne soutiendrait le gouvernement que si l'on dissolvait les SA.

Hitler décida que l'appui de l'armée était plus important pour lui que celui des SA, aussi demanda-t-il aux SS de Himmler d'exécuter les dirigeants des SA, y compris Röhm.

La mort du président Hindenburg donna à Hitler l'occasion de consolider les pouvoirs du chancelier et du président. Hitler était désormais chef d'État, commandant des forces armées et chef du gouvernement.

- Après s'être assuré la fidélité de l'armée, le régime nazi prit des mesures qui transformèrent la nation allemande en État totalitaire.
- En mars 1933, fut adoptée une loi d'habilitation qui donna à Hitler le pouvoir de gouverner par décrets.
- En mai 1933, les syndicats indépendants furent abolis et tous les travailleurs furent forcés d'adhérer au Front allemand du travail qui relevait des nazis.
- Enfin, en juillet 1933, une loi qui bannissait tous les partis politiques, à l'exception du parti nazi, fut adoptée.

Presque tous les aspects de l'existence étaient placés sous la férule des nazis.

- **Le ministère de la Propagande exerçait sa mainmise sur tous les médias.**
- **Les jeunes Allemands devaient obligatoirement faire partie des Jeunesses hitlériennes.**

La campagne menée par les nazis contre les juifs allemands

Savoir que l'antisémitisme est devenu une caractéristique de la vie quotidienne en Allemagne. Les juifs n'avaient pas le droit d'utiliser les parcs publics. On se moquait d'eux en public et ils ne pouvaient accéder à de nombreuses professions. Une bonne partie de la propagande nazie visait à promouvoir la haine des juifs.

L'économie allemande

Hitler s'est rendu compte qu'il obtiendrait l'appui du peuple allemand s'il s'attaquait aux problèmes économiques issus de la crise. Un vaste programme de projets publics, le service militaire obligatoire et le programme de réarmement de l'armée, dont l'effectif avait été accru, stimulèrent l'économie allemande. Et il en résulta une baisse du chômage.

Malgré la politique du parti, on autorisa les femmes à travailler pour répondre à la pénurie de main-d'oeuvre.

- En effet, selon la doctrine nazie, les Allemandes devaient d'abord s'occuper de leur famille. On les récompensait, d'ailleurs, lorsqu'elles élevaient des familles nombreuses.

Les succès remportés par le régime hitlérien dans le domaine de l'économie furent égalés par sa réussite dans le domaine des affaires étrangères.

- **Dans *Mein Kampf*, Hitler faisait clairement part de son intention de reconquérir le territoire allemand perdu au cours de la Première Guerre mondiale. Sa nouvelle Allemagne devait réunir tous les Allemands vivant en territoire non allemand.**

Les réactions non totalitaires à la politique discréditée d'avant la guerre

La recherche d'un équilibre entre les droits de l'individu et les besoins du groupe

La situation qui a découlé de la Première Guerre mondiale et des restrictions économiques imposées par la crise de 1929 n'a pas conduit tous les pays à instaurer des régimes totalitaires comme celui de l'Allemagne nazie.

- Beaucoup de pays ont opté pour des solutions qui ont permis à leur gouvernement de participer davantage à la vie économique et sociale, sans empiéter pour autant sur les droits individuels de leurs citoyens et citoyennes.
- Dans les pays scandinaves, par exemple, les sociaux-démocrates, qui ont gouverné pendant la plus grande partie de la première moitié du XXe siècle, ont recouru à une politique économique très proche de celle préconisée par Keynes.
- L'intervention importante de leur gouvernement dans les domaines de l'économie et de la politique sociale n'a pas été uniquement une réaction à la crise économique. En effet, bien avant les années 1930, les sociaux-démocrates avaient introduit de nombreuses réformes, dont l'universalité des soins médicaux.
- Tout au long des années 1930, les gouvernements sociaux-démocrates n'ont pas, comme d'autres, adopté une politique fiscale de restrictions. Ils étaient disposés à assumer d'importants déficits pour financer leurs dépenses et alimenter l'économie.

Les États-Unis: Roosevelt et le *New Deal*

La crise économique fut la question prépondérante qui se posa lors de la campagne présidentielle de 1932. Franklin Delano Roosevelt, le candidat qui remporta les élections, pensait que le gouvernement devait jouer un rôle important pour réglementer l'économie de son pays et atténuer les effets négatifs de la crise.

- Roosevelt a rejeté le socialisme et opté pour une réforme du système capitaliste. Son gouvernement s'est lancé dans une série de grands travaux financés par des fonds publics et visant à réduire le chômage et régénérer l'économie chancelante.
- Le gouvernement Roosevelt a lancé un certain nombre de programmes sociaux, relatifs, notamment, à la retraite des vieillards et aux prestations d'assurance-chômage, parallèlement à son programme massif de travaux publics.

2.2 La montée de l'État totalitaire et son incidence sur l'individu

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

L'opportunité politique

- Savoir que les communistes n'avaient aucune expérience de la direction d'une économie nationale et que les théories économiques marxistes imposées n'ont guère réussi à l'origine
- Savoir que Lénine était prêt à s'écarter du marxisme traditionnel pour répondre aux réalités politiques

Le totalitarisme

- **Savoir que le totalitarisme moderne est né de la « guerre totale » au cours de la Première Guerre mondiale**
 - **Le gouvernement exerçait alors une mainmise complète sur l'économie du pays et il dirigeait toutes les activités pour répondre aux besoins de la guerre.**
- **Savoir que dans un État totalitaire l'individu ne pouvait avoir une valeur supérieure à celle de la société**
- **Savoir que le totalitarisme moderne est parvenu à sa maturité, aussi bien en Union soviétique qu'en Allemagne, au cours des années 1930**
- **Savoir que les deux États partageaient les caractéristiques fondamentales du totalitarisme**
 - **Un État totalitaire commence par une dictature dont l'objectif est d'exercer un pouvoir politique complet.**
 - **Un tel État exige d'exercer une mainmise sur les aspects économique, social, intellectuel et culturel de la société.**
 - **Tout écart d'un individu par rapport à la doctrine officielle dans un aspect de son existence pouvait se traduire par des poursuites pénales pour lui.**
 - **Sous un pareil régime, rien ne peut être considéré comme étant neutre du point de vue politique. Tout relève de l'État.**
- Savoir que Staline et Trotski avaient deux visions radicalement différentes du communisme
 - Les deux « voies pour parvenir au socialisme » avaient des implications sur la politique étrangère soviétique et ses relations avec d'autres pays.

La démarche communiste de prise de décisions économiques

- Savoir que les plans quinquennaux étaient plus qu'un ensemble d'objectifs économiques
 - Il s'agissait d'une nouvelle tentative pour achever la création de la société socialiste.
- Savoir que l'on a eu recours à une violence sans limite et à la domination de l'État pour consolider la révolution

La collectivisation

- Savoir que la collectivisation s'est traduite par une grande famine et par des millions de morts
 - Des millions de paysans ont résisté à la collectivisation et le gouvernement a tenté d'obtenir l'appui des paysans les plus pauvres en attaquant les plus riches.
 - La collectivisation n'a pas immédiatement conduit à une augmentation de la production agricole.
 - La production de céréales n'a pas beaucoup augmenté et n'a atteint qu'en 1938 son niveau d'avant la guerre.
 - La collectivisation coûta très cher. En effet, il fallut, selon Staline, plus de dix millions de morts pour y arriver.

Les dirigeants totalitaires

- Savoir que dans un État totalitaire, il est admis qu'un dirigeant ou un groupe puisse avoir le monopole du commandement, sans aucune limite
- Savoir que bien que Staline ait possédé le contrôle total du parti communiste, il se méfiait quand même de certains autres dirigeants au sein du parti
 - Staline ne tolérait pas que l'on s'oppose à sa direction du mouvement communiste.
- Savoir que les pays consacrent rarement plus du sixième du revenu national net aux investissements
 - Or, l'Union soviétique leur consacrait plus d'un tiers de son revenu net.
- Savoir que cela s'est traduit par une baisse de la production des biens de consommation en URSS
- Savoir que le niveau de vie des citoyens et des citoyennes soviétiques ne s'est pas amélioré.
 - Leur pouvoir d'achat, au contraire, a baissé de 1928 à 1932

L'omniprésence de l'appareil politique

- Savoir que la population soviétique était soumise à une propagande et un endoctrinement intensif
 - On a contrôlé tous les médias et on les a utilisés pour mettre en relief une image positive de Staline et du parti.

-
- L'histoire russe a été réécrite, si bien que l'on a vu en Ivan le Terrible et en Pierre le Grand des précurseurs tout désignés de Staline.
 - Savoir que le recours à la police secrète pour que le peuple se plie aux exigences de l'État et pour détecter les éléments antisocialistes était extrêmement répandu
 - Au moins huit millions de personnes furent arrêtées, puis, soit déportées dans des camps de travaux forcés, soit exécutées.

L'équité des sexes

- Savoir que tout de suite après la révolution de 1917, le nouveau gouvernement communiste a proclamé que les femmes avaient les mêmes droits que les hommes
 - En effet, la plupart des hommes soviétiques considéraient que la tenue de la maison et les enfants étaient des domaines qui incombaient aux femmes.
- Savoir qu'au cours de la Première Guerre mondiale, on a encouragé l'Italie à épouser la cause des alliés en lui promettant de nouveaux territoires

L'autoritarisme

- **Savoir que l'autoritarisme conservateur était la forme traditionnelle du gouvernement antidémocratique**
 - **Ce type de gouvernement devait s'appuyer sur une administration obéissante, sur une police vigilante et sur une armée fidèle pour conserver le pouvoir.**
 - **Les gouvernements autoritaires avaient des objectifs limités et détenaient le pouvoir.**
 - **Tout ce qui les intéressait, c'était de régir l'existence des citoyennes et des citoyens et de veiller à ce qu'ils paient leurs impôts, s'engagent dans l'armée quand c'était nécessaire et acceptent calmement les ordres des élites de la société.**
 - **Les seuls groupes autorisés à participer au gouvernement étaient les alliés naturels des propriétaires terriens, des bureaucrates, de hauts dignitaires de l'Église; en revanche, les représentants de groupes comme les libéraux, les démocrates et les socialistes étaient souvent emprisonnés.**
- **Savoir que l'antisémitisme n'était pas latent dans la société italienne et que l'arrivée du régime fasciste n'a guère changé cette situation**
- **Savoir que le régime de Mussolini n'a pas entrepris de faire une révolution sociale. La structure des classes n'a guère été modifiée**
 - **Les gens pouvaient avoir une certaine indépendance personnelle dans la mesure où ils n'essayaient pas de changer le système.**

La consolidation du pouvoir et l'appui du public

- Savoir que le régime de Mussolini a tenté de s'attirer l'appui du peuple italien en faisant référence aux gloires passées de l'Italie

-
- Savoir que l'appui que les dirigeants peuvent obtenir de la population dépend de leur capacité à répondre aux besoins de la majorité des gens
 - Savoir que le pouvoir des dirigeants dépend aussi de l'appui qu'ils reçoivent de la part de forces ou de groupes importants de la société
 - L'Italie est un pays à prédominance catholique et l'Église y jouissait d'une grande faveur populaire.

La légitimité politique

- Savoir que le contrat social traditionnel fondé sur la hiérarchie avait été discrédité par les bouleversements créés par la Première Guerre mondiale
- Savoir que le modèle de société bolchevique était à disposition pour remplacer l'ancien régime discrédité
 - En Allemagne, il y avait peu de partisans du modèle de société bolchevique.

L'instabilité politique

- Savoir que la république de Weimar était victime d'un extrémisme politique qui rendait très difficile l'exercice du gouvernement
- Savoir que le système parlementaire démocratique avait été discrédité, car il n'avait pas réagi en présence des situations d'urgence économique
 - Beaucoup d'Allemands étaient disposés à accepter de nouvelles formes de gouvernement non démocratiques.
- Savoir que la république de Weimar était d'autant plus discréditée qu'on lui avait injustement reproché la défaite militaire et l'humiliation de l'Allemagne
- Connaître les premières expériences d'Hitler et les insuccès qui ont influé sur ses croyances

Mein Kampf

- Savoir que *Mein Kampf* contenait les principes de base du programme politique d'Hitler:
 - l'antisémitisme et la nécessité de préserver la pureté de la race allemande
 - la théorie de l'espace vital qui justifiait une guerre future et l'utilisation des terres qu'elle permettrait d'acquérir
 - la croyance dans le principe du Führer

Le racisme

- **Savoir que le racisme suppose la croyance qu'une race donnée possède des qualités supérieures ou inférieures à celles d'une autre**
- **Savoir que les Fransaskois et les Fransaskoises ont été victimes de racisme de 1928 à 1934**

-
- **Savoir que l'Autrichien Hitler était un nationaliste extrémiste et qu'il croyait en une nation allemande « pure »**

La race

- Savoir que les anthropologues ont eu beaucoup de difficulté à établir un système de classification des races parce qu'il n'existe pas de différence manifeste entre les « races »
 - Il n'y a pas non plus d'accord quand au nombre de races qui existent.

L'antisémitisme

- **Savoir que la population juive de Vienne jouait un rôle de premier plan dans la vie économique et sociale de cette ville**
 - **Cela a suscité des sentiments antijuifs parmi les Viennois et les Viennoises des classes modestes.**
- **Savoir que l'antisémitisme n'était pas confiné à un seul pays européen**
- Savoir que les restrictions relatives aux activités économiques des juifs limitaient le nombre des métiers qu'ils pouvaient exercer en Europe
- Savoir que, souvent au cours de l'histoire, on a pris les juifs pour des boucs émissaires quand certains objectifs n'étaient pas atteints ou quand certains besoins n'étaient pas satisfaits
- Savoir que le nombre des chômeurs est passé de 1,3 millions en 1929 à 5 millions en 1930 La production industrielle de l'Allemagne a baissé de 50 % de 1929 à 1932
- Savoir que la réticence des socialistes à fournir à la république la stabilité dont elle avait besoin a contribué à réduire la confiance de la population envers le processus démocratique
- Savoir qu'Hitler s'est rendu compte que la meilleure stratégie à suivre pour s'arroger le pouvoir bouleversait les processus démocratiques en place
- **Savoir qu'Hitler était un maître de la propagande et de l'art de la mise en scène politique**
 - **Hitler a recouru à des grands rassemblements de masse pour exciter son auditoire sous une frénésie d'attaques dirigées contre les juifs, le traité de Versailles, la peur du communisme et la république de Weimar.**

La consolidation du pouvoir politique

- Savoir que l'armée a indiqué qu'elle appuierait le gouvernement si l'on dissolvait les SA.
- Savoir qu'Hitler a fait des promesses qui s'adressaient aux membres des classes moyenne et de la petite bourgeoisie:
 - déçus par l'inflation galopante du début des années 1920
 - pris de panique en voyant le nombre croissant de faillites et l'augmentation du chômage
 - effrayés par les succès électoraux de plus en plus nombreux remportés par les communistes
- Savoir qu'Hitler avait su persuader les militaires et les industriels qu'il arrêterait le communisme, musellerait les syndicats et accroîtrait l'effectif des forces armées
- Savoir que tous les militaires devaient prêter un serment d'« obéissance inconditionnelle » au Führer, Adolf Hitler
- Savoir que même si les nazis formaient le gouvernement, ils n'avaient pas l'appui de la majorité du peuple allemand. En effet, ils n'ont obtenu que 44 % des suffrages aux élections de mars 1933
- Savoir qu'Hitler était prêt à sacrifier des alliés de son parti pour asseoir son pouvoir

La politique économique

- Savoir qu'Hitler a entrepris la mise en oeuvre d'un programme de grands travaux en faisant construire des autoroutes et des logements publics pour stimuler l'économie allemande
- Savoir que le niveau de vie des Allemands et des Allemandes a augmenté de 20 % de 1932 à 1938 Les bénéfices augmentaient au fur et à mesure du redressement économique.
 - C'est ainsi que le soutien du peuple allemand aux nazis s'est accru.
- Savoir qu'Hitler n'a pas respecté les conditions du traité de Versailles qui limitaient l'effectif de l'armée allemande
- Savoir que les nazis étaient partisans de l'optique traditionnelle patriarcale quant au rôle des femmes dans la société

La terreur policière

- Savoir que les SS, dirigés par Heinrich Himmler, étaient devenus l'instrument dont se servait Hitler pour éliminer tous ses ennemis politiques en Allemagne
- Savoir que des camps de concentration ont été créés en Allemagne peu après la prise du pouvoir par les nazis
 - En 1939, il y avait 25 000 prisonniers allemands dans ces camps. Ce nombre comprenait non seulement des adversaires des nazis, mais encore des témoins de Jéhovah, des juifs, des criminels et des homosexuels.

L'antisémitisme

- **Savoir que l'antisémitisme d'Hitler a rapidement été institutionnalisé après son accession au pouvoir. Il en résulta un certain nombre de mesures**
 - **En avril 1933, les juifs furent exclus de l'Administration.**
 - **En septembre 1933, ils perdirent leurs droits à la citoyenneté allemande. De plus, les mariages entre des personnes juives et allemandes furent interdits.**
 - **En novembre 1938, tous les enfants juifs furent exclus des écoles et des universités allemandes.**

L'intervention gouvernementale

- **Savoir que l'expérience de la planification étatique et de la direction de l'économie de marché au cours de la Première Guerre mondiale a contribué à déterminer ce que les gouvernements devaient faire pour réagir à la crise économique**
- Savoir que les démocraties ont compris qu'il fallait améliorer le niveau de vie de la majorité de leurs citoyens et citoyennes pour empêcher la révolution

Les théories économiques de Keynes

- Savoir que J.M. Keynes a élaboré une théorie fondée sur une politique économique anticyclique qui préconisait l'épargne en période de prospérité de façon à pouvoir augmenter les dépenses en période de marasme
- Savoir que beaucoup pensaient qu'un certain socialisme était supérieur au capitalisme
 - Le socialisme scandinave était une forme souple et pragmatique de socialisme qui découlait d'une tradition d'action coopérative au niveau local.
- Savoir que les dirigeants syndicaux et les capitalistes recouraient aussi à la tradition de l'action coopérative pour résoudre leurs problèmes mutuels

Le capitalisme

- Savoir que selon les valeurs fondamentales du capitalisme
 - la croissance économique dépend de l'initiative individuelle;
 - le meilleur gouvernement est celui qui intervient le moins;
 - la propriété privée est sacrée.

-
- Savoir que les programmes de travaux publics ont procuré de l'emploi à des milliers d'Américains
 - L'*Agricultural Adjustment Administration* planifiait la production alimentaire et assurait des prix raisonnables aux producteurs agricoles.
 - Savoir que malgré l'intervention économique sans précédent du gouvernement américain, le chômage est demeuré élevé aux États-Unis pendant toute la durée des années 1930

2.2 La montée de l'État totalitaire et son incidence sur l'individu

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de :

- **S'exercer à communiquer, à écouter, à s'exprimer, à négocier ses différences d'opinions**
- S'exercer à faire des généralisations et à les vérifier.
- S'exercer à faire des inférences à partir de généralisations.
- S'exercer à utiliser les attributs essentiels de paradigmes pour effectuer une analyse.
- S'exercer à élaborer des schémas conceptuels pour analyser les données.
- S'exercer à utiliser des grilles pour classer l'information à analyser
- S'exercer à revoir l'habileté qui consiste à se fonder sur les attributs critiques des paradigmes pour classer et analyser les données
- S'exercer à passer en revue les habiletés de remue-méninges et d'échange d'informations
- S'exercer à déterminer les concepts qui contiennent des éléments communs
- S'exercer à utiliser les critères des attributs essentiels d'un concept pertinent
- S'exercer à appliquer les attributs essentiels d'un concept à des circonstances historiques

2.2 La montée de l'État totalitaire et son incidence sur l'individu

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- **Être fier de s'exprimer en français**
- Savoir quelle démarche de prise de décision utilisée par divers pays semblait la plus appropriée pour répondre aux situations d'urgence créées par la crise économique
- Savoir si pourquoi certains pays ont choisi des régimes autoritaires plutôt que démocratiques pour prendre des décisions en réponse à la crise de 1929 et aux maux qu'elle a entraînés
- Savoir si l'objectif de cohésion du groupe signifie une perte de liberté pour chacun des membres qui le forment
- Savoir si on doit considérer que le droit à la protection de sa vie privée est un droit fondamental de l'être humain
- Savoir comment un individu peut exprimer son identité personnelle dans un régime totalitaire
- Savoir comment l'individu dans un régime autoritaire peut exprimer son opposition au régime
- Savoir comment un régime autoritaire s'y prend pour obtenir l'appui de la population sans accorder des libertés politiques
- Savoir quelles sont les responsabilités de la citoyenneté dans une démocratie
- Savoir quand une citoyenne ou un citoyen doit accepter le processus politique et quand doit-il désobéir civilement
- Savoir s'il doit y avoir des limites à la forme que peut revêtir l'opposition et à son degré au sein d'une société
- Savoir qui doit définir les limites du droit d'expression des croyances
- Savoir pourquoi certaines parties de la population appuient parfois les campagnes de persécution des minorités raciales lancées par le gouvernement

-
- Savoir quelles sont les raisons qui expliquent l'apparition de la haine et des persécutions raciales au sein d'une société
 - Savoir si une société peut être dégagée de toute intolérance raciale
 - Savoir si le peuple peut prendre de bonnes décisions en ne se fondant que sur des informations fournies par des campagnes de propagande
 - Savoir s'il existe des situations où un gouvernement est en droit de recourir à la propagande
 - Savoir quelle est la différence entre la propagande et l'information
 - Savoir quel équilibre il faut trouver entre la censure des idées impopulaires et la liberté d'expression
 - Savoir si dans une société, le besoin de sécurité et de stabilité l'emporte sur le besoin de liberté d'expression
 - Savoir si la présence de menaces extérieures, perçues ou effectives, justifie que le gouvernement réduise les droits de ses citoyens et de ses citoyennes
 - Savoir si l'armée doit jouer un rôle important dans la prise de décision d'un pays
 - Savoir si l'accent mis sur le nationalisme et le caractère distinctif d'un pays a une incidence sur les droits des minorités qui y vivent

2.2 La montée de l'État totalitaire et son incidence sur l'individu

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 9

Leçon d'acquisition de concepts: le totalitarisme, **la guerre, le contrôle politique, la mainmise culturelle, le pouvoir, le conflit et la force.**

1. Discuter avec les élèves du concept de totalitarisme pour qu'ils et elles saisissent ses attributs essentiels et leurs implications ainsi que leurs conséquences.

Une stratégie consiste à créer une grille au moyen de laquelle les élèves prennent les processus politiques et sociaux de notre société comme base de comparaison avec ceux d'une société totalitaire. Voir la feuille de travail « Les attributs essentiels des sociétés démocratiques et totalitaires ».

2. Lorsque les élèves auront discuté en groupes et dressé une liste d'attributs essentiels de la démocratie, leur dire que pour comprendre le totalitarisme on peut l'envisager comme l'antithèse de la démocratie. En conséquence, demander aux élèves de dresser une liste des attributs essentiels du totalitarisme en partant de ceux de la démocratie.

Il est possible d'ajouter des colonnes supplémentaires à la grille. Voir la feuille de travail pour l'élève « Les attributs essentiels des sociétés démocratiques et totalitaires ».

Document d'information pour l'élève

La prise de décision dans un État totalitaire et dans un État démocratique

L'individu et la société

La façon dont une société prend les décisions qui ont un impact sur sa population est un des traits caractéristiques qui différencient une société totalitaire d'une société démocratique.

- Dans une société totalitaire, la participation à la démarche nationale de prise de décision est limitée à ceux ou celles qui détiennent le pouvoir politique. L'ensemble de la population a une participation limitée ou n'a pas du tout son mot à dire au cours de la démarche de prise de décision.
- L'opinion publique n'influence pas ou ne guide pas nécessairement les dirigeants et les dirigeants et ceux-ci ne se sentent pas tenus de rendre compte à la population.

Dans un État démocratique, la population participe plus à la démarche nationale de prise de décision.

- L'ensemble de la population, soit directement, soit par l'entremise de ses représentants élus, a son mot à dire quant à l'orientation de la démarche nationale de prise de décision.
- Les dirigeants du pays sont aussi tenus de rendre compte de manière beaucoup plus immédiate à l'opinion publique par le truchement du processus électoral.

Un autre trait distinctif qui différencie les sociétés totalitaires des sociétés démocratiques est l'importance de l'impact de la réglementation gouvernementale sur la vie des citoyens.

- Dans les États totalitaires comme l'Union soviétique sous Staline, l'État réglementait strictement tout et avait un impact direct sur la vie des citoyens et des citoyennes soviétiques.
- Le système d'éducation n'offrait aucune occasion de discuter ou d'étudier des points de vue ou des opinions, à moins qu'ils ne soient sanctionnés par l'État.
- Grâce à la police secrète et à un réseau de délateurs, le système s'était infiltré partout et rendait les citoyennes et les citoyens très hésitants à exprimer leurs pensées ou opinions personnelles.
- Le système judiciaire n'offrait aux citoyens et citoyennes aucune protection contre les arrestations et l'emprisonnement arbitraires.

Dans un État démocratique, la loi limite les possibilités d'intrusion du gouvernement et de ses institutions dans la vie privée et les activités des citoyens et citoyennes.

- Certains domaines tels que la liberté de religion, le choix d'un métier et d'une résidence, les activités récréatives, ainsi que les opinions personnelles sur des questions de nature publique et privée sont présumés être en dehors de la juridiction de l'État.

Non seulement les activités du gouvernement sont-elles restreintes par la loi, mais les citoyens et les citoyennes ont également l'occasion de les juger régulièrement. Des élections et des plébiscites permettent à la population de décider si les élus alors au pouvoir doivent continuer à exercer les pouvoirs de prise de décision ou si de nouveaux représentants élus doivent leur succéder.

Activité 10

Leçon d'acquisition de concepts: le totalitarisme, **la guerre, le contrôle politique, la mainmise culturelle, le pouvoir et le conflit.**

1. Demander aux élèves d'examiner comment s'est déroulée l'histoire en Italie, en Allemagne, en URSS et au Japon pour comprendre comment on peut manipuler d'importantes populations civiles et exercer une mainmise sur elles.

Les élèves doivent prendre en considération certains des concepts suivants en faisant des recherches et des analyses sur les pays cités ci-dessus:

- pouvoir;
- force;
- propagande dans les médias;
- métaphores culturelles;
- bureaucratie;
- changement;
- nature humaine;
- racisme;
- insécurité;
- guerre;
- valeurs;
- croyances;
- idées.

Demander aux élèves de dresser une liste des principaux concepts qui ont été élaborés et de s'en servir pour créer un schéma conceptuel ou une grille analytique et pour l'appliquer aux sociétés totalitaires étudiées.

Feuille de travail

Les attributs essentiels des sociétés démocratiques et totalitaires

Domaines à examiner	Attributs essentiels d'une société totalitaire	Attributs essentiels d'une société démocratique
L'autorité de la loi		
L'égalité devant la loi		
La suprématie de la majorité		
La liberté de: <ul style="list-style-type: none">• parole ou d'expression• religion ou de culte		
Les droits relatifs à: <ul style="list-style-type: none">• l'habeas corpus• la vie privée• la liberté de mouvement		

Feuille de travail

La comparaison entre la démocratie et le totalitarisme

Domaines à examiner	Attributs essentiels d'une société totalitaire	Attributs essentiels d'une société démocratique
L'autorité de la loi		
L'égalité devant la loi		
La suprématie de la majorité		
La liberté de: <ul style="list-style-type: none">• parole ou d'expression• religion ou de culte		
Les droits relatifs à: <ul style="list-style-type: none">• l'habeas corpus• la vie privée• la liberté de mouvement		

Activité 11

Leçon d'acquisition de concepts: **la prise de décision autoritaire, la prise de décisions démocratiques et le conflit.**

1. Discuter avec les élèves les hypothèses sur lesquelles repose le processus politique démocratique.

Leur demander d'examiner certains exemples concrets dans lesquels les sociétés prennent des décisions politiques.

Peut-on adopter une loi qui limite les endroits où l'on peut fumer?

2. Demander aux élèves de participer à un remue-méninges sur ce qui se produit si une décision sur ce point doit être prise en suivant un processus démocratique
 - Quelles attitudes et croyances les gens doivent-ils avoir sur ce qu'il faut faire pour se préparer à prendre une décision politique?
 - Quelles attitudes et croyances les gens doivent-ils avoir lorsqu'ils doivent traiter avec leurs propres préjugés et parti pris?
 - Quelles attitudes et croyances les gens doivent-ils avoir lorsqu'il faut décider de la véracité de l'information?
 - Quelles attitudes et croyances les gens doivent-ils avoir pour décider des critères à appliquer à cette situation?

Quelles attitudes et croyances les gens doivent-ils avoir au sujet du processus démocratique? Il faut donner aux gens:

- la possibilité de comprendre les problèmes;
- le sentiment que l'on tient compte de leurs préoccupations;
- le sentiment que les solutions où tout le monde est gagnant sont meilleures pour la société que celles où il y a des gagnants et des perdants;
- le sentiment qu'ils peuvent avoir la haute main sur les lois de la société;
- le sentiment que la fin ne justifie pas les moyens.

Quelles attitudes et quelles croyances les gens doivent-ils avoir quant au respect des décisions qui sont prises?

- tout le monde est assujéti à la primauté du droit (l'autorité de la loi);
- tout le monde a l'obligation de s'en tenir à l'esprit de la loi;
- il existe un équilibre difficile à trouver entre la lutte contre une loi injuste et le fait de reconnaître l'importance d'accepter des lois avec lesquelles on n'est pas d'accord et de s'en accommoder.

Parler avec les élèves des choses qui peuvent paralyser le processus démocratique.

Donner aux élèves des scénarios relatifs à l'Italie, à l'Espagne, à l'Allemagne, au Japon et à l'URSS et leur demander d'utiliser les critères qui précèdent pour examiner ce qui s'est produit dans ces pays.

Document d'information pour l'élève

Le paradigme conservateur autoritaire et le paradigme démocratique

À divers moments de l'histoire, des groupes d'individus au sein d'une société sont capables d'influencer l'orientation philosophique qu'adoptera le gouvernement à l'égard des droits de la personne.

- Certaines sociétés ont adopté une philosophie démocratique alors que d'autres ont succombé à l'attrait de philosophies autoritaires.

Le paradigme du conservatisme autoritaire

Les grands principes de ce paradigme comprennent:

- la croyance qu'une élite née et instruite en vue de diriger les institutions sociales d'une société doit refuser de partager, par le biais d'un processus démocratique quelconque, le pouvoir avec le commun des mortels;
- un sentiment de méfiance à l'égard des changements sociaux, ceux-ci constituant un phénomène qui mènerait inmanquablement à des crises sociales et à un bouleversement de la culture;

la nécessité de mettre en place une bureaucratie, des forces policières et des forces armées loyales et obéissantes, tout en leur donnant le pouvoir de maintenir l'ordre.

La vision morale du conservatisme autoritaire

Les conservateurs autoritaires ne cherchaient pas à posséder le contrôle complet de l'existence des citoyens et des citoyennes.

- Ils s'intéressent surtout à maintenir des appuis suffisants pour permettre au système de survivre.

Pour les gouvernements autoritaires, le nationalisme et la protection du patrimoine national constituent des valeurs morales importantes.

- Les institutions traditionnelles de la société, l'Église, la monarchie, l'armée et les universités sont essentielles à la préservation du patrimoine national d'une société.

Le paradigme et la vision morale démocratiques

Vers la fin du dix-neuvième siècle, un nombre important de membres de la classe moyenne et de travailleurs des villes avaient décidé de bâtir une société nouvelle fondée sur le progrès, ainsi que sur les principes du libéralisme et de la démocratie. Ils croyaient:

- que la mobilité sociale devait exister au sein de la société pour que les gens talentueux puissent contribuer à la société sur le plan économique et politique;
- en une société fondée sur la rationalité, l'harmonie et le progrès paisible, et qui permettrait l'existence d'un ordre social des plus civilisés et progressistes.

Cette vision morale démocratique comprenait notamment les éléments suivants:

- la démocratie signifiait que le bien-être de l'individu était sacré et qu'on devait toujours considérer l'individu comme une fin en soi et non comme un moyen de parvenir à une fin;
- l'inviolabilité de l'individu signifiait que l'utilisation de quelque politique sociale que ce soit utilisée pour exploiter l'individu au profit du groupe d'une manière qui ne respecte pas sa dignité humaine fondamentale était immorale;
- un des principes de base du libéralisme voulait que les pouvoirs de l'État fussent toujours réglementés et limités de manière à servir les besoins de l'individu.

Activité 12

Leçon d'application de concepts: l'autoritarisme, le totalitarisme, **le contrôle politique, la mainmise culturelle, les droits individuels et la force.**

1. Revoir avec les élèves les attributs essentiels d'une démocratie qu'ils ont pu découvrir au cours de leurs activités antérieures.
2. Discuter du problème que pose le maintien de la démocratie face à la subversion systématique et organisée, de même que la protection du droit de parole et d'autres droits.

Certaines questions relatives aux valeurs peuvent permettre d'axer le débat sur un point.

Document d'information pour l'élève

L'Allemagne sous la République de Weimar: les conséquences de l'acceptation d'une vision morale donnée

À divers moments de l'histoire, des groupes d'individus au sein d'une société sont capables d'influencer l'orientation philosophique qu'adoptera le gouvernement à l'égard des droits de la personne.

Pour diverses raisons la société allemande sous la république de Weimar, au cours des années 1920 et au début des années 1930, a adopté la philosophie nazie ou fasciste comme vision morale pour aborder la questions des droits de l'homme.

La société allemande était profondément divisée entre les libéraux qui associaient de près l'avenir de l'Allemagne à la démocratie et au capitalisme et ceux qui souhaitaient que l'Allemagne demeure une société à l'esprit étroit dirigée par un gouvernement de type autoritaire.

La république de Weimar devint un champ de bataille où le modernisme (le libéralisme) et le traditionalisme (l'autoritarisme) se disputaient la suprématie.

Pendant les premières années de la république de Weimar, les libéraux se sentaient libres de parler publiquement de la création d'une société dans laquelle on aurait pu aborder plusieurs sujets d'ordre culturel et économique qui avaient jusque-là été tabous.

- La division idéologique entre les sociaux-démocrates et les communistes allait affaiblir les forces qui s'opposaient à la montée d'Hitler.

Les gens qui étaient attirés vers le totalitarisme préconisaient une vision différente de la société.

- Les adeptes du totalitarisme croyaient à la volonté, prônaient les conflits et vénéraient la violence.
- Les traditionalistes, l'armée, l'État, les universités, l'Église et la classe moyenne aisée se sentaient ridiculisés et menacés par ce qu'ils considéraient comme les bouffonneries et les politiques insensées des libéraux.
- Ce sentiment, en plus des défaites au niveau international, des catastrophes économiques et de l'incertitude politique, c'était plus qu'ils ne pouvaient supporter.

L'idée d'une dictature plaisait aux nationalistes et au dirigeants de l'armée qui y voyaient un moyen d'étouffer les conflits ethniques et de préserver l'unité nationale.

Tous ces facteurs contribuaient à alimenter une paranoïa fondée sur la perception que le bolchevisme constituait une nouvelle menace externe grandissante importée de l'Union soviétique et qu'une conspiration juive internationale présentait un danger sur le plan intérieur.

- Beaucoup d'Allemands traditionalistes croyaient que la culture germanique était dominée par des juifs libéraux qui semblaient déterminés à humilier les conservateurs et à ridiculiser leurs points de vue.

La victoire des bolchevistes lors de la guerre civile russe encouragea une tentative de révolution semblable en Allemagne.

- Malgré son échec, cette tentative de révolution effraya davantage les Allemands conservateurs et renforça la crédibilité des antisémites qui pointaient du doigt les juifs en vue qui se trouvaient parmi les dirigeants bolchevistes de la nouvelle Union soviétique.

L'Allemagne de la fin du XIXe siècle et du début du XXe siècle n'était pas plus antisémite que d'autres pays d'Europe. Cependant, la croissance de l'antisémitisme en Allemagne avait l'appui de forces très influentes.

L'antisémitisme allemand fit ses débuts comme une sorte de mouvement préconisant « le retour à la campagne » et une existence naturelle, au grand air. Cette optique se répandit plus tard dans le mouvement pour la jeunesse qui devint aussi très antisémite.

- La population juive était perçue comme n'ayant pas de racines, comme n'étant pas attachée à la terre et, en tant que telle, ne pouvait donc pas faire partie du *Volk* (le peuple allemand).
- La population juive essaya diverses stratégies pour se défendre, mais la déraison émotive était trop forte.

C'est ainsi que vers la fin des années 1920, un leader qui ne vivait que pour le pouvoir a pu rassembler une quantité innombrable de slogans antisémites pour justifier sa campagne.

Activité 13

Leçon d'application de concepts: l'autoritarisme, le totalitarisme, **le contrôle politique, la mainmise culturelle, le pouvoir, le conflit, la force** et le racisme.

1. Demander à certains élèves de se pencher sur le recours systématique au racisme et à la haine raciale dans des États totalitaires. Ils ou elles peuvent étudier les méthodes employées par Hitler et Staline, puis s'intéresser aux travaux d'écrivains comme H.S. Chamberlain, Gobineau, Moberley, etc.

Il est possible d'examiner certains problèmes comme ceux qui sont posés ci-dessous.

- Comment la haine sociale peut-elle faciliter l'instauration d'un État totalitaire?
 - Comment Hitler, Staline ou Mussolini ont-ils tiré parti de la haine sociale?
 - Quelles sont les origines du racisme dans une population?
 - Comment la propagande peut-elle pour fomenter le racisme?
2. Expliquer que le racisme s'est manifesté non seulement en Allemagne, mais aussi en Saskatchewan à l'époque de la crise économique mondiale (voir les documents d'information « 1929: Élection de J.T.M. Anderson » et « J.T.M. Anderson et le Ku Klux Klan »).
 3. Demander aux élèves de répondre aux questions de la feuille de travail.

Document d'information pour l'élève

Les persécutions des juifs en Allemagne au cours des années 1930

- À la fin de 1934, les médecins, les avocats, les professeurs, les fonctionnaires et les musiciens juifs furent destitués de leur droit d'exercer leur profession.
- En 1935, selon la définition donnée par les lois de Nuremberg, était juive toute personne dont un des grands-parents au moins était juif; en outre, ces lois privaient ces personnes de tous les droits qui vont de pair avec la citoyenneté.
- En 1938, 25 % de la population juive avait fui l'Allemagne en abandonnant tous ses biens.
- Un jeune juif ayant assassiné un diplomate allemand à Paris, on se servit de cet événement comme prétexte pour accroître la violence contre les la population juive.
- Il leur devint de plus en plus difficile de quitter l'Allemagne.

La population non juive allemande ne protesta guère contre la politique antisémite des nazis.

Document d'information pour l'élève

1929: Élection de J.T.M. Anderson³

À la veille de la crise économique des années 1930, un nouvel élément vient menacer l'enseignement du français. Vers 1927, le Ku Klux Klan fait son apparition en Saskatchewan. Le Klan mène une campagne vigoureuse contre « *l'enseignement du français, le port de l'habit religieux et la présence de crucifix dans les écoles.* »

Les Canadiens français comprennent alors qu'il y aura d'autres attaques contre l'enseignement du français dans les écoles de la province. En 1917, l'ACFC a recommandé au gouvernement de la Saskatchewan d'utiliser les manuels scolaires Roch Magnan pour l'enseignement du français. Ce n'est qu'en 1920 que le gouvernement accepte enfin ces manuels de lecture, mais, en 1926, certains anglophones s'opposent à leur utilisation. « *À la rentrée des classes en 1926, le gouvernement reçut plusieurs plaintes au sujet des manuels de lecture Magnan, agréés quelques années plus tôt. Ces manuels, avançait-on, étaient trop "sectaires" et ils contenaient des passages tendant à favoriser ouvertement l'idéologie catholique.* »

Le Ku Klux Klan commence à recruter ouvertement de nouveaux membres et la « gent des encapuchonnés » a beaucoup de succès dans le sud de la province. Lorsque l'ACFC demande au gouvernement, en 1927, de créer une École normale dans la province pour la formation d'enseignants bilingues, le Ku Klux Klan mène une campagne vigoureuse contre cette requête.

L'ACFC s'unit alors aux libéraux de la Saskatchewan pour essayer de discréditer les propos des *Klansmen*. « *Le premier ministre libéral James Gardiner, en même temps ministre de l'Instruction publique, et le président de l'ACFC, Raymond Denis, firent valoir certains points chacun de leur côté.* »

On révèle, entre autres, qu'environ 50 jeunes anglophones, seulement, utilisent les manuels Magnan, comparativement à 8 000 jeunes Canadiens français. Quant à la demande du KKK requérant qu'on enlève les crucifix et autres images religieuses des écoles, l'ACFC et le gouvernement répondent que cette question de crucifix ne concerne qu'une douzaine de districts scolaires sur les 4 800 de la province.

Toutefois, toutes les protestations de l'ACFC et du gouvernement Gardiner ne réussissent pas à modérer l'élan des *Klansmen*. Ils s'associent avec les conservateurs, dirigés par James Thomas Milton (J.T.M.) Anderson, et les progressistes. Aux élections de 1929, les libéraux de James Gardiner subissent une défaite et les conservateurs prennent le pouvoir, appuyés par les progressistes.

Anderson ne tarde pas à supprimer les droits des francophones. En septembre 1929, quelques mois seulement après les élections, il abolit l'échange des brevets d'enseignement avec le Québec. Cette décision rend presque impossible le recrutement d'enseignants francophones pour les écoles de la province.

En décembre de la même année, le gouvernement annonce que le catéchisme ne sera, dorénavant, enseigné qu'en anglais. Le premier ministre Anderson permettra, toutefois, aux francophones d'enseigner le catéchisme en français pendant une demi-heure, si la classe a lieu après la fermeture officielle de l'école à trois heures et demie.

Cependant, le gouvernement n'a pas encore fini de harceler les Franco-Canadiens de la Saskatchewan. Le Bill 1 est déposé en février 1930. Ce projet de loi interdit l'affichage des symboles religieux et le port de l'habit religieux dans les écoles publiques de la Saskatchewan. Le gouvernement Anderson veut aussi abolir le droit d'enseigner en première année en français. En 1918, en plus d'avoir obtenu le droit à l'enseignement du français pendant une heure par jour, les Franco-Canadiens de la Saskatchewan avaient également obtenu que l'enseignement en première année se fasse uniquement en français. *« Le 9 mars 1931, un projet de loi supprimant le cours primaire en français était adopté en troisième lecture à l'Assemblée législative de Regina. Désormais, le français ne pouvait plus s'enseigner que comme matière d'étude à raison d'une heure par jour. »*

Même s'ils protestent ardemment contre ces mesures, les Franco-Canadiens de la Saskatchewan ne réussissent pas à faire changer d'idée le gouvernement Anderson. De plus, ils ne sont pas un groupe suffisamment fort pour conduire les conservateurs à la défaite. Toutefois, c'est la grande crise économique des années 30; le gouvernement Anderson n'y peut rien et il perd les élections de 1934. Les libéraux reviennent au pouvoir et le premier ministre James Gardiner accepte d'éliminer certains règlements imposés par ses prédécesseurs.

4. Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. – « Les Fransaskois et le système scolaire ». – Sciences humaines : Matériel d'appui : La Saskatchewan française; Volume 1 : La culture canadienne-française et l'éducation fransaskoise. – Regina : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1996. – P. 94-95

Document d'information pour l'élève

J.T.M. Anderson et le Ku Klux Klan⁴

Vers la fin des années 20, certains anglophones s'allient au Ku Klux Klan, un groupe d'extrémistes qui, en Saskatchewan, réclament l'unité linguistique du peuple canadien. Ce groupe de fanatiques est essentiellement contre le français et contre la religion catholique. *« En 1927, le Klan orchestra une campagne de protestations contre l'enseignement du français, le port de l'habit religieux et la présence de crucifix dans les écoles. »*

Le KKK commence par travailler à faire élire le parti conservateur en Saskatchewan; un parti politique qui, espèrent-ils, abolira l'enseignement du français dans les écoles. En 1928, ils commencent à brûler des croix ici et là en province; ils envoient même la photo d'une croix en flamme au ministre J.M. Uhrich qui s'est porté à plusieurs reprises à la défense de l'enseignement du français. Toujours en 1928, *« trois commissaires d'une école de la région de Willow Bunch étaient traduits devant un juge de paix - lui-même membre du Klan - pour avoir permis l'usage du français comme langue d'enseignement après la première année. »*

À Hoey, Antonio de Margerie suit ces événements. Il n'est pas surpris, au printemps 1929, de voir le parti conservateur s'allier avec le parti progressiste pour remporter les élections provinciales. J. Thomas Milton Anderson devient premier ministre. C'est un ancien inspecteur d'école et un fort partisan du principe de *« English only »* - l'anglais comme seule langue d'enseignement.

Un des arguments couramment utilisé par les défenseurs du principe de *« English only »* est que l'enseignement du français nuit à l'enseignement de l'anglais. Antonio de Margerie, Maurice Baudoux et Raymond Denis ne souscrivent pas à cette théorie. Dans ses mémoires, Raymond Denis rappelle les propos de David Gratton à ce sujet lors du congrès de l'ACFC en 1925: *« Mon expérience m'assure le contraire. La connaissance du français, bien loin de nuire à l'étude de l'anglais, aide à l'épellation, à la grammaire et à la littérature anglaise. Dans les grades inférieurs, il arrivera quelquefois que les enfants confondront l'épellation d'un mot anglais avec celle du mot français correspondant, et feront peut-être plus de fautes que s'ils ne connaissaient qu'une langue: mais, aussitôt qu'ils ont atteint le 7e ou le 8e grade, c'est le contraire. Mes élèves du 8e grade qui connaissent le mieux l'anglais sont invariablement ceux qui sont le plus avancés en français. »*

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, A. de Margerie occupe le poste de chef du Secrétariat de l'ACFC dès le 1er juillet 1929. Il n'a même pas le temps de se familiariser avec son nouvel emploi que le gouvernement Anderson s'attaque à la question scolaire. *« Le 27 septembre, Anderson supprimait l'échange des brevets d'enseignement avec le Québec, prétextant qu'ils étaient inférieurs à ceux de la Saskatchewan. »* Cette décision allait causer bien des problèmes aux Franco-Canadiens de la Saskatchewan, puisque bon nombre d'enseignants bilingues venaient du Québec.

En décembre de la même année, Anderson revient à la charge. Cette fois-ci, il annonce que dorénavant le catéchisme devra être enseigné en anglais dans toutes les écoles de la Saskatchewan. Les francophones ne peuvent accepter que l'enseignement religieux soit

offert en anglais. Ils vont voir le premier ministre qui n'accepte pas de céder. Toutefois, le premier ministre leur suggère un moyen de contourner la loi: *« pourquoi ne pas reprendre les cours à une heure de l'après-midi plutôt qu'à une heure et demie, fermer officiellement l'école à trois heures et demie et enseigner leur catéchisme comme bon leur semblerait jusqu'à quatre heures? C'est grâce à ce subterfuge que les petits franco-catholiques purent continuer à apprendre leur catéchisme en français. »*

Anderson n'a pas encore fini de harceler A. de Margerie et les Franco-Canadiens de la Saskatchewan. En mars 1930, le premier ministre dépose le projet de loi 1 à l'Assemblée législative de la Saskatchewan. Cette loi interdira *« l'affichage des symboles religieux et le port de l'habit religieux dans les écoles publiques durant les heures de classe. »* Raymond Denis, Antonio de Margerie et d'autres membres de l'ACFC font pression sur les religieuses et les évêques pour les convaincre de modifier leurs habits dans la salle de classe. *« Seules sept ou huit religieuses enseignant dans des écoles publiques (les écoles séparées ne tombaient pas sous le coup de cette loi) refusèrent de se conformer à ces dispositions et elles jugèrent préférable de quitter la province. »*

Bien sûr, le premier ministre Anderson ne s'est pas encore attaqué directement à l'enseignement du français. En 1918, les Franco-Canadiens de la Saskatchewan avaient gagné une victoire partielle; la première année pouvait être enseignée uniquement en français. Pour les autres années, il y avait un cours d'une heure par jour en français, ainsi que la demi-heure de catéchisme. Officiellement, en 1929, les francophones avaient perdu la demi-heure de catéchisme mais ils avaient trouvé un moyen de contourner la loi.

En mars 1931, le gouvernement Anderson dépose un autre projet de loi à l'Assemblée législative. Ce projet de loi prévoit de supprimer le cours primaire en français. *« Désormais, le français ne pouvait plus s'enseigner que comme matière d'étude à raison d'une heure par jour. »*

Heureusement, en 1934, le gouvernement conservateur n'est pas réélu et il est remplacé par un gouvernement libéral. Le nouveau premier ministre, James Gardiner, accepte de rétablir certains des droits à l'enseignement du français, mais les Franco-Canadiens n'obtiennent pas tout ce qu'ils avaient avant 1929. L'ACFC doit continuer à s'occuper de l'enseignement du français et Antonio de Margerie continue d'être, en quelque sorte, le ministre de l'Éducation française en Saskatchewan.

5. Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. – « Antonio de Margerie ». – Sciences humaines : Matériel d'appui : La Saskatchewan française: Volume 3 : Les personnalités métisses et fransaskoises. – Regina : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1996. – P. 56-58

Feuille de travail pour l'élève

Le Ku Klux Klan en Saskatchewan

1. Qu'est-ce que le Ku Klux Klan?
2. Au Canada, à cette époque, le Klan se prononce surtout contre quoi?
3. Pour quelles raisons trois commissaires d'une école de la région de Willow Bunch furent-ils traduits devant un juge de paix? Pourquoi ce juge n'était-il pas très favorable à la cause des Canadiens français?
4. Qui remporte les élections provinciales en 1929? Qui devient premier ministre en 1928?
5. Quelle était la prise de position de M. Anderson vis-à-vis de l'enseignement en français?
6. Quel argument est utilisé par les défenseurs de l'« English only »? Comment cet argument est-il réfuté par les chefs fransaskois de l'époque?
7. En 1929, quelles décisions relevant du gouvernement Anderson causeront des problèmes aux Fransaskois et aux Fransaskoises?
8. De quelle manière les Fransaskoises et les Fransaskois contourneront-ils le règlement qui empêchait l'enseignement du catéchisme en français?
9. En 1930, quelle loi du gouvernement Anderson causera de nouveaux problèmes aux Fransaskois et aux Fransaskoises? Quel en fut le résultat?
10. En 1931, quel nouveau projet de loi réduira encore les droits des Fransaskois et des Fransaskoises?
11. Qu'est-ce qui, finalement, empêche la situation d'empirer?
12. Comment James Gardiner aide-t-il la cause des Fransaskoises et des Fransaskois?
13. Croyez-vous que le gouvernement Anderson a fait preuve de racisme envers les Fransaskois et les Fransaskoises? Justifier votre réponse.

Feuille de réponses

1. C'est un groupe d'extrémistes qui, en Saskatchewan, réclament l'unité linguistique.
2. Ce groupe de fanatiques est essentiellement contre le français et contre la religion catholique: « En 1927, le Klan orchestra une campagne de protestations contre l'enseignement du français, le port de l'habit religieux et la présence de crucifix dans les écoles ».
3. Parce qu'ils avaient permis l'usage du français comme langue d'enseignement après la première année. Le juge était lui-même membre du Klan.
4. C'est le parti conservateur, allié du parti progressiste, dirigé par Thomas Anderson.
5. Cet ancien inspecteur d'école était partisan du principe « English only », c'est-à-dire l'anglais comme seule langue d'enseignement.
6. Certains disent que l'enseignement du français nuit à l'enseignement de l'anglais. Un chef fransaskois de l'époque, Raymond Denis, affirma au contraire que: « La connaissance du français, bien loin de nuire à l'étude de l'anglais, aide à l'épellation, à la grammaire et à la littérature anglaise. »
7. « Le 27 septembre, Anderson supprimait l'échange des brevets d'enseignement avec le Québec, prétextant qu'ils étaient inférieurs à ceux de la Saskatchewan ». En décembre, Anderson annonce que dorénavant le catéchisme devra être enseigné en anglais dans toutes les écoles de la Saskatchewan.
8. On décide d'enseigner le catéchisme de 15 h 30 à 16 h.
9. Cette loi interdira « l'affichage des symboles religieux et le port de l'habit religieux dans les écoles publiques durant les heures de classe ». Les religieuses enseignantes furent obligées de modifier leurs habits dans la salle de classe. Quelques-unes ont quitté la province.
10. Ce projet de loi avait pour but de supprimer le cours de français en Saskatchewan.
11. En 1934, le gouvernement d'Anderson n'est pas réélu.
12. Il rétablit certains droits à l'enseignement du français mais pas tous ceux d'avant 1929.
13. Les réponses peuvent varier.

Activité 14

Leçon d'application de concepts: l'autoritarisme, le totalitarisme, **le contrôle politique, la mainmise culturelle, le pouvoir, le conflit, la force et la propagande.**

1. Proposer à certains élèves d'étudier le recours systématique à la propagande dans les États totalitaires. Ils ou elles peuvent étudier les mesures prises par les régimes hitlérien et stalinien, de même que des travaux d'auteurs comme George Orwell.

Voici des questions qui peuvent être étudiées.

- Comment fonctionne la propagande?
- Comment la propagande tire-t-elle parti des croyances, des valeurs et des idées des gens pour les manipuler?
- Comment Hitler s'y prenait-il pour ancrer son message dans l'esprit de ses divers auditoires?
- Comment apprend-on à déceler la manipulation?
- Comment les citoyennes et les citoyens doivent-ils faire pour déterminer si les messages qu'on leur transmet sont exacts ou le fruit de la propagande?

Activité 15

Leçon d'application de concepts: l'autoritarisme, le totalitarisme, **le contrôle politique, la mainmise culturelle, le pouvoir, le conflit, la force, le niveau de vie et le nationalisme.**

1. Proposer à certains élèves d'étudier le recours systématique à la création d'emplois pour améliorer les conditions de vie du peuple ainsi que les croyances nationalistes selon lesquelles seul un État totalitaire rigide permet d'atteindre cet objectif. Ils ou elles peuvent étudier les méthodes d'Hitler et de Staline.

Ils ou elles peuvent examiner certains problèmes en se posant les questions suivantes:

- Comment un pays qui estime avoir pris un grand retard sur ses concurrents doit-il s'y prendre pour accélérer son développement économique?
 - Est-il difficile sans contrôle dictatorial, d'obtenir d'un peuple comme celui de l'URSS qu'il renonce dans l'immédiat aux bienfaits de la société de consommation?
 - Les mesures draconiennes nécessaires pour y parvenir sont-elles productives?
 - Un développement effectif et durable a-t-il plus de chances de se produire dans une démocratie que sous un régime autoritaire?
2. Proposer à certains élèves d'étudier comment le militarisme, la dénonciation d'une menace extérieure et le nationalisme peuvent assurer à un État totalitaire obéissance et loyauté dans la population.
- Ils ou elles peuvent notamment envisager:
- L'argument d'Hitler, selon lequel la guerre est naturelle pour l'humanité et permet de faire ressortir le meilleur de ce que recèle cette dernière;
 - Quels doivent être les rapports entre l'État, l'armée et le complexe industriel?

Document d'information pour l'élève

La réponse des scandinaves à la crise économique: la social-démocratie

Dans les pays scandinaves, la tradition voulant que le gouvernement participe de façon importante à l'économie nationale datait d'avant la grande crise.

- En 1900, le gouvernement de la Suède fit adopter un programme complet de soins médicaux.
- Les pays scandinaves furent parmi les premiers à accorder le droit de vote aux femmes.

Plutôt que d'adopter des mesures d'austérité en réponse à la crise économique, les sociaux-démocrates décidèrent de contracter des déficits importants afin de financer des projets de travaux publics et de stimuler l'économie.

Les lois à portée sociale adoptées pendant la crise économique comprenaient pensions de vieillesse, assurance-chômage, logements subventionnés et allocations de maternité.

Document d'information pour l'élève

Les États-Unis et la crise économique: Roosevelt et le *New Deal*

On considère le krach de la Bourse de New York comme l'événement qui précipita la crise économique mondiale.

- Loin de limiter les répercussions aux États-Unis, le pays qui en fut l'épicentre, la crise économique allait avoir des répercussions à l'échelle mondiale.
- L'expansion des échanges commerciaux et les transferts de fonds causés par des prêts internationaux importants favorisèrent l'interdépendance de l'économie des différents pays.

La crise économique devint le sujet dominant des élections présidentielles américaines de 1932.

Franklin Delano Roosevelt remporta cette élection.

- Roosevelt croyait que seule une réforme du système capitaliste pouvait sauver celui-ci.
- Traditionnellement, les gouvernements avaient réagi aux périodes de difficultés économiques par des politiques comportant des réductions des budgets et des dépenses.
- Roosevelt croyait en la nécessité d'une stratégie nouvelle.

L'économiste britannique John Maynard Keynes préconisait une stratégie visant à contrebalancer les cycles de l'économie. Selon lui, les gouvernements devraient réaliser des économies pendant les périodes de prospérité de façon à pouvoir dépenser davantage en période de difficultés économiques.

- Les dépenses gouvernementales stimuleraient alors l'économie en maintenant le niveau de l'emploi, permettant aux citoyennes et aux citoyens de conserver leur pouvoir d'achat et d'acheter des produits.

Bien qu'il rejetât le socialisme, Roosevelt adopta néanmoins certains éléments de la théorie de Keynes.

- Ils adopta plusieurs programmes nécessitant une participation importante du gouvernement fédéral à la vie économique du pays.

On entreprit une série de projets de travaux publics de grande envergure. L'importance de l'intervention gouvernementale fut considérable.

- En 1938, vingt pour cent de la main d'oeuvre travaillait dans des projets comme le « Tennessee Valley Authority » qui étaient subventionnés à même les fonds publics.

Le gouvernement Roosevelt instaura un certain nombre de réformes sociales visant à atténuer les souffrances causées par la crise économique.

- En 1935, on créa les pensions de vieillesse et les prestations de chômage.
- La loi nationale sur les relations de travail affirma le droit des travailleurs à la négociation collective.
- On réorganisa le système bancaire et le gouvernement fédéral garantit les dépôts bancaires jusqu'à concurrence de cinq mille dollars.

Les programmes novateurs faisant partie du *New Deal* de Roosevelt ne réduisirent pas le chômage de façon marquée. En fait, en 1938, le taux de chômage augmenta.

- Ces programmes atténuèrent cependant quelque peu l'impact négatif de la crise économique.

Les réformes du système capitaliste introduites par Roosevelt eurent un impact au niveau idéologique.

- Ses réformes purent réduire l'attrait exercé par des solutions plus radicales pour régler la crise économique.
- Contrairement à ce qui s'était produit dans plusieurs pays d'Europe, ni l'extrême droite ni l'extrême gauche ne réussirent à s'attirer des appuis importants aux États-Unis.

2.3 L'ère des agresseurs

Contenu

2.3.1 Les impératifs économiques et la montée des forces armées japonaises

Le Japon était un pays asiatique assez particulier. En effet, n'ayant pas été colonisé, il n'était pas inféodé à des puissances européennes, à la différence de la plupart des pays d'Asie.

- Au début des années 1860, le Japon a consciemment œuvré pour acquérir la puissance militaire nécessaire pour résister aux intrusions étrangères et devenir une puissance industrialisée moderne.
- Au cours des années 1920, le Japon n'était pas seulement le premier pays industriel d'Asie, mais encore la seule puissance asiatique indépendante qui possédait son propre empire colonial.
- À titre d'allié victorieux au cours de la Première Guerre mondiale, le Japon avait, en effet, occupé les colonies asiatiques de l'Allemagne.
- Le Japon avait au préalable exercé sa mainmise sur Formose et la Corée.

Les relations du Japon avec les puissances occidentales, en particulier avec son ancien allié, la Grande-Bretagne, se sont détériorées au cours des années 1920.

- **L'accord naval de 1920 avait restreint la taille de la marine japonaise par rapport à celle de la Grande-Bretagne et des États-Unis.**
- **La loi américaine d'exclusion et la législation canadienne du même type qui arrêtaient l'immigration japonaise en Amérique du Nord irritèrent les Japonais.**

Les îles de l'archipel nippon manquaient de ressources, notamment du charbon et du fer par exemple, qui étaient nécessaires pour alimenter une société industrialisée.

- **Les ressources de la Mandchourie, qui était une province chinoise, avaient attiré d'importants investissements japonais et une présence japonaise dans cette province.**

L'irruption de la crise économique de 1929 a beaucoup touché l'économie japonaise.

- La principale exportation de ce pays, celle de la soie grège, ayant baissé de 50 %, le pays n'avait plus assez de devises pour acheter du riz. Cette situation faisait prévoir des pénuries alimentaires pour le peuple japonais.
- Les exportations de produits manufacturés ont diminué des deux tiers. Des millions d'agriculteurs se sont trouvés ruinés par la baisse des prix et de la demande des denrées et des matières premières.

Tandis que la crise se poursuivait, les ressources naturelles de la Mandchourie se révélèrent de plus en plus nécessaires aux Japonais.

- Le Japon insista donc sur la nécessité d'avoir une présence militaire significative dans cette province pour protéger ses intérêts.

Les militaires fomentèrent, sans l'approbation du gouvernement japonais, un incident pour justifier leur occupation de toute la province de Mandchourie. Cette occupation eut lieu en décembre 1931. Et ils mirent en place un régime qui était à leur dévotion pour légitimer leur annexion.

Le Japon ne subit aucune pénalité tangible pour s'être approprié des territoires sur le continent asiatique. Certes, la Chine lança un appel à la Société des Nations en lui demandant de prendre des mesures contre les Japonais.

- La SDN condamna l'agression japonaise et envoya la commission Lytton enquêter sur la situation en Mandchourie.
- Cette commission recommanda au Japon de quitter la Mandchourie et de laisser la SDN gouverner cette province.
- Le Japon répondit à cela en quittant la SDN et en conservant la Mandchourie.

Cet état de chose compromit gravement l'idée que la Société des Nations pouvait protéger ses membres contre une agression de la part d'une grande puissance.

L'invasion de la Mandchourie a accru le prestige et le pouvoir de l'armée japonaise et elle lui a permis d'exercer des pressions énormes sur le gouvernement japonais pour l'inciter à adopter une politique d'expansion impérialiste.

- En juillet 1937, la deuxième phase de l'expansion japonaise prit pour cible les principaux ports chinois.
- La guerre entre la Chine et le Japon se déroulait désormais sur une grande échelle et suscitait de plus en plus d'inquiétudes au niveau international.

Les opérations militaires du Japon en Chine et la croissance de ses forces armées inquiétaient particulièrement le gouvernement américain.

- Les États-Unis avaient des intérêts économiques et politiques très importants dans tout l'Extrême-Orient et ils étaient déterminés à les protéger.
- Le Japon fut de plus en plus considéré comme une menace potentielle.

Pour masquer ses intentions impérialistes, le Japon annonça que ses opérations militaires visaient à mettre fin à la mainmise exercée par les Européens sur des Asiatiques et à créer un « nouvel ordre » qui permettrait à des Asiatiques d'avoir le contrôle sur l'Asie.

Le Japon voulait tout particulièrement annexer les colonies hollandaises, françaises et britanniques d'Asie du Sud. Il considérait, en effet, que le caoutchouc de la Malaisie et le pétrole d'Indonésie étaient essentiels à sa croissance. Toutefois, pour obtenir ces ressources appréciables, le Japon devait participer à une guerre mondiale majeure.

2.3.2 L'agression et l'échec de la Société des Nations

Mussolini rêvait de faire de l'Italie une grande puissance impériale. Il voulait avoir un empire comme les Britanniques et les Français. Il fallait, à son avis, que la Méditerranée devienne un lac italien.

- La première annexion faite à l'étranger par l'Italie, celle de l'Albanie en 1924, n'a pas suscité d'intérêt à l'étranger.

Cependant, les menées de Mussolini en Éthiopie devaient avoir des ramifications internationales.

- À la fin de 1934, les forces italiennes et éthiopiennes s'affrontèrent. Mussolini, qui ne voulait pas d'un règlement pacifique, refusa d'accepter la création d'une commission d'arbitrage pour régler le différend.
- L'armée italienne envahit l'Éthiopie et les forces italiennes s'emparèrent, en mai 1936, de la capitale éthiopienne.

Un autre échec de la SDN

La Société des Nations déclara que l'Italie était l'agresseur et elle instaura des sanctions économiques contre le régime de Mussolini. Toutefois, ces sanctions ne portaient pas sur des ressources essentielles comme le pétrole, le fer et l'acier.

- Pour pousser davantage l'Italie à mettre fin aux hostilités, le Canada et d'autres membres de la SDN cherchèrent à faire aussi porter l'embargo sur le pétrole.
- La Grande-Bretagne et la France espéraient toutes deux s'assurer l'appui de l'Italie pour freiner l'Allemagne nazie.

Les fruits de l'agression: une leçon pour les dictateurs

L'affaire éthiopienne a prouvé que la SDN ne pouvait pas faire grand-chose pour empêcher une grande puissance de commettre une agression.

- Les petits pays perdirent confiance en cette organisation et cherchèrent d'autres moyens de se protéger.

Les dictateurs observèrent que l'agression semblait ne comporter que peu de risques pour le pays agresseur.

Aussi, en mars 1936, Hitler envoya-t-il l'armée allemande en Rhénanie, au mépris des conditions du traité de Versailles.

- Le gouvernement français était prêt à l'arrêter en mobilisant son armée et en lui envoyant un ultimatum pour demander le départ de l'armée allemande. Les Britanniques n'étaient cependant pas disposés à recourir à la force, si elle s'avérait nécessaire pour arrêter Hitler.
- L'alliance des dictateurs**

Les relations entre l'Allemagne et l'Italie s'améliorèrent avec l'accord austro-allemand qui fut conclu en juillet 1936.

- En effet, dans cet accord, Hitler promettait de respecter l'indépendance de l'Autriche.

-
- Or, en étant indépendante, l'Autriche devenait un État tampon entre l'Allemagne et l'Italie, ce que souhaitaient les Italiens.

L'éclatement de la guerre civile espagnole, en juillet 1936, a aussi donné à ces deux derniers pays l'occasion de collaborer sur la scène internationale.

- De fait, ils ont apporté un appui militaire aux forces de Franco au cours de cette guerre.

Et en octobre 1936, le traité formant l'axe Rome-Berlin fut signé. Il précisait que l'Allemagne reconnaîtrait l'annexion de l'Éthiopie par l'Italie en contrepartie de concessions économiques. Le Japon s'allia, peu après, avec les puissances de l'Axe pour conclure un pacte anticomuniste.

La guerre civile d'Espagne: un conflit entre deux idéologies

La société espagnole était tourmentée par une division profonde entre l'oligarchie dirigeante, d'une part, et les paysans et les ouvriers, d'autre part. L'oligarchie était formée par les grands propriétaires terriens, l'armée et l'Église. Elle n'avait nullement l'intention de partager son pouvoir avec les masses.

En Espagne, pendant les premières décennies du XXe siècle, les ouvriers des usines prirent des positions de plus en plus radicales et demandèrent une redistribution de l'immense fortune de l'Église et des propriétaires terriens. Dans les régions rurales, les paysans voulaient le morcellement de vastes domaines.

L'Espagne est devenue une république en 1931. Cette nouvelle république n'avait pas l'appui de l'ancienne oligarchie. Le pays était donc divisé.

- Le gouvernement républicain gauchiste de 1936 prit l'initiative de programmes de morcellement des domaines des grands propriétaires terriens. Cela entraîna des violences.
- En juin, l'armée s'éleva contre le gouvernement républicain. Or, l'armée était appuyée par l'Église et par les propriétaires terriens.

L'intervention étrangère: un banc d'essai pour les techniques modernes de guerre

Les forces nationalistes de droite étaient conduites par le général Franco. Hitler et Mussolini prêtèrent main forte à Franco.

- En effet, leurs armées participèrent à la guerre civile et ils approvisionnèrent les forces nationalistes de ce dernier en Espagne.

La guerre a permis à Hitler et à Mussolini de mettre à l'épreuve leur matériel et leurs stratégies militaires. Hitler s'attendait aussi à recevoir une aide de la part de Franco dans toute guerre future.

- L'armée de l'air allemande a bombardé beaucoup de villes et de villages espagnols. Une de ses cibles a été Guernica, un village sans grande valeur militaire et qui n'était protégé.

Les forces républicaines ne reçurent, en revanche, qu'un appui restreint de la part des démocraties. L'Union soviétique fut le seul grand pays à accorder un soutien important à

la république espagnole. Et avec la poursuite de la guerre, les communistes en vinrent à dominer les forces républicaines.

Les forces nationalistes de Franco sont parvenues à vaincre les forces républicaines au début de 1936.

La guerre civile espagnole a prouvé que les grandes démocraties d'Europe n'étaient pas disposées à recourir à la force pour se protéger mutuellement.

2.2.3 Hitler et l'échec de la conciliation

Les hommes qui dirigèrent la Grande-Bretagne et la France au cours des années 1930 avaient connu les bouleversements entraînés par la Première Guerre mondiale. Ils voulaient absolument éviter une autre guerre mondiale.

- **Leur politique de conciliation était fondée sur le calcul qu'Hitler serait satisfait si on lui faisait certaines concessions restreintes. La seule autre solution, celle de la guerre, leur apparaissait inacceptable.**
- Le premier ministre britannique, M. Neville Chamberlain se fit le champion de cette politique de conciliation.

En 1935, Hitler institua une conscription militaire générale et déclara que l'Allemagne n'acceptait plus les dispositions « inégales » du traité de Versailles en matière de désarmement.

L'abrogation du traité de Versailles et l'absence de réaction des démocraties

La France protesta contre l'abrogation des clauses sur le désarmement du traité de Versailles; par ailleurs, d'autres pays ont pris davantage conscience de la menace montante que constituait Hitler et une Allemagne réarmée.

- **L'installation des forces allemandes en Rhénanie sonna le glas du traité de Versailles.**
- **Les grandes puissances européennes: la France, la Grande-Bretagne et l'Union soviétique se sont contentées de protester contre l'occupation allemande de la Rhénanie.**
- Beaucoup d'Européens voyaient en Hitler et en une Allemagne forte un bastion contre le communisme.

L'Anschluss: la fin de l'Autriche indépendante

La politique suivie par Hitler en matière d'annexion des pays n'a pas été une surprise. En effet, ce politicien avait clairement fait part dans *Mein Kampf* de son intention d'unir tous les Allemands au sein d'une Grande Allemagne; par ailleurs, il avait insisté sur la nécessité de trouver un espace vital supplémentaire permettant le développement du peuple allemand.

- Hitler, qui était Autrichien de naissance, désirait depuis longtemps l'union de l'Allemagne et de son pays. En conséquence, en février 1938, il alla rencontrer le chancelier autrichien et exigea que ce dernier lui fasse un certain nombre de concessions qui devaient limiter l'indépendance de l'Autriche.

En mars 1938, le parti nazi autrichien prit le pouvoir en Autriche sous la menace d'une invasion allemande et le lendemain les troupes allemandes entrèrent en Autriche.

La conciliation en marche: Munich et la disparition de la Tchécoslovaquie

Trois millions d'Allemands et d'Allemandes du point de vue ethnique y habitaient, ce qui fournissait à Hitler un prétexte pour exiger une partie du territoire tchèque.

- **La Tchécoslovaquie possédait aussi des industries très développées qui devaient ajouter beaucoup à la puissance belligérante de l'Allemagne.**
- Les groupes nazis qui se trouvaient parmi la population allemande des Sudètes en Tchécoslovaquie fomentèrent de nombreuses révoltes, puis lancèrent un appel à Hitler pour qu'il vienne les protéger.
- En septembre 1938, Hitler a condamné avec violence le gouvernement tchèque en l'accusant de persécuter les Allemands des Sudètes et il a menacé de recourir à la force pour les protéger.

Chamberlain a indiqué clairement à la France et à l'Allemagne qu'aucune coalition ne serait conclue pour résister aux revendications et aux menaces allemandes.

- Aux États-Unis, l'opinion publique s'opposait à ce que ce pays se mêle des intrigues de la politique et des guerres européennes.
- Le gouvernement canadien était favorable à la politique d'apaisement poursuivie par la Grande-Bretagne et par la France.

Pour éviter la guerre, Daladier et Chamberlain sont allés le 15 septembre écouter les exigences d'Hitler, à Berchtesgaden, au nom de la France et de la Grande-Bretagne au sujet de l'annexion des zones sudètes. Le gouvernement tchèque s'est opposé aux exigences d'Hitler au sujet du territoire des Sudètes.

- **Les Britanniques et les Français ont fait savoir qu'ils n'accorderaient pas leur soutien militaire aux Tchèques si l'Allemagne attaquait la Tchécoslovaquie. Ils acceptèrent cependant de protéger les nouvelles frontières de la Tchécoslovaquie si les Tchèques renonçaient au territoire des Sudètes.**

Hitler fit part d'exigences nouvelles et les Tchèques se mobilisèrent. L'Union soviétique déclara publiquement qu'elle viendrait en aide aux Tchèques en cas de guerre. Les hostilités semblaient imminentes.

La conférence de Munich

Les dirigeants de l'Allemagne, de la Grande-Bretagne, de la France et de l'Italie se réunirent en septembre à Munich pour essayer de résoudre le problème tchèque et d'éviter la guerre. Mais ni les Tchèques ni les Soviétiques ne furent invités à participer à la conférence.

À l'issue de la conférence de Munich, Hitler obtint ce qu'il demandait. Chamberlain repartit pour Londres en déclarant que les accords conclus assuraient la « paix pour notre époque ».

- Hitler avait en effet donné aux autres puissances l'assurance que le territoire des Sudètes faisait l'objet de sa dernière exigence en matière territoriale.

2.3.4 La fin de la conciliation et le début d'une nouvelle guerre mondiale

Il apparut désormais clairement aux Britanniques et aux Français que leur politique de conciliation n'avait pas empêché l'agression allemande. Ils se préparèrent donc à la guerre.

Dans ses préparatifs, Hitler voulait neutraliser l'Union soviétique pour que l'Allemagne ne soit pas prise dans une guerre sur deux fronts.

- Il signa donc, en août 1939, un pacte de non-agression avec l'Union soviétique. Ce pacte comprenait une clause secrète qui divisait l'Europe de l'Est en deux sphères d'influence. Hitler déclara vouloir protéger les minorités allemandes qui se trouvaient à Dantzig et dans le territoire polonais avoisinant. La Grande-Bretagne et la France lui firent savoir qu'elles entendaient protéger la Pologne.
- En septembre 1939, l'armée allemande envahit la Pologne. Et deux jours plus tard la Grande-Bretagne et la France déclarèrent la guerre à l'Allemagne.

La question de la nature humaine

À la fin du XIXe siècle, certains principes étaient communément acceptés.

- Les êtres humains sont raisonnables: si on leur donne assez de connaissances, ils prendront de bonnes décisions.
- La science permettra de déterminer en dernier ressort la nature fondamentale de la réalité.
- Le progrès humain est inévitable.

Toutefois, ces suppositions étaient contestées par Sigmund Freud, qui élaborait sa théorie de l'inconscient, selon laquelle une bonne partie du comportement humain n'est pas du tout fondée sur la raison.

Les penseurs commençaient à se rendre compte que les événements de la Première Guerre mondiale étaient plus conformes aux vues de Freud qu'à celles de l'humanisme ou du libéralisme.

La croissance du pluralisme

Pour de nombreux penseurs chrétiens, les horreurs et la barbarie de la guerre mondiale indiquaient qu'il fallait abandonner la théologie de la raison que représentait l'humanisme.

La philosophie chrétienne

Selon Karl Barth les humains sont des créatures imparfaites qui vivent dans le péché et dont l'esprit et le raisonnement sont viciés.

- Les humains ne peuvent connaître la vérité religieuse que par la grâce de Dieu et cette dernière doit être acceptée avec déférence, confiance et obéissance.
- Les humains ne peuvent escompter « rationaliser » ni Dieu ni ses voies.

D'autres philosophes ont adopté une manière très différente d'envisager cette question.

L'existentialisme

- Selon les existentialistes comme Sartre et Camus, les êtres humains existant tout simplement, ils ne peuvent compter sur une force de l'extérieur pour leur venir en aide.
- Tout être humain honnête doit admettre deux choses: un, qu'il est seul et deux, qu'il doit agir.
- En faisant quelque chose, les êtres se définissent à certains égards et réduisent l'absurdité de leur existence.

2.3 L'ère des agresseurs

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

- Savoir que la politique japonaise à l'égard des cultures étrangères était une politique d'accueil
 - Les Japonais conservaient leur culture tout en adoptant la technologie de l'Occident.
 - Le Japon a emprunté des idées et des connaissances techniques à l'Occident.
- Savoir que le Japon était déterminé à devenir une grande puissance mondiale
 - De plus, il était mécontent de la façon dont les puissances européennes et les États-Unis le traitaient.
 - Le Japon avait des intérêts stratégiques qui étaient en conflit avec ceux d'autres pays.

La position des militaires dans la société japonaise

- Savoir que le prestige traditionnel des samouraïs n'avait pas diminué au XXe siècle
 - Les militaires avaient un grand pouvoir et beaucoup d'influence au sein de la société japonaise.

Les influences économiques sur la politique étrangère

- Savoir que les îles japonaises n'ont pas les ressources naturelles clés nécessaires pour alimenter un pays très industrialisé

Les impératifs nationaux

- **Savoir que la principale préoccupation d'un gouvernement, c'est la survie de son peuple. La population croissante du Japon épuisait de plus en plus les capacités de production alimentaire limitées de ce pays.**
- Savoir que l'économie japonaise était très dépendante du commerce international et que la crise économique de 1929 a beaucoup réduit la quantité et la valeur du commerce international

L'impérialisme

- Savoir que l'un des principaux motifs qui ont poussé le pays à s'approprier des terres étrangères était son désir d'obtenir les matières premières qui lui étaient essentielles

La crédibilité

- **Savoir que la Société des Nations était confrontée à son premier cas d'agression d'un de ses membres importants contre un autre membre**
 - La SDN n'avait pas de solution militaire pour faire face à cette agression.
- **Savoir que d'autres grandes puissances ont remarqué que le Japon pouvait commettre une agression sans être gravement pénalisé**
 - L'incapacité de la SDN de remédier aux actes d'agression du Japon a gravement affaibli la confiance que les petits pays avaient en elle.

Le « nouvel ordre »

- Savoir que le Japon a essayé de justifier son agression en disant qu'elle était dirigée contre des non-Asiatiques: il a donc essayé de se gagner l'appui du peuple asiatique
- Savoir que les succès militaires du Japon ont permis à son armée d'exercer des pressions massives sur le gouvernement civil et l'ont conduit à adopter une politique d'expansion impérialiste

La prise de décisions politiques

- Savoir que les autorités civiles japonaises n'avaient pas de pouvoir effectif sur les forces armées du pays

Les intérêts stratégiques

- **Savoir que souvent les intérêts stratégiques d'un pays vont à l'encontre des intérêts stratégiques d'autres pays**
 - Les intérêts stratégiques japonais en Asie du Sud-Est allaient à l'encontre des intérêts stratégiques de plusieurs puissances européennes.
- Savoir que la puissance grandissante du Japon et son influence en pleine expansion menaçaient les intérêts politiques et économiques de l'Europe et des États-Unis en Chine
 - Les colonies européennes d'Asie du Sud-Est possédaient des ressources comme le pétrole et le caoutchouc dont l'économie de tous les pays industrialisés avait besoin.
 - Les États-Unis ont instauré un certain nombre de restrictions commerciales pour limiter l'expansionnisme japonais.
- Savoir que Mussolini et ses fascistes n'étaient pas élus au gouvernement, mais qu'ils brandissaient la menace d'une guerre civile pour obtenir le pouvoir

L'Éthiopie

- Savoir que l'Éthiopie était l'un des deux pays d'Afrique qui n'étaient pas sous la mainmise européenne
- Savoir que les forces italiennes disposaient de tanks, d'avions et de gaz toxiques pour lutter contre des Éthiopiens mal équipés
 - Les forces éthiopiennes manquaient d'armes modernes.
- **Savoir que l'empereur Hailé Sélassié a lancé un appel à la Société des Nations pour lui demander d'arrêter l'invasion italienne**

Les sanctions

- **Savoir que les sanctions que la SDN a imposées à l'Italie ne portaient pas sur les produits essentiels en temps de guerre tels que l'acier, le fer, le charbon et le pétrole**
- **Savoir que la SDN, plus particulièrement la Grande-Bretagne et la France, ne voulait pas s'aliéner l'Italie de peur que Mussolini se voit ainsi forcer de conclure une alliance avec l'Allemagne d'Hitler**
- **Savoir qu'Hitler a remarqué le succès italien en Éthiopie et l'incapacité de la SDN à prendre des mesures efficaces contre l'agression italienne**
- **Savoir que l'incapacité des puissances occidentales à se mettre d'accord sur une politique commune relative au respect du traité de Versailles a permis à Hitler de violer les conditions de ce traité sans subir de conséquences néfastes**

Les alliances

- Savoir qu'un pays est disposé à conclure une alliance avec un ou plusieurs autres pays si l'accord d'alliance prévoit des conditions qui répondent à des besoins nationaux, comme celui de sécurité ou de promotion économique
- Savoir que l'Italie avait peur de l'expansion de l'Allemagne en Autriche
- Savoir qu'Hitler avait clairement fait part dans *Mein Kampf* de son intention d'unir l'Autriche à l'Allemagne
- Savoir que les intérêts italiens en Méditerranée allaient à l'encontre des intérêts stratégiques de la Grande-Bretagne et de la France

Le pacte de l'Axe

- Savoir que le traité formant l'axe Rome-Berlin fut signé en octobre 1936.
- Il précisait que l'Allemagne reconnaîttrait l'annexion de l'Éthiopie par l'Italie en échange de concessions économiques Savoir que peu de temps après la signature de l'axe Rome-Berlin, le Japon s'allia avec les puissances de l'Axe pour conclure un pacte anti-communiste

La hiérarchie

- Savoir que l'Église et les grands propriétaires terriens avaient la mainmise sur la société espagnole depuis des siècles

La guerre civile d'Espagne

- Savoir que la guerre civile avait des causes d'ordre idéologique et qu'elle a eu des répercussions profondes sur la politique mondiale

Les idéologies

- Savoir que l'application de principes idéologiques spécifiques à l'organisation d'une société entraîne une nouvelle répartition des pouvoirs de prise de décision
- Savoir que des idéologies différentes se traduisent par une répartition différente du pouvoir au sein de la société

L'intervention étrangère

- Savoir que les forces nationalistes espagnoles de Franco ont reçu une aide militaire importante de la part de l'Allemagne et de l'Italie
 - L'appui de la puissance aérienne de l'Allemagne et de l'Italie a considérablement aidé la cause nationaliste et a eu des répercussions sur l'opinion publique dans toute l'Europe.
- Savoir que les bombardements des villes espagnoles effectués par la Luftwaffe et les pertes civiles élevées qui en ont découlé ont donné aux dirigeants britanniques et français une vision réaliste de ce que serait une guerre mondiale à grande échelle
 - Cela accroissait leur désir d'éviter une telle guerre.
- Savoir que les forces républicaines, qui étaient dominées par les communistes, ont été appuyées par l'Union soviétique
 - Les brigades internationales envoyées par un certain nombre de démocraties ont lutté pour appuyer le gouvernement républicain.

L'opportunisme politique

- Savoir que les dirigeants d'un pays tirent souvent parti de l'instabilité politique, sociale ou économique de ce dernier pour atteindre leurs buts

Les options possibles en politique étrangère

- Savoir que les principaux pays d'Europe avaient quatre solutions pour répondre au défi grandissant lancé par Hitler
 - Ils pouvaient:
 - faire une guerre préventive et se débarrasser d'Hitler;
 - lancer un programme de réarmement massif et recourir à leur armée pour dissuader les Allemands de commettre une agression;
 - conclure des accords internationaux de désarmement; Hitler avait, toutefois, clairement fait part de son intention de réarmer l'Allemagne;
 - confier à la Société des Nations le soin de régler les différends internationaux; toutefois, le fait que la SDN ne soit pas parvenue à faire cesser l'agression japonaise en Mandchourie ni celle de l'Italie en Éthiopie prouvait son incapacité à résoudre les conflits.

La conciliation

- **Savoir que les dirigeants et le peuple des démocraties occidentales n'avaient pas envie de connaître une fois encore la calamité d'une autre guerre mondiale: ils étaient donc disposés à faire des concessions aux autres grandes puissances pour l'éviter**
- **Savoir que la France et la Grande-Bretagne n'étaient pas disposées à se lancer dans une guerre de grande envergure contre l'Allemagne**
 - La France était une nation divisée sur le plan idéologique. Beaucoup de membres de la droite française admiraient ouvertement Hitler et son État fasciste. Ils voyaient en Hitler le champion de la défense de l'Europe contre les communistes.
 - La Grande-Bretagne ne s'était pas relevée du bouleversement économique entraîné par la crise de 1929. En outre, elle n'avait pas investi suffisamment au cours des années 1930 dans ses forces armées pour les maintenir à un niveau constant.
 - En Grande-Bretagne, beaucoup estimaient que les Allemands n'avaient pas été traités équitablement par le traité de Versailles. Nombre de Britanniques nourrissaient de forts sentiments pacifiques qui découlaient de leur souvenir des horreurs de la précédente guerre mondiale.
- Savoir que le but suprême d'Hitler était l'expansion territoriale pour faire place à une race allemande « supérieure »
 - Toutes ses activités visaient à atteindre ce but.
- **Savoir qu'en 1937, Hitler se préparait à occuper l'Autriche et la Tchécoslovaquie**

Le traité de Versailles

- Savoir que le programme de réarmement d'Hitler commençait juste à être mis en oeuvre et que l'armée allemande n'était pas assez forte pour résister à l'armée française.
 - Hitler avait donné l'ordre à ses troupes de battre en retraite si les forces françaises prenaient l'initiative d'une opération militaire
 - Savoir que la France n'était pas disposée à attaquer l'Allemagne sans s'être assurée que la Grande-Bretagne l'appuierait

La Tchécoslovaquie

- Savoir que le traité de Versailles avait créé la Tchécoslovaquie et que beaucoup d'Allemands et d'Allemandes d'origine n'étaient devenus des citoyens de ce nouveau pays qu'à contre coeur
- Savoir que la Tchécoslovaquie possédait une industrie et une population active instruite

La propagande

- Savoir que le gouvernement allemand menait une guerre de propagande contre la Tchécoslovaquie en prétendant que les Tchèques maltrahaient la minorité sudète
 - Or, la plupart de ces accusations n'étaient pas fondées.
- Savoir qu'en mars 1938, Chamberlain déclara à la Chambre des communes, que la Grande-Bretagne ne promettait pas d'appuyer la France si cette dernière attaquait l'Allemagne, au cas où ce pays s'en prendrait à la Tchécoslovaquie

La conscription

- Savoir que pendant la Première Guerre mondiale, la question de la conscription avait tendu à l'extrême les relations entre les anglophones et les francophones du Canada
- Savoir qu'Hitler promit que le territoire des Sudètes serait « le dernier problème important qu'il fallait régler » et qu'il se déclara prêt à entrer en guerre pour résoudre ce problème
- Savoir que les Tchèques étaient obligés de choisir entre signer les accords de Munich ou lutter seuls contre les Allemands. Ils ont préféré signer les accords
- Savoir que l'Union soviétique craignait, étant donné les politiques de conciliation de la Grande-Bretagne et de la France, de devenir la cible de l'agression allemande
 - Elle avait peur d'être forcée de devoir faire face, seule, à la machine de guerre allemande.

Les conséquences de la conciliation

- **Savoir que la réticence manifestée par les puissances occidentales à s'opposer aux annexions allemandes, au cours des années 1930, rendait incertaine leur réaction militaire à la suite de l'invasion de la Pologne**
- Savoir que le comportement de la Grande-Bretagne et de la France a convaincu Hitler que les démocraties étaient faibles et craignaient à ce point la guerre que toute revendication territoriale future de l'Allemagne lui serait accordée sans qu'on ait à recourir à la guerre

L'empirisme logique

- Savoir que Selon Wittgenstein, on ne peut discuter des grandes questions morales relatives à la vérité, la moralité et la beauté, parce qu'il est impossible d'en faire la preuve scientifique ni de les quantifier en recourant à la logique de mathématiques
 - En conséquence, Wittgenstein en est venu à la conclusion que « l'on doit garder le silence sur ce dont on ne peut parler ».

La nature humaine

- Savoir que Freud a enseigné que la source fondamentale du comportement humain n'est pas du tout rationnelle, mais découle des niveaux inconscients de l'esprit, qui n'ont pas grand-chose en commun avec la raison
- Savoir que pour beaucoup, il est apparu difficile d'expliquer le comportement de certaines sociétés dites « civilisées » pendant la guerre mondiale en recourant aux paradigmes de l'humanisme et du libéralisme

Le pluralisme

- Savoir qu'à partir des années 1920, il n'y avait pas de consensus sur ce que la société devait accepter comme certain au sujet de la nature de l'humanité et de sa place dans la réalité
- Savoir que pour beaucoup, la terreur et l'angoisse d'un monde irrationnel, dangereux, ne faisaient que réduire la foi en un être surnaturel
- Savoir que d'autres personnes voyaient dans les horreurs de la guerre l'expression de la réalité selon laquelle les êtres humains sont seuls dans l'univers et ne doivent se fier qu'à leurs propres ressources pour mener une existence significative

Savoir que selon certains philosophes, il est impossible de parvenir à des certitudes en ce qui a trait à la moralité, à l'esthétique et à la vérité en recourant au raisonnement scientifique ou mathématique, il faut donc se fonder sur d'autres bases

2.3 L'ère des agresseurs

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de :

- **S'exercer à communiquer, à écouter, à s'exprimer, à négocier ses différences d'opinions**
- S'exercer à poser les problèmes avec lesquels une société est confrontée
- S'exercer à utiliser des critères pour prendre des décisions
- S'exercer à formuler des hypothèses en énonçant une proposition qui peut être vérifiée et indiquer une ligne de conduite à suivre
- S'exercer à s'en tenir aux faits, à une bonne argumentation et à un raisonnement sain pour étayer ses opinions
- S'exercer à instaurer des critères pour évaluer des idées et des décisions
- S'exercer à faire des hypothèses fondées sur des suppositions et des inférences raisonnables
- Exercer ses capacités d'analyse:
 - en indiquant quelles sont les parties principales;
 - en décrivant les relations de cause à effet;
 - en exposant comment les parties du tout sont reliées les unes aux autres
- S'exercer à utiliser des grilles pour analyser l'information
- S'exercer à comparer et à opposer
- S'exercer à faire des inférences à partir des données historiques disponibles
- S'exercer à recourir aux attributs essentiels des paradigmes pour classer des données et faire une analyse
- S'exercer à faire des schémas conceptuels pour analyser des données

2.3 L'ère des agresseurs

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- **Être fier de s'exprimer en français**
- Savoir si le recours à l'armée est parfois justifié pour répondre à des préoccupations intérieures
- Savoir si le commandement militaire d'un pays doit jouer un rôle important dans la détermination de sa politique étrangère
- Savoir si les priorités internationales l'emportent sur les questions intérieures
- Savoir si l'intérêt du pays l'emporte toujours sur ses engagements internationaux
- Savoir quel est le critère sur lequel se fondent les gouvernements nationaux pour déterminer leur politique étrangère, étant donné les problèmes intérieurs
- Savoir si la menace d'une action militaire est le moyen le plus efficace pour mettre fin à l'agression de certains pays contre d'autres
- Savoir pourquoi certaines personnes sont prêtes à renoncer à leurs libertés ou à les réduire et à permettre à une personne ou à un petit groupe de prendre les décisions pour leur pays
- Savoir s'il y a des situations intérieures qui favorisent la montée des régimes totalitaires
- Savoir si les régimes totalitaires ont une manière commune (paradigme) de percevoir la communauté mondiale
- Savoir si de quel critère un dirigeant totalitaire se sert pour déterminer ses relations avec d'autres pays
- Savoir s'il y a des raisons « justes » pour qu'un pays s'intéresse à la politique intérieure d'un autre
- Savoir de quel critère un pays doit se servir pour déterminer s'il doit ou non recourir à la force

-
- Savoir s'il est possible que des populations diverses du point de vue ethnique vivent « pacifiquement » au sein d'une même pays
 - Savoir quelles sont les conséquences du soutien intérieur accordé par un peuple à son gouvernement dans ses négociations avec d'autres pays
 - Savoir quels sont les critères appliqués par les gouvernements pour faire leurs choix en matière de politique étrangère
 - Savoir quels critères un gouvernement peut appliquer pour déterminer si sa politique étrangère est un « succès » ou un « échec »
 - Savoir sur quels critères une nation doit se baser pour décider des situations dans lesquelles il est nécessaire de régler par les armes ses différends avec un autre pays
 - Savoir pourquoi on n'a pas considéré les inquiétudes et les « besoins » de tous les pays intéressés comme ayant une importance égale
 - Savoir s'il arrive un moment dans les relations internationales où toute concession ou tentative de conciliation est sans espoir
 - Savoir si un paradigme politique, définissant comment une société doit fonctionner, peut permettre de régler équitablement divers problèmes économiques et sociaux

2.3 L'ère des agresseurs

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 16

Leçon d'acquisition de concepts: **la rareté, les questions intérieures, la politique extérieure et les options politiques.**

Cette activité de simulation permet aux élèves de jouer le rôle de décideurs japonais en matière de politique étrangère en 1941.

1. Indiquer à la classe la situation avec laquelle le Japon était confronté au milieu de l'année 1941:
 - sa population croissante exerçait des pressions sur lui pour qu'il se procure des sources supplémentaires d'aliments et d'autres richesses;
 - l'armée japonaise avait occupé l'Indochine française;
 - l'armée japonaise participait à de grandes opérations militaires sur le continent chinois;
 - en réponse aux activités militaires japonaises, les Américains et les Britanniques avaient instauré un boycott pétrolier à l'encontre du Japon;
 - au bout de quelques mois, la pénurie de pétrole eut de graves répercussions sur l'économie nipponne et les opérations militaires du Japon;
 - le peuple nippon est toujours irrité par les lois relatives à l'immigration en Amérique du Nord car elles étaient discriminatoires à l'égard des citoyennes et des citoyens japonais;
 - les militaires japonais exerçaient des pressions sur le gouvernement pour le conduire à s'engager dans une opération militaire contre les puissances occidentales et à se procurer les ressources pétrolières nécessaires aux Indes orientales hollandaises.
2. Parler des solutions dont disposait le gouvernement japonais pour faire face aux difficultés imputables à la crise économique:
 - continuer à recourir aux militaires pour se procurer les ressources essentielles nécessaires pour nourrir le peuple Japonais et alimenter l'économie;
 - réagir aux pressions américaines et retirer ses forces militaires du continent asiatique;
 - instituer une politique intérieure destinée à ralentir la croissance de la population et à réduire les attentes du peuple quant à l'amélioration de son niveau de vie;
 - mener une campagne militaire contre les bases américaines, britanniques et néerlandaise situées dans la région.
3. Demander aux élèves, répartis par groupes, d'adopter une des politiques possibles et de préparer un court devoir qui indique les avantages de la solution politique qu'ils et elles ont choisie. Ils et elles doivent aussi indiquer les conséquences à court et à long terme de leur politique étrangère.

Chaque groupe doit présenter sa politique à la classe et défendre ses positions. Les membres de la classe peuvent ensuite essayer de se mettre d'accord sur la politique à adopter.

4. Fournir aux élèves une description des mesures que le Japon a prises et de leurs conséquences.

Activité 17

Leçon d'acquisition de concepts: **l'impérialisme**, **les intérêts nationaux**, la sécurité collective, les sanctions et **le perfectionnement** technique.

1. Sensibiliser les élèves à la situation géographique de l'Éthiopie et de l'Italie. Leur fournir les éléments suivants au sujet de l'Éthiopie.
 - L'Éthiopie avait un statut politique unique en Afrique car c'était un des seuls pays indépendants. En effet, ce n'était pas une colonie européenne.
 - L'Éthiopie ne possédait pas de ressources qui auraient eu une grande valeur pour un pays industrialisé.
 - L'armée éthiopienne n'était moderne ni par son matériel ni par son entraînement.
2. Demander aux élèves d'indiquer des motifs éventuels qui pouvaient expliquer pourquoi Mussolini voulait absolument conquérir l'Éthiopie.

Indiquer la réponse de la Société des Nations. Poser les questions suivantes:

- Pourquoi la SDN n'a-t-elle pas pris des mesures sévères pour s'opposer à l'invasion de l'Éthiopie par l'Italie?
 - Comment les tendances opposées que sont l'internationalisme d'une part et l'intérêt national d'autre part, se sont-elles affrontées pendant le différend?
3. Demander aux élèves répartis par groupes de choisir une grande puissance mondiale au cours des années 1930, puis de préparer un exposé pour indiquer la position qu'elle prendrait au sein de la SDN pour arrêter l'agression et pour indiquer sa réaction directe aux manoeuvres de l'Italie.
 - Les groupes doivent présenter leur exposé à la classe. Ils doivent être prêts à défendre la ligne de conduite de leur pays.
 4. Pour conclure cette activité, on peut faire participer la classe à un débat sur la question de la réticence des pays à sacrifier leurs intérêts pour répondre à des préoccupations internationales.

Activité 18

Leçon d'acquisition de concepts: **le leadership**, l'autoritarisme, le totalitarisme et **l'opportunisme politique**.

1. Demander aux élèves de préparer une grille avec deux colonnes: une intitulée Hitler et l'autre, Mussolini. Ils et elles peuvent, pour chacune de ces colonnes, envisager les sujets suivants:
 - attitude envers le traité de Versailles;
 - tactique employée pour obtenir le pouvoir;
 - tactique employée pour conserver le pouvoir;
 - style de commandement;
 - ennemis perçus;
 - politique à l'égard des diverses races;
 - attitude envers le changement social.
2. Demander aux élèves classe de se lancer dans un débat destiné à déterminer lequel de ces deux dirigeants a été le plus efficace?
3. Les élèves doivent préparer un court devoir sur l'un des sujets qui suivent:
 - Quel rôle la crise économique de 1929 a-t-elle joué dans l'accession au pouvoir d'Hitler ou de Mussolini?
 - Pourquoi les gens ont-ils renoncé à certains de leurs droits individuels et accepté un régime dictatorial en Allemagne et en Italie?
 - Préparer une formule destinée à permettre à une politicienne ou à un politicien qui désire instaurer une dictature de réussir. Quelle situation faudrait-il créer et quelles mesures faudrait-il recommander?

Activité 19

Leçon d'acquisition de concepts: **l'idéologie**, **l'intervention étrangère** et **l'intérêt national**.

1. Faire aux élèves un exposé sur les deux adversaires qui se sont affrontés pendant la guerre civile d'Espagne. Leur signaler:
 - les groupes sociaux qui étaient favorables au gouvernement républicain élu;
 - les pays et les groupes, hors d'Espagne, qui étaient partisans du gouvernement républicain;
 - les groupes de la société favorables aux forces qui cherchaient à renverser le gouvernement;
 - les pays et les groupes, hors d'Espagne, qui étaient partisans des forces de Franco;
 - les positions idéologiques des deux camps opposés;
 - l'intervention étrangère dans la guerre civile.
2. Diviser la classe en groupes correspondants aux grandes puissances, puis examiner la réaction de chacune d'entre elles à la guerre civile. Chaque groupe doit:
 - déterminer les objectifs politiques de son pays;
 - expliquer la logique des actions de ce dernier.

Des représentants de chacune des puissances, des deux camps qui se sont opposés pendant la guerre civile et de la SDN doivent participer à une conférence convoquée pour mettre fin aux hostilités, à l'intervention étrangère et pour résoudre le conflit.

Document d'information pour l'élève

La guerre civile d'Espagne et ses conséquences politiques

En juillet 1936, une guerre civile éclata en Espagne. Elle était le résultat d'une lutte pour le pouvoir opposant le gouvernement de gauche et l'armée espagnole qui avait l'appui des groupes anticommunistes, de l'Église catholique et des grands propriétaires terriens.

Hitler et Mussolini expédièrent du matériel et des troupes pour venir en aide aux forces de Franco. Le gouvernement républicain ne reçut pas l'aide de la France ni celle de la Grande-Bretagne.

- Les fascistes français exercèrent des pressions auprès du gouvernement pour que celui-ci maintienne une politique de non-intervention dans la guerre civile.
- En 1939, Franco avait réussi à établir une dictature fasciste en Espagne.

Le fait que des pays démocratiques ne soient pas intervenus pour protéger un autre gouvernement élu démocratiquement ne fit qu'encourager les dictateurs fascistes d'Allemagne et d'Italie.

Activité 20

Leçon d'acquisition de concepts: **la conciliation**, les intérêts stratégiques, **les options politiques** et la dialectique.

1. Passer en revue les événements qui ont entouré le différend territorial qui a surgi entre l'Allemagne et la Tchécoslovaquie.
2. Diviser la classe en groupes qui représentent:
 - un petit pays européen situé en bordure de la frontière allemande;
 - l'Union soviétique;
 - la Tchécoslovaquie et sa population non allemande;
 - la population allemande des Sudètes, en Tchécoslovaquie;
 - le gouvernement et le peuple américains;
 - les anciens combattants de la Première Guerre mondiale;
 - les groupes anti-hitlériens d'Allemagne.

Chaque groupe doit employer une argumentation dialectique pour déterminer s'il est nécessaire de recourir à la force pour régler ce problème. Il doit présenter sa position à la classe et être prêt à la défendre.

Activité 21

Leçon d'application de concepts: la conciliation, **la propagande**, **le nationalisme** et les conséquences.

1. Discuter avec les élèves de la réaction des pays dont les valeurs fondamentales sont démocratiques et fondées sur l'autorité de la loi. Ces pays désirent maintenir une politique étrangère pacifique face à la politique extérieure agressive d'une autre nation. Voici quelques questions sur lesquelles ils et elles devraient réfléchir.
 - Le concept de dissuasion.
 - Où se trouve l'équilibre approprié entre le pacifisme et le militarisme?
 - Où se trouve le juste équilibre entre une réponse conciliatrice et une réaction agressive?
 - Combien de preuves faut-il avant de décider que quelque chose est entièrement mal et irrationnel et, qu'en tant que tel, on ne peut y faire face d'une façon normale?
 - Quand est-ce qu'un pays devrait faire un compromis moins que satisfaisant afin d'éviter la mort et la destruction?

Les résultats de la conférence de Munich n'ont pas été salués universellement dans les démocraties occidentales.

- En effet, à son retour en Grande-Bretagne, après la conférence de Munich, Chamberlain a déclaré que la conférence avait permis d'assurer « la paix pour notre époque ».
- Mais Winston Churchill déclara, pour sa part:« Nous avons été vaincus sans même avoir fait la guerre... »

-
2. Demander aux élèves de préparer un éditorial, pour un quotidien, sur ces déclarations faites au sujet de la conférence de Munich. Cet éditorial doit être favorable soit à la position du Chamberlain, soit à celle de Churchill.
- Les élèves peuvent imaginer qu'ils ou elles écrivent dans un journal de Tchécoslovaquie, d'Union soviétique, d'Italie, d'Allemagne, de Pologne, de Grande-Bretagne, de France, du Canada ou des États-Unis.
 - Les informer que les résultats de la conférence de Munich ont suscité un débat dans les démocraties. Il y avait des partisans tant de Chamberlain que de Churchill. Leur éditorial peut toutefois adopter la position de l'un ou de l'autre de ces deux hommes.
 - Les éditoriaux des journaux d'Allemagne, d'Italie et d'Union soviétique doivent refléter la position des régimes totalitaires de ces pays.

Activité 22

Leçon d'application de concepts: la conciliation, **les intérêts nationaux, les options politiques** et les conséquences.

1. Examiner la réaction de la Grande-Bretagne et de la France aux exigences d'Hitler et aux mesures qu'il a prises:
 - la remilitarisation de la Rhénanie par l'Allemagne;
 - les exigences de l'Allemagne à propos du territoire des Sudètes;
 - l'occupation allemande de la Tchécoslovaquie.

Débattre des raisons pour lesquelles les dirigeants occidentaux ont adopté une politique de conciliation.

Demander à des groupes d'élèves d'agir à titre de conseillères et de conseillers politiques des dirigeants de l'Allemagne, de la Pologne, de la Grande-Bretagne, de la France et de l'Union soviétique.

Chaque groupe doit préparer des recommandations qui permettent à son gouvernement de réagir au sujet du problème posé par le corridor qui reliait la Pologne à la ville de Dantzig.

Le rapport de chacun des groupes doit répondre aux questions suivantes:

- Quelles mesures les autres grandes puissances prendront-elles probablement ?
 - Une médiation a-t-elle des chances de donner des résultats?
 - La menace de la guerre peut-elle empêcher les hostilités?
 - Y a-t-il dans le peuple des partisans de la guerre sur la question du corridor de Dantzig?
 - Les exigences d'Hitler quant au corridor de Dantzig allaient-elles être ses dernières exigences territoriales?
2. Les divers groupes doivent présenter un rapport à une conférence organisée pour trouver une solution pacifique au conflit territorial qui oppose la Pologne à l'Allemagne.

Activité 23

Leçon d'application de concepts: l'obligation politique de rendre compte, **les paradigmes politiques, les paradigmes économiques et le paradigme économique conservateur.**

1. Exposer aux élèves les paradigmes politiques et économiques fondamentaux qui ont dominé les débats et les problèmes au cours des années 1920.

Les groupes d'élèves devront:

- adopter un paradigme donné et en faire un schéma conceptuel qui illustrera comment on peut agencer de façon logique les idées, les croyances et les valeurs propres à chaque paradigme;
- préparer en groupe des réponses en se fondant sur la façon dont leur paradigme résoudrait les problèmes sociaux suivants: grèves, droits des femmes, assurance-chômage, etc.;
- préparer un court exposé permettant de comparer les différentes approches.

La classe peut débattre de différentes approches pour résoudre les problèmes et trouver la meilleure solution possible à ceux-ci.

Révision des concepts et connaissances par les mots croisés (facultatif)

L'État totalitaire: numéro 1

Indices

À certains moments de l'histoire, les sociétés doivent rejeter certaines images et en choisir d'autres vers lesquelles il leur faut tendre. Les **(40H)** _____ remettaient en cause les valeurs morales et éthiques qui définissaient traditionnellement leur rôle et leur comportement dans la société. Les **(9V)** _____ croyaient avoir acquis le droit de jouer un rôle important dans la société.

Pour beaucoup de gens, on peut édifier sa vie sur la **(38V)** _____. Ils trouvent donc effrayant et frustrant que leurs suppositions soient remises en cause. Beaucoup d'idées et d'événements devaient se produire au cours des prochaines années, qui devaient déconcerter et effrayer les traditionalistes. Des gens ont commencé à exiger que l'on remplace les normes traditionnelles de la société par de nouvelles, qui se justifiaient par leur utilité.

Le processus central de modernisation s'éloignait des **(1V)** _____ cérémonielles traditionnelles pour s'approcher de valeurs qui sont impersonnelles et utilitaristes.

Les sociétés sécularisées sont plus ou moins fragmentées, et les gens et les institutions deviennent de plus en plus séparés par leurs fonctions et leurs **(24V)** _____.

L'humanisme, le libéralisme et le socialisme accordaient tous trois beaucoup d'importance à la **(16V)** _____ de l'être humain et croyaient que des institutions comme la science et l'éducation réservaient un avenir prometteur à l'être humain.

Malgré la création de la Société des Nations et l'émergence du concept de sécurité collective, les pays se comportaient encore selon les règles qui découlaient de la notion d'**(37V)** _____ des pouvoirs.

La **(3V)** _____ existant entre les grandes puissances n'a pas diminué après la guerre.

Pour la France, toute politique qui consistait à imposer des **(21H)** _____ destinées à affaiblir l'Allemagne et à renforcer l'hexagone était considérée comme positive.

La France était déterminée à perpétuer la **(48H)** _____ économique et militaire de l'Allemagne.

Les **(12H)** _____ estimaient que si l'Allemagne avait une économie saine et prospère, elle pourrait de nouveau devenir une partenaire commerciale importante pour la Grande-Bretagne et que son commerce serait bénéfique à l'économie des deux pays.

Le gouvernement de **(28H)** _____ essayait de créer un consensus politique fondé sur une coalition modérée, centriste afin de préserver une démocratie libérale, républicaine.

Beaucoup d'Allemands avaient un grand besoin de rendre quelqu'un responsable de leur infortune: les gouvernements occidentaux, leur propre gouvernement, les grandes sociétés, les **(10V)** _____, les ouvriers, les **(26H)** _____, etc.

Bien des gens cherchaient des solutions radicales qui pourraient remettre le monde d'aplomb. Aux yeux des membres de nombreux groupes, de droite et de gauche, la **(22H)** _____ libérale n'était pas la meilleure solution pour la société allemande.

Dans une économie, la **(19H)** _____ joue les rôles de moyen d'échange et de réserve de valeur. Quand un pays produit des quantités de monnaie qui dépassent de loin la richesse dont dispose son économie pour les étayer, la valeur de sa monnaie diminue, si bien que cette dernière ne peut jouer ni son rôle de moyen d'échange ni celui de réserve.

En 1923, la France et l'Allemagne étaient disposées à trouver un compromis. Le plan **(47H)** _____ de 1924 réduisit le taux des versements de réparations et permit à l'Allemagne de bénéficier d'emprunts importants faits par des banques américaines. Le plan facilita une certaine reprise économique en Allemagne.

La question de la détermination des responsables de la Première Guerre mondiale, de ceux qui devaient payer les **(44V)** _____ et les **(32V)** _____ imputables à cette guerre, devait continuer à diviser et à opposer les partenaires.

Toute économie dispose d'une quantité définie de **(31V)** _____ dont elle peut se servir pour produire les biens de consommation nécessaires, pour constituer des capitaux et pour payer ses dettes.

Les versements de réparations constituaient des contraintes graves pour l'économie allemande et réduisaient les ressources dont les gouvernements allemands disposaient pour reconstruire leur **(42V)** _____.

La Société des Nations a été instituée pour maintenir la **(15H)** _____ internationale.

En raison de sa structure, la SDN ne pouvait guère prendre de décisions acceptables. La SDN était dépourvue de forces armées et ne pouvait faire appliquer ses **(29V)** _____.

Savoir que la SDN a été très affaiblie par l'absence de certains **(13V)** _____ pays parmi ses États membres.

L'opinion publique aux États-Unis désirait à tout prix éviter la participation de leur pays à des guerres étrangères. Beaucoup d'Américains et d'Américaines craignaient que la SDN puisse entraîner les États-Unis dans de futurs **(46H)** _____ internationaux.

Les États-Unis se sont montrés très **(25V)** _____ à s'affilier à la SDN et à signer un traité qui puisse les entraîner dans de futurs conflits internationaux.

La SDN connut un certain nombre de succès et parvint à jouer un rôle de médiatrice à l'occasion de différends entre des petits pays comme la Grèce et la Bulgarie d'une part et l'Irak et la Turquie d'autre part, au cours des années 1920. Toutefois, pendant les années 1930, elle s'est révélée incapable d'empêcher les **(18V)** _____ de certaines grandes puissances.

Les grandes puissances n'avaient pas grande **(34H)** _____ en la SDN; elles entendaient plutôt appliquer une politique qui réponde à leurs buts nationaux plutôt que d'en suivre une tracée par cette organisation mondiale.

L'injection de grandes quantités de capitaux **(17H)** _____ dans l'économie européenne a stimulé la reprise économique en Europe.

Les gouvernements des pays **(4V)** _____ ne réglementaient pas activement leur marché.

La stabilité économique croissante dans toute l'Europe aidait à réduire les tensions politiques entre les États européens. Les forces et les préoccupations économiques affectent la politique **(45H)** _____ des pays.

Le processus politique s'est traduit par l'adoption de politiques **(39V)** _____ qui, si elles ne satisfaisaient pleinement personne, convenaient néanmoins suffisamment à assez de gens pour qu'une équipe puisse obtenir l'appui nécessaire pour gouverner.

Une gestion de l'économie qui amène la **(6V)** _____ est pour la plupart des gens bien plus importante que des considérations idéologiques.

Lorsqu'une économie n'est pas prospère, beaucoup de pressions s'exercent sur le gouvernement pour le conduire à instaurer des **(20V)** _____ sociaux qui amélioreront la situation des personnes touchées.

L'attrait du parti travailliste découlait de ce qu'il était fondé sur un programme de **(8H)** _____ modéré alors que l'attrait du parti conservateur était fondé sur les idéaux du capitalisme concurrentiel, l'intervention limitée du gouvernement et la responsabilité individuelle.

Au milieu des années 1920, l'Allemagne fut admise à **(30H)** _____ de nouveau à la politique internationale et elle fut acceptée à titre de pays égal et indépendant.

L'économie de marché évolue selon un **(2V)** _____ qui va de la prospérité au marasme, puis du marasme à la prospérité.

Quand de nombreuses personnes perdent confiance en l'économie, elles peuvent retarder leurs dépenses ou refuser d'investir pour créer de nouvelles richesses. Cela se traduit par une augmentation du taux de **(44H)** _____ qui entraîne à son tour une nouvelle baisse des dépenses et des investissements.

Les économies qui n'avaient pas de politique d'aide sociale, notamment d'assurance-chômage, se sont aperçues que la consommation individuelle baissait vite, si bien qu'il en résultait une **(7H)** _____ encore plus rapide.

En 1932, il y avait 12 millions de **(41V)** _____ aux États-Unis.

Les banques prêtent aux emprunteurs l'argent de leurs **(5H)** _____. À tout moment, leurs **(49H)** _____ ne représentent qu'une petite partie du montant des dépôts qui leur ont été confiés. En situation de **(43V)** _____ financière, les banques ne sont plus à même de répondre à toutes leurs obligations envers leurs déposants.

Les échanges de **(35V)** _____ et l'augmentation de la production industrielle avaient rapproché les économies nationales.

Selon la loi de l'offre et de la **(14H)** _____, lorsque la production dépasse la demande d'un produit, la valeur de ce produit baisse.

Les gouvernements **(36H)** _____ leur monnaie nationale afin de réduire le prix des marchandises du pays sur les marchés mondiaux et de les rendre ainsi plus attrayantes pour les acheteurs et les acheteuses.

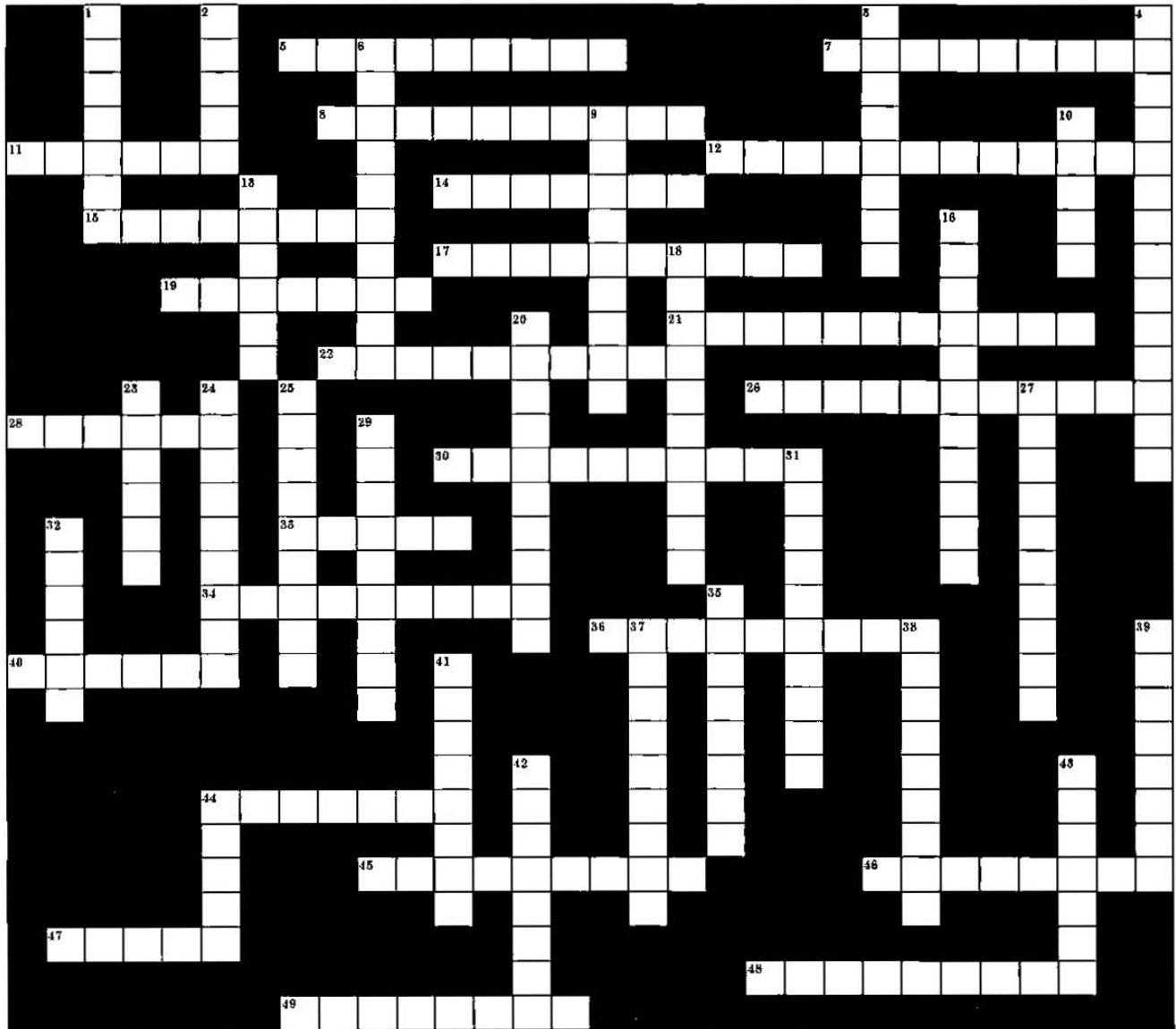
Le fait d'augmenter les droits de **(11H)** _____ pour que les marchés intérieurs soient protégés de la concurrence de l'extérieur était une solution souvent demandée par ceux qui se sentaient menacés par cette dernière. Ces mesures ont été rapidement copiées par d'autres pays, ce qui a entravé les échanges internationaux.

Pour la plupart des gens, avoir un **(23V)** _____ et apporter quelque chose à la société est la meilleure façon de se sentir valorisé.

Les coûts humains de la **(33H)** _____ économique ont été énormes parce que les gens ont perdu leur dignité, que des foyers et des vies de familles ont été très touchés et que le nombre de suicides et de maladies mentales a augmenté.

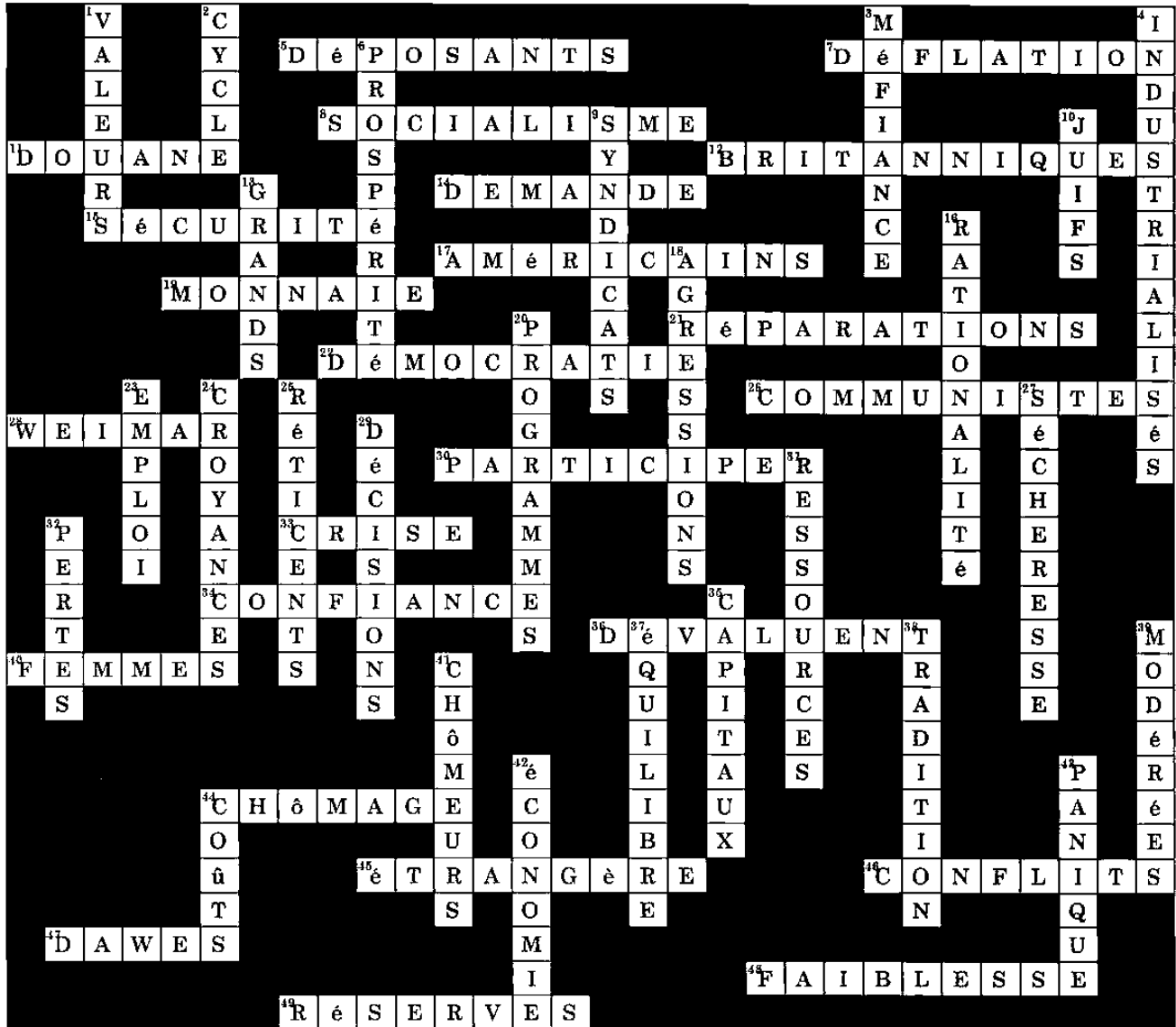
La **(27V)** _____, en plus de la crise économique, a eu de mauvaises répercussions sur les gens qui vivaient dans les Prairies. Les prix des produits agricoles ont chuté. La sécheresse a amené des sauterelles et des « spermophiles » qui ont ravagé les champs de blé. Plusieurs Fransaskois et Fransaskoises ont abandonné leur ferme du sud de la Saskatchewan durant les années de la crise. Plusieurs d'entre eux ont choisi de s'établir dans le nord de la Saskatchewan et dans le nord de l'Alberta parce que ces régions n'étaient pas affligées par la sécheresse et les invasions des sauterelles.

L'État totalitaire: numéro 1



L'État totalitaire: numéro 1

Solution



L'État totalitaire: numéro 2

Indices

Les répercussions sociales du chômage massif ont été énormes parce que certaines sociétés attendaient avec rage un événement ou un **(48V)** _____ qui permettrait d'y mettre fin.

Les **(23H)** _____ n'avaient aucune expérience de la direction d'une économie nationale et les théories économiques marxistes imposées n'ont guère réussi à l'origine.

Lénine était prêt à s'écarter du **(40V)** _____ traditionnel pour répondre aux réalités politiques.

Le **(20V)** _____ moderne est né de la « guerre totale » au cours de la Première Guerre mondiale. Le gouvernement exerçait alors une mainmise complète sur l'économie du pays et il dirigeait toutes les activités pour répondre aux besoins de la guerre.

Dans un État **(17V)** _____, l'individu ne pouvait avoir une valeur supérieure à celle de la société.

Le totalitarisme moderne est parvenu à sa maturité, aussi bien en **(1V)** _____ qu'en Allemagne, au cours des années 1930.

Les deux États partageaient les caractéristiques fondamentales du totalitarisme. Un État totalitaire commence par une dictature dont l'objectif est d'exercer un **(28V)** _____ politique complet.

Un tel État exige d'exercer une **(27V)** _____ sur les aspects économique, social, intellectuel et culturel de la société.

Tout écart d'un individu par rapport à la doctrine officielle dans un aspect de son existence pouvait se traduire par des poursuites pénales pour lui. Sous un pareil régime, rien ne peut être considéré comme étant neutre du point de vue politique. Tout relève de l'**(6V)** _____.

(32V) _____ et **(33V)** _____ avaient deux visions radicalement différentes du communisme. Les deux « voies pour parvenir au socialisme » avaient des implications sur la politique étrangère soviétique et ses relations avec d'autres pays.

Les **(39V)** _____ quinquennaux étaient plus qu'un ensemble d'objectifs économiques. Il s'agissait d'une nouvelle tentative pour achever la création de la société socialiste.

On a eu recours à une **(29V)** _____ sans limite et à la domination de l'État pour consolider la révolution.

La collectivisation s'est traduite par une grande **(4H)** _____ et par des millions de **(11H)** _____ .

Des millions de paysans ont résisté à la **(25H)** _____ et le gouvernement a tenté d'obtenir l'appui des paysans les plus pauvres en attaquant les plus riches.

La collectivisation n'a pas immédiatement conduit à une augmentation de la **(9H)** _____ agricole.

La production de **(38H)** _____ n'a pas beaucoup augmenté et n'a atteint qu'en 1938 son niveau d'avant la guerre.

La collectivisation coûta très cher. En effet, il fallut, selon Staline, plus de dix **(36H)** _____ de morts pour y arriver.

Dans un État totalitaire, il est admis qu'un dirigeant ou un groupe puisse avoir le **(7V)** _____ du commandement, sans aucune limite.

Bien que Staline ait possédé le contrôle total du parti communiste, il se méfiait quand même de certains autres dirigeants au sein du parti. Staline ne tolérait pas que l'on s'oppose à sa **(13H)** _____ du mouvement communiste.

Les pays consacrent rarement plus du sixième du revenu national net aux **(3V)** _____. Or, l'Union soviétique leur consacrait plus d'un tiers de son revenu net. Cela s'est traduit par une baisse de la production des biens de consommation en URSS.

Le niveau de vie des citoyens et des citoyennes soviétiques ne s'est pas amélioré. Leur pouvoir d'**(45V)** _____ a, au contraire, baissé de 1928 à 1932.

La population soviétique était soumise à une propagande et un **(10H)** _____ intensif.

On a contrôlé tous les **(34V)** _____ et on les a utilisés pour mettre en relief une image positive de Staline et du parti.

L'**(43H)** _____ russe a été réécrite, si bien que l'on a vu en Ivan le Terrible et en Pierre le Grand des précurseurs tout désignés de Staline.

Le recours à la **(52H)** _____ secrète pour que le peuple se plie aux exigences de l'État et pour détecter les éléments antisocialistes était extrêmement répandu. Au moins huit millions de personnes furent arrêtées, puis, soit déportées dans des camps de travaux forcés, soit exécutées.

Tout de suite après la révolution de 1917, le nouveau gouvernement communiste a proclamé que les femmes avaient les mêmes **(8V)** _____ que les hommes.

En effet, la plupart des hommes **(5V)** _____ considéraient que la tenue de la maison et les enfants étaient des domaines qui incombaient aux femmes.

Au cours de la Première Guerre mondiale, on a encouragé l'Italie à épouser la cause des alliés en lui promettant de nouveaux **(12V)** _____ .

L'autoritarisme **(21V)** _____ était la forme traditionnelle du gouvernement antidémocratique.

Ce type de gouvernement devait s'appuyer sur une administration obéissante, sur une police vigilante et sur des **(16V)** _____ fidèles pour conserver le pouvoir.

Les gouvernements autoritaires avaient des objectifs limités et détenaient le pouvoir. Tout ce qui les intéressait, c'était de régir l'existence des citoyens et de veiller à ce qu'ils paient leurs impôts, s'engagent dans l'armée quand c'était nécessaire et acceptent calmement les **(24V)** _____ des élites de la société.

L'antisémitisme n'était pas latent dans la société italienne et l'arrivée du régime **(35V)** _____ n'a guère changé cette situation.

Le régime de **(31H)** _____ n'a pas entrepris de faire une révolution sociale. La structure des classes n'a guère été modifiée. Les gens pouvaient avoir une certaine indépendance personnelle dans la mesure où ils n'essayaient pas de changer le système.

Le régime de Mussolini a tenté de s'attirer l'appui du peuple italien en faisant référence aux **(41H)** _____ passées de l'Italie.

L'appui que les dirigeants peuvent obtenir de la population dépend de leur capacité à répondre aux **(49H)** _____ de la majorité des gens.

Le pouvoir des dirigeants dépend aussi de l'**(50H)** _____ qu'ils reçoivent de la part de forces ou de groupes importants de la société. L'Italie est un pays à prédominance catholique et l'Église y jouissait d'une grande faveur populaire.

Le **(15V)** _____ traditionnel fondé sur la hiérarchie avait été discrédité par les bouleversements créés par la Première Guerre mondiale.

Le modèle de société bolchevique était à disposition pour remplacer l'ancien régime discrédité. En **(19V)** _____ , il y avait peu de partisans du modèle de société bolchevique.

La république de **(44V)** _____ était victime d'un extrémisme politique qui rendait très difficile l'exercice du gouvernement.

Le système parlementaire **(18V)** _____ avait été discrédité, car il n'avait pas réagi en présence des situations d'urgence économique. Beaucoup d'Allemands étaient disposés à accepter de nouvelles **(26V)** _____ de gouvernement non démocratiques.

La république de Weimar était d'autant plus discréditée qu'on lui avait injustement reproché la **(30H)** _____ militaire et l'humiliation de l'Allemagne.

Mein Kampf contenait les principes de base du programme politique d'Hitler: l'**(2H)** _____ et la nécessité de préserver la pureté de la race allemande; la théorie de l'espace **(47V)** _____ qui justifiait une guerre future et l'utilisation des terres qu'elle permettrait d'acquérir; la croyance dans le principe du **(26H)** _____ .

Le racisme suppose la **(14V)** _____ qu'une race donnée possède des qualités supérieures ou inférieures à celles d'une autre.

Les Fransaskois et les Fransaskoises ont été victimes de **(42H)** _____ de 1928 à 1934.

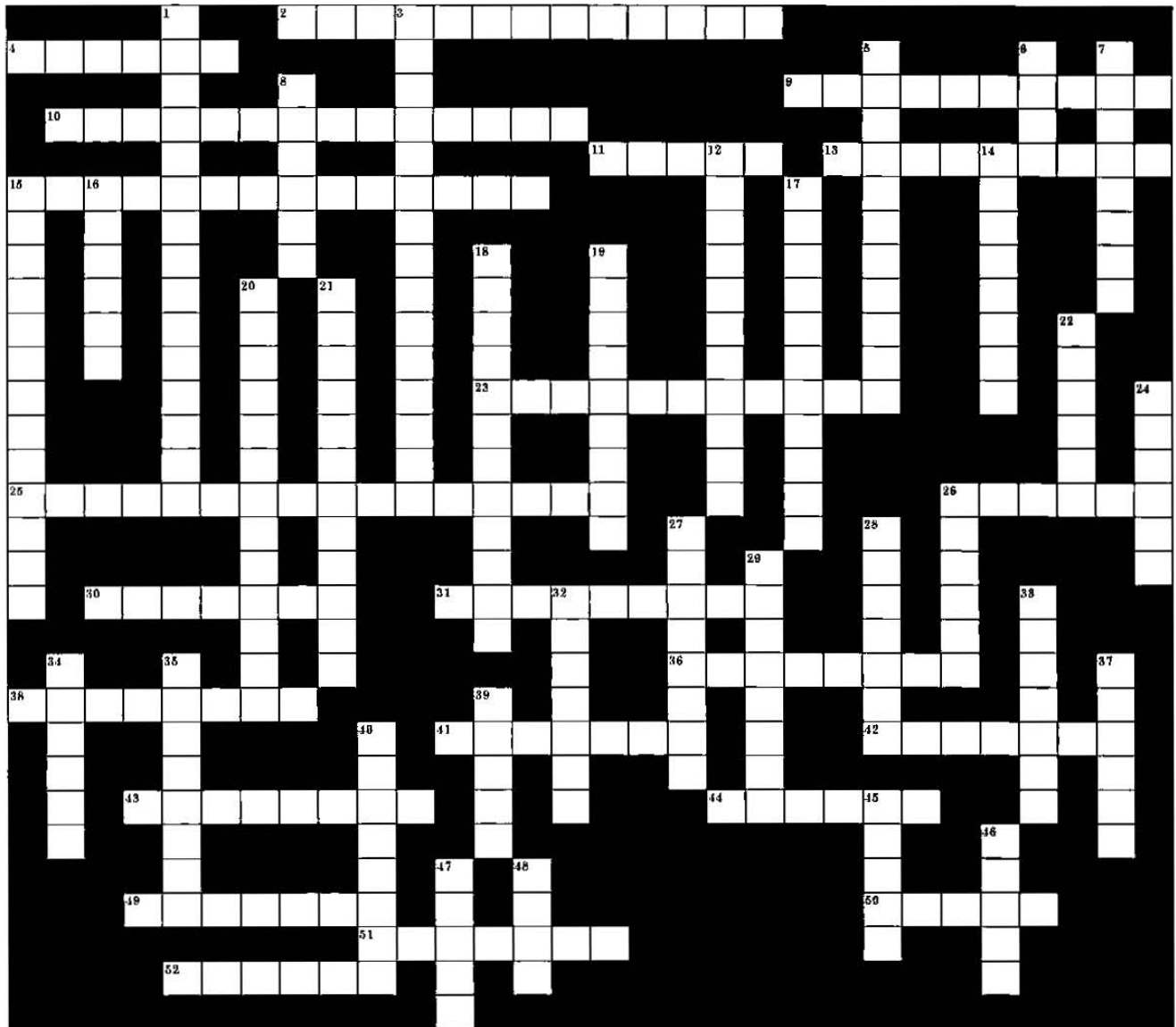
L'Autrichien **(22V)** _____ était un nationaliste extrémiste et il croyait en une nation allemande « pure ».

Les anthropologues ont eu beaucoup de difficulté à établir un système de **(15H)** _____ des races parce qu'il n'existe pas de différence manifeste entre les « races ». Il n'y a pas non plus d'accord quand au nombre de races qui existent.

La population juive de **(37V)** _____ jouait un rôle de premier plan dans la vie économique et sociale de cette ville. Cela a suscité des sentiments antijuifs parmi les Viennois et les Viennoises des classes modestes.

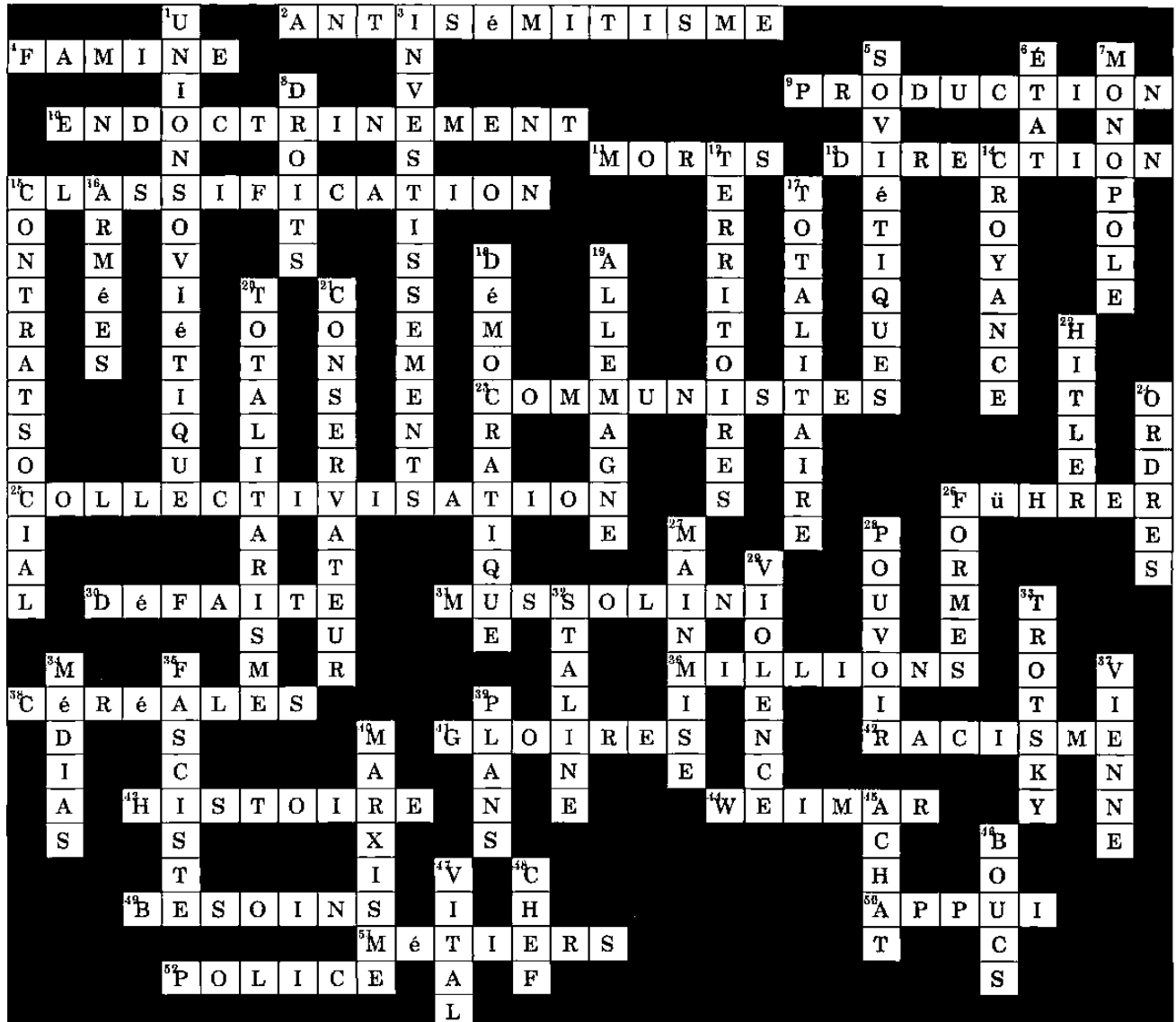
L'antisémitisme n'était pas confiné à un seul pays européen. Les restrictions relatives aux activités économiques des juifs limitaient le nombre des **(51H)** _____ qu'ils pouvaient exercer en Europe. Souvent au cours de l'histoire on a pris les juifs pour des **(46V)** _____ émissaires quand certains objectifs n'étaient pas atteints ou quand certains besoins n'étaient pas satisfaits.

L'État totalitaire: numéro 2



L'État totalitaire: numéro 2

Solution



L'État totalitaire: numéro 3

Indices

Le nombre des **(7H)** _____ est passé de 1,3 millions en 1929 à 5 millions en 1930. La production industrielle de l'Allemagne a baissé de 50 % de 1929 à 1932.

La réticence des socialistes à fournir à la république la stabilité dont elle avait besoin a contribué à réduire la confiance de la population envers le processus **(13V)** _____ .

Hitler s'est rendu compte que la meilleure stratégie à suivre pour s'arroger le **(44V)** _____ bouleversait les processus démocratiques en place.

Hitler était un maître de la **(16V)** _____ et de l'art de la mise en scène politique.

Hitler a recouru à des grands rassemblements de masse pour exciter son auditoire sous une frénésie d'attaques dirigées contre les **(26V)** _____ , le traité de **(18H)** _____ , la peur du **(1V)** _____ et la république de **(46V)** _____ .

L'armée a indiqué qu'elle appuierait le **(17H)** _____ si l'on dissolvait les SA.

Hitler a fait des **(5H)** _____ qui s'adressaient aux membres des classes moyenne et de la petite bourgeoisie déçus par l'**(22V)** _____ galopante du début des années 1920, pris de panique en voyant le nombre croissant de faillites et l'augmentation du **(10H)** _____ et effrayés par les succès électoraux de plus en plus nombreux remportés par les **(35H)** _____ .

Hitler avait su persuader les militaires et les **(48H)** _____ qu'il arrêterait le communisme, musellerait les syndicats et accroîtrait l'effectif des forces armées.

Tous les militaires devaient prêter un **(52H)** _____ d'« obéissance inconditionnelle » au Führer, Adolf Hitler.

Même si les **(28V)** _____ formaient le gouvernement, ils n'avaient pas l'appui de la majorité du peuple allemand. En effet, ils n'ont obtenu que 44 % des suffrages aux élections de mars 1933.

Hitler était prêt à sacrifier des alliés de son **(43V)** _____ pour asseoir son pouvoir.

Hitler a entrepris la mise en oeuvre d'un programme de grands **(41V)** _____ en faisant construire des autoroutes et des logements publics pour stimuler l'économie allemande.

Le niveau de vie des Allemands et des Allemandes a augmenté de 20 % de 1932 à 1938. Les bénéfices augmentaient au fur et à mesure du redressement économique. C'est ainsi que le soutien du **(47H)** _____ allemand aux nazis s'est accru.

Hitler n'a pas respecté les **(1H)** _____ du traité de Versailles qui limitaient l'effectif de l'armée allemande.

Les nazis étaient partisans de l'optique traditionnelle **(25H)** _____ quant au rôle des femmes dans la société.

Les SS, dirigés par Heinrich **(51H)** _____, étaient devenus l'instrument dont se servait Hitler pour éliminer tous ses ennemis politiques en Allemagne.

Des camps de **(30H)** _____ ont été créés en Allemagne peu après la prise du pouvoir par les nazis. En 1939, il y avait 25 000 prisonniers allemands dans ces camps. Ce nombre comprenait non seulement des adversaires des nazis, mais encore des témoins de Jéhovah, des juifs, des criminels et des homosexuels.

L'antisémitisme d'Hitler a rapidement été institutionnalisé après son accession au pouvoir. Il en résulta un certain nombre de mesures. En avril 1933, les juifs furent **(39V)** _____ de l'Administration. En septembre 1933, ils perdirent leur **(6V)** _____ à la citoyenneté allemande. De plus, les mariages entre des personnes juives et allemandes furent interdits. En novembre 1938, tous les enfants juifs furent exclus des **(29V)** _____ et des universités allemandes.

L'expérience de la planification étatique et de la direction de l'économie de marché au cours de la Première Guerre mondiale a contribué à déterminer ce que les gouvernements devaient faire pour réagir à la **(14H)** _____ économique.

Les démocraties ont compris qu'il fallait améliorer le niveau de vie de la majorité de leurs citoyens et citoyennes pour empêcher la **(24H)** _____.

J.M. **(37H)** _____ a élaboré une théorie fondée sur une politique économique anticyclique qui préconisait l'épargne en période de prospérité de façon à pouvoir augmenter les dépenses en période de marasme.

Beaucoup pensaient qu'un certain **(15V)** _____ était supérieur au capitalisme. Le socialisme scandinave était une forme souple et pragmatique de socialisme qui découlait d'une tradition d'action coopérative au niveau local.

Les dirigeants syndicaux et les capitalistes recouraient aussi à la tradition de l'action **(31V)** _____ pour résoudre leurs problèmes mutuels. Selon les valeurs fondamentales du capitalisme: la croissance économique dépend de l'initiative **(12H)** _____, le meilleur gouvernement est celui qui intervient le **(49H)** _____, la **(23V)** _____ privée est sacrée.

Malgré l'intervention économique sans précédent du gouvernement américain, le chômage est demeuré **(33V)** _____ aux États-Unis pendant toute la durée des années 1930.

La politique japonaise à l'égard des cultures étrangères était une politique d'accueil. Les Japonais conservaient leur **(27H)** _____ tout en adoptant la technologie de l'Occident. Le Japon a emprunté des idées et des connaissances techniques à l'Occident.

Le Japon était déterminé à devenir une grande puissance mondiale. De plus, il était mécontent de la façon dont les puissances européennes et les États-Unis le traitaient. Le Japon avait des intérêts stratégiques qui étaient en **(20V)** _____ avec ceux d'autres pays.

Le prestige traditionnel des **(3V)** _____ n'avait pas diminué au XXe siècle.

Les **(11V)** _____ avaient un grand pouvoir et beaucoup d'influence au sein de la société japonaise.

Les îles japonaises n'ont pas les **(8H)** _____ naturelles clés nécessaires pour alimenter un pays très industrialisé.

La principale préoccupation d'un gouvernement, c'est la survie de son peuple. La population croissante du Japon épuisait de plus en plus les capacités de production **(4V)** _____ limitées de ce pays.

L'économie japonaise était très **(45H)** _____ du commerce international et la crise économique de 1929 a beaucoup réduit la quantité et la valeur du commerce international.

L'un des principaux motifs qui ont poussé le pays à s'approprier des terres étrangères était son désir d'obtenir les **(40H)** _____ premières qui lui étaient essentielles.

La Société des **(34H)** _____ était confrontée à son premier cas d'agression d'un de ses membres importants contre un autre membre.

La SDN n'avait pas de solution militaire pour faire face à cette **(9V)** _____ .

D'autres grandes puissances ont remarqué que le Japon pouvait commettre une agression sans être gravement **(2H)** _____ .

L'incapacité de la SDN de remédier aux actes d'agression du Japon a gravement affaibli la **(50H)** _____ que les petits pays avaient en elle.

Les succès militaires du Japon ont permis à son armée d'exercer des pressions massives sur le gouvernement civil et l'ont conduit à adopter une politique d'expansion **(21V)** _____ .

Les autorités civiles japonaises n'avaient pas de pouvoir effectif sur les **(42H)** _____ armées du pays.

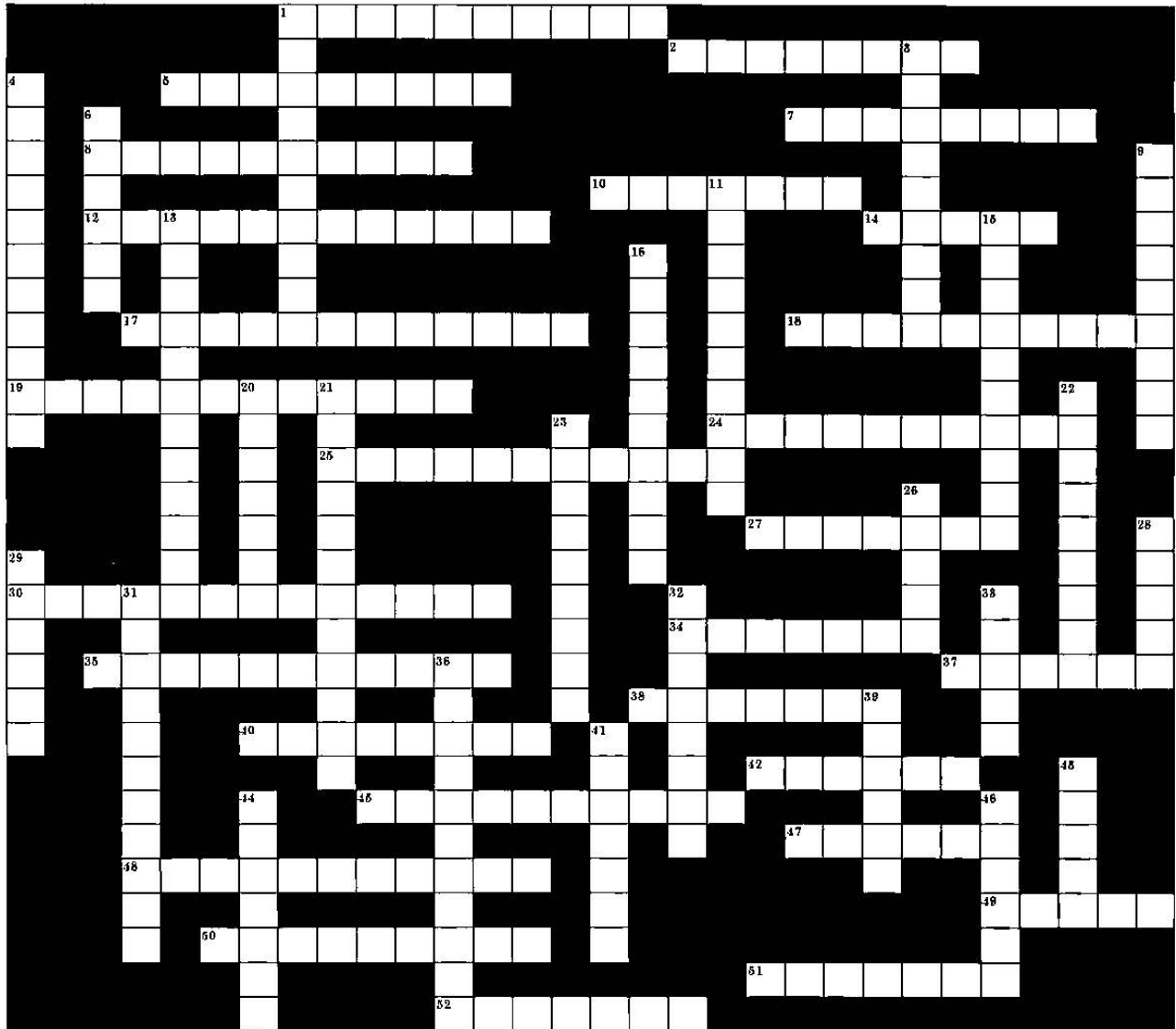
Souvent les intérêts stratégiques d'un pays vont à l'encontre des intérêts stratégiques d'autres pays. Les intérêts stratégiques japonais en Asie du Sud-Est allaient à l'encontre des intérêts stratégiques de plusieurs puissances **(36V)** _____ .

La puissance grandissante du Japon et son influence en pleine expansion menaçaient les **(32V)** _____ politiques et économiques de l'Europe et des États-Unis en Chine.

Les colonies européennes d'Asie du Sud-Est possédaient des ressources comme le **(38V)** _____ et le caoutchouc dont l'économie de tous les pays industrialisés avait besoin.

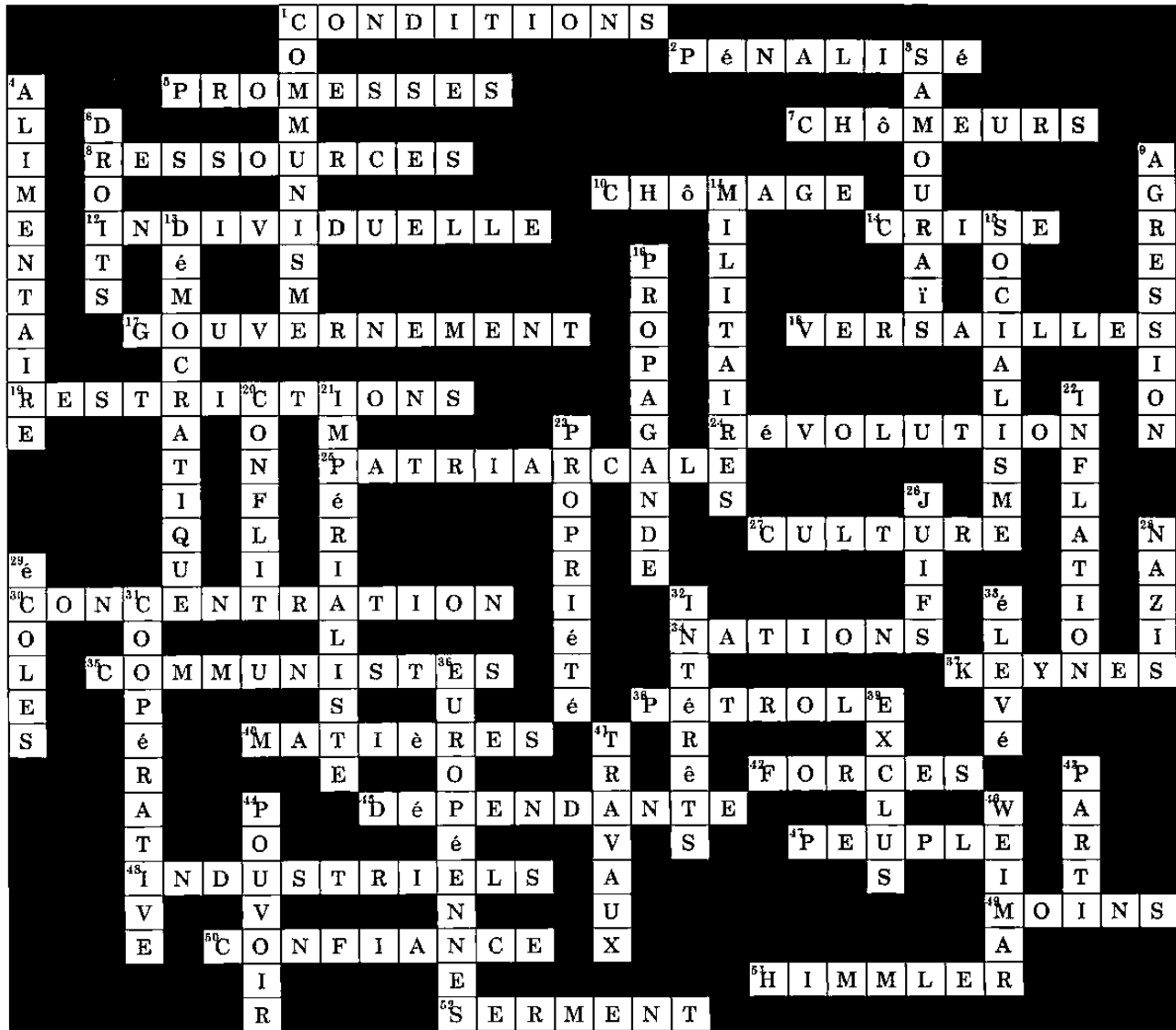
Les États-Unis ont instauré un certain nombre de **(19H)** _____ commerciales pour limiter l'expansionnisme japonais.

L'État totalitaire: numéro 3



L'État totalitaire: numéro 3

Solution



L'État totalitaire: numéro 4

Indices

Mussolini et ses fascistes n'étaient pas élus au gouvernement, mais ils brandissent la menace d'une guerre **(40V)** _____ pour obtenir le pouvoir.

L'**(39H)** _____ était l'un des deux pays d'Afrique qui n'étaient pas sous la mainmise européenne.

Les forces italiennes disposaient de tanks, d'avions et de gaz toxiques pour lutter contre des Éthiopiens mal équipés. Les forces éthiopiennes manquaient d'armes **(46H)** _____ .

L'empereur Hailé **(42H)** _____ a lancé un appel à la Société des Nations pour lui demander d'arrêter l'invasion italienne.

Les sanctions que la SDN a imposées à l'Italie ne portaient pas sur les produits essentiels en temps de guerre tels que l'acier, le **(23H)** _____ , le **(40H)** _____ et le pétrole.

La SDN, plus particulièrement la Grande-Bretagne et la France, ne voulaient pas s'aliéner l'Italie de peur que Mussolini se voit ainsi forcé de conclure une **(33 H)** _____ avec l'Allemagne d'Hitler.

Hitler a remarqué le **(45H)** _____ italien en Éthiopie et l'incapacité de la SDN à prendre des mesures efficaces contre l'agression italienne.

L'incapacité des puissances occidentales à se mettre d'accord sur une politique commune relative au respect du traité de Versailles a permis à Hitler de violer les conditions de ce traité sans subir de **(20H)** _____ néfastes.

Un pays est disposé à conclure une alliance avec un ou plusieurs autres pays si l'accord d'alliance prévoit des conditions qui répondent à des **(16H)** _____ nationaux, comme celui de sécurité ou de promotion économique.

L'Italie avait peur de l'expansion de l'Allemagne en **(14H)** _____ .

Hitler avait clairement fait part dans **(30H)** _____ de son intention d'unir l'Autriche à l'Allemagne.

Les intérêts **(32H)** _____ en Méditerranée allaient à l'encontre des intérêts stratégiques de la Grande-Bretagne et de la France.

Le traité formant l'axe Rome-Berlin fut signé en octobre 1936. Il précisait que l'Allemagne reconnaîtrait l'**(33V)** _____ de l'Éthiopie par l'Italie en échange de concessions économiques.

Peu de temps après la signature de l'axe Rome-Berlin, le Japon s'allia avec les puissances de l'Axe pour conclure un pacte **(3H)** _____ .

L'Église et les grands propriétaires terriens avaient la mainmise sur la société **(13V)** _____ depuis des siècles.

La guerre civile avait des causes d'ordre idéologique et elle a eu des **(11H)** _____ profondes sur la politique mondiale.

L'application de principes idéologiques spécifiques à l'organisation d'une société entraîne une nouvelle **(19V)** _____ des pouvoirs de prise de décision.

Des idéologies différentes se traduisent par une répartition différente du pouvoir au sein de la société.

Les forces nationalistes espagnoles de Franco ont reçu une aide militaire importante de la part de l'Allemagne et de l'Italie. L'appui de la puissance aérienne de l'Allemagne et de l'Italie a considérablement aidé la cause **(9H)** _____ et a eu des répercussions sur l'opinion publique dans toute l'Europe. Les bombardements des villes espagnoles effectués par la **(27V)** _____ et les pertes civiles élevées qui en ont découlé ont donné aux dirigeants britanniques et français une vision réaliste de ce que serait une guerre mondiale à grande échelle. Cela accroissait leur désir d'éviter une telle **(47H)** _____ .

Les forces **(7V)** _____ , qui étaient dominées par les communistes, ont été appuyées par l'Union soviétique.

Les **(37H)** _____ internationales envoyées par un certain nombre de démocraties ont lutté pour appuyer le gouvernement républicain.

Les dirigeants d'un pays tirent souvent parti de l'instabilité politique, sociale ou économique de ce dernier pour atteindre leurs **(24V)** _____ .

Les principaux pays d'Europe avaient quatre solutions pour répondre au défi grandissant lancé par Hitler. Ils pouvaient: faire une guerre **(17V)** _____ et se débarrasser d'Hitler, lancer un programme de **(26V)** _____ massif et recourir à leur armée pour dissuader les Allemands de commettre une agression et conclure des **(38V)** _____ internationaux de désarmement. Hitler avait, toutefois, clairement fait part de son intention de réarmer l'Allemagne. Ils pouvaient aussi confier à la Société des Nations le soin de régler les différends internationaux. Toutefois, le fait que la SDN ne soit pas parvenue à faire cesser l'agression japonaise en **(8V)** _____ ni celle de l'Italie en Éthiopie prouvait son incapacité à résoudre les conflits.

Les dirigeants et le peuple des **(1V)** _____ occidentales n'avaient pas envie de connaître une fois encore la calamité d'une autre guerre mondiale: ils étaient donc disposés à faire des concessions aux autres grandes puissances pour l'éviter.

La France et la Grande-Bretagne n'étaient pas disposées à se lancer dans une guerre de grande envergure contre l'Allemagne. La France était une nation divisée sur le plan idéologique. Beaucoup de membres de la droite française admiraient ouvertement Hitler et son État fasciste. Ils voyaient en Hitler le champion de la **(43H)** _____ de l'Europe contre les communistes. La Grande-Bretagne ne s'était pas relevée du bouleversement économique entraîné par la crise de 1929. En outre, elle n'avait pas **(31H)** _____ suffisamment au cours des années 1930 dans ses forces armées pour les maintenir à un niveau constant. En Grande-Bretagne, beaucoup estimaient que les Allemands n'avaient pas été traités équitablement par le traité de Versailles. Nombre de Britanniques nourrissaient de forts sentiments **(22V)** _____ qui découlaient de leur souvenir des horreurs de la précédente guerre mondiale.

Le but suprême d'Hitler était l'expansion **(18H)** _____ pour faire place à une race allemande « supérieure ». Toutes ses activités visaient à atteindre ce but.

En 1937, Hitler se préparait à occuper l'Autriche et la **(5V)** _____ .

Le programme de réarmement d'Hitler commençait juste à être mis en oeuvre et l'armée allemande n'était pas assez forte pour résister à l'armée française. Hitler avait donné l'ordre à ses troupes de battre en **(21V)** _____ si les forces françaises prenaient l'initiative d'une opération militaire. La France n'était pas disposée à s'attaquer à l'Allemagne sans s'être assurée que la Grande-Bretagne l'appuierait.

Le traité de Versailles avait créé la Tchécoslovaquie et beaucoup d'Allemands et d'Allemandes d'origine étaient devenus des **(34V)** _____ de ce nouveau pays à contrecœur. La Tchécoslovaquie possédait une industrie et une population active instruite.

Le gouvernement allemand menait une guerre de propagande contre la Tchécoslovaquie en prétendant que les Tchèques maltrahaient la minorité **(41V)** _____. Or, la plupart de ces accusations n'étaient pas fondées.

En mars 1938, **(25H)** _____ déclara à la Chambre des communes que la Grande-Bretagne ne promettait pas d'appuyer la France si cette dernière attaquait l'Allemagne, au cas où ce pays s'en prendrait à la Tchécoslovaquie. Pendant la Première Guerre mondiale, la question de la **(12H)** _____ avait tendu à l'extrême les relations entre les anglophones et les francophones du Canada.

Hitler promit que le territoire des Sudètes serait « le dernier **(36V)** _____ important qu'il fallait régler » et il se déclara prêt à entrer en guerre pour résoudre ce problème.

Les Tchèques étaient obligés de choisir entre signer les accords de **(44H)** _____ et lutter seuls contre les Allemands. Ils ont préféré signer les accords.

L'Union soviétique craignait, étant donné les politiques de **(4V)** _____ de la Grande-Bretagne et de la France, de devenir une cible de l'agression allemande.

Elle avait peur d'être forcée de devoir faire face, seule, à la machine de **(47H)** _____ allemande.

La réticence manifestée par les puissances occidentales à s'opposer aux annexions allemandes, au cours des années 1930, rendait incertaine leur réaction militaire à la suite de l'invasion de la Pologne.

Le comportement de la Grande-Bretagne et de la France a convaincu Hitler que les démocraties étaient **(35V)** _____ et craignaient à ce point la guerre que toute revendication territoriale future de l'Allemagne lui serait accordée sans qu'on ait à recourir à la guerre.

(6H) _____ a enseigné que la source fondamentale du comportement humain n'est pas du tout rationnelle, mais découle des niveaux inconscients de l'esprit, qui n'ont pas grand-chose en commun avec la raison.

Pour beaucoup, il est apparu difficile d'expliquer le comportement de certaines sociétés dites « civilisées » pendant la guerre mondiale en recourant aux paradigmes de l'humanisme et du **(10V)** _____ .

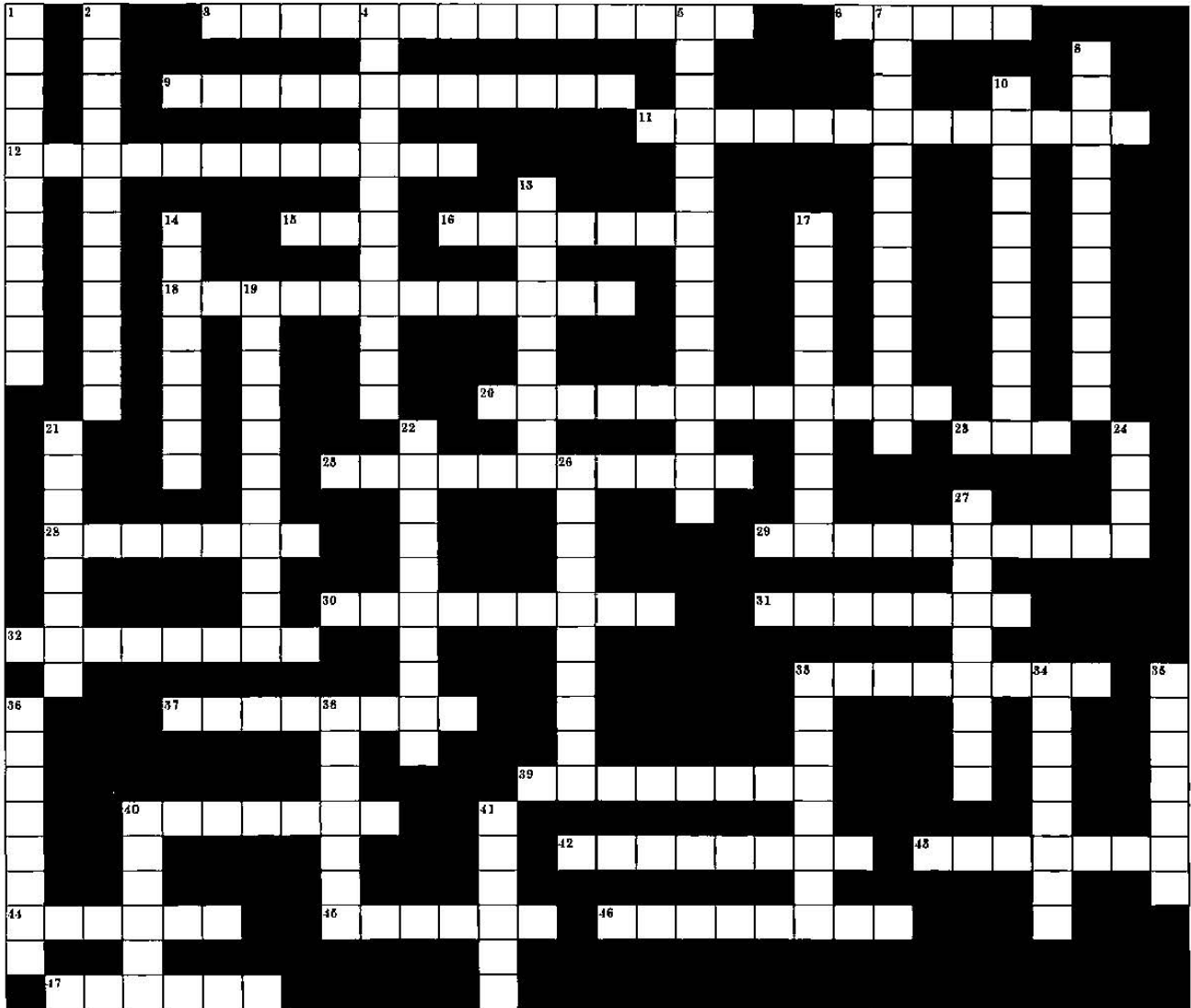
À partir des années 1920, il n'y avait pas de consensus sur ce que la société devait accepter comme certain au sujet de la nature de l'humanité et de sa place dans la **(28H)** _____ .

Pour beaucoup, la terreur et l'angoisse d'un monde irrationnel, dangereux, ne faisaient que réduire la **(15H)** _____ en un être surnaturel.

D'autres personnes voyaient dans les horreurs de la guerre l'expression de la réalité selon laquelle les êtres humains sont seuls dans l'univers et ne doivent se fier qu'à leurs propres **(29H)** _____ pour mener une existence significative.

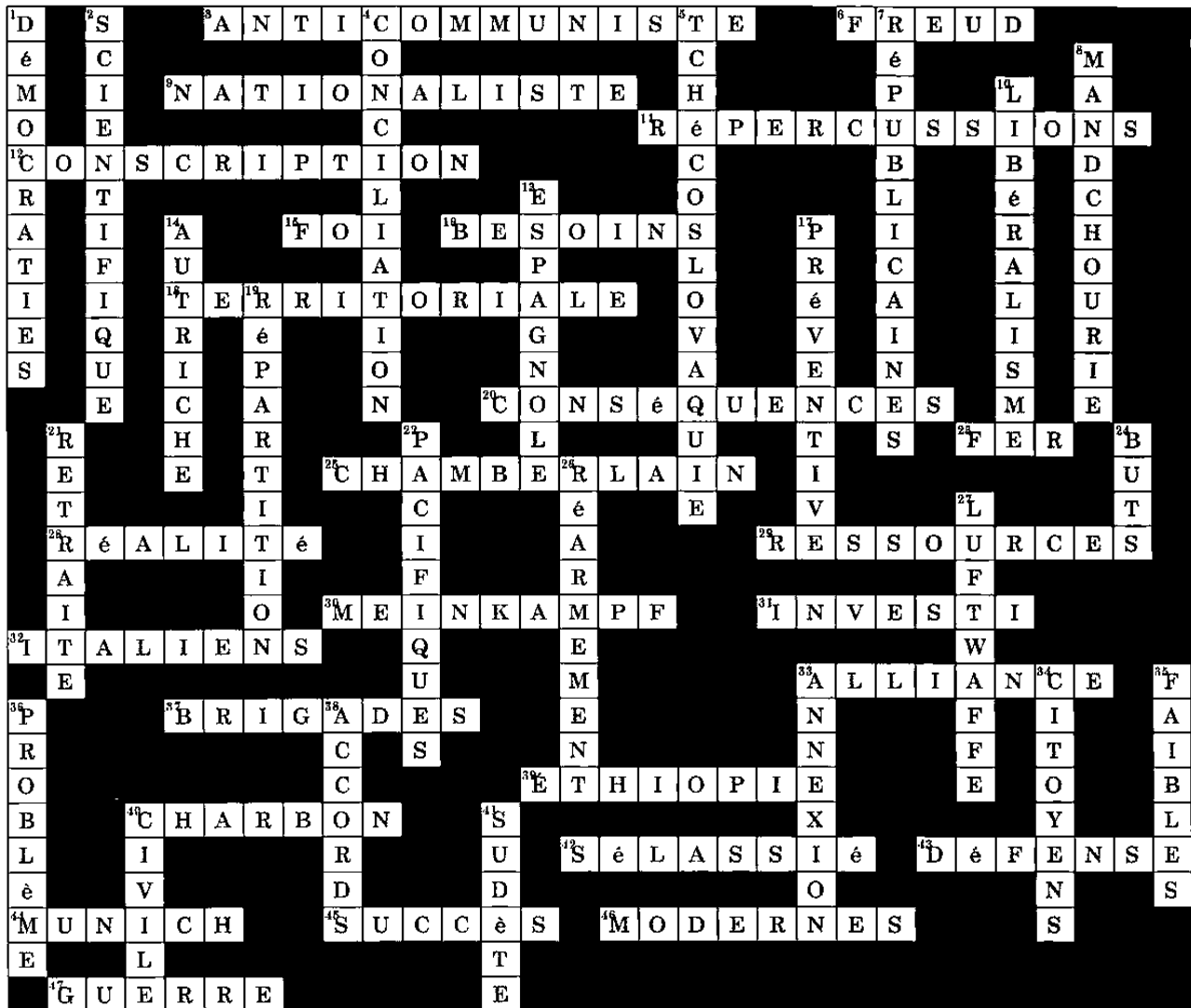
Selon certains philosophes, il est impossible de parvenir à des certitudes en ce qui a trait à la moralité, à l'esthétique et à la vérité en recourant au raisonnement **(2V)** _____ ou mathématique, il faut donc se fonder sur d'autres bases.

L'État totalitaire: numéro 4



L'État totalitaire: numéro 4

Solution



Évaluation formative

L'État totalitaire

Cette fiche peut-être utilisée pour évaluer de façon formative les objectifs généraux de cette unité portant sur les concepts clés, les connaissances, les habiletés, les valeurs et les objectifs identité, langue, culture.

À la fin du cours, l'élève doit être capable de:

oui non

Concepts clés

1. Expliquer les concepts suivants en ses propres mots: la sécurité collective, l'équilibre des forces, l'obligation de rendre compte, l'interdépendance économique, les répercussions sociales, le totalitarisme, l'instabilité politique, le racisme, l'antisémitisme, les impératifs nationaux, la crédibilité, les intérêts stratégiques, les sanctions, la politique étrangère, la conciliation, les conséquences.

Connaissances

2. Comprendre que les nations hésitent beaucoup à renoncer à un tant soit peu de leur souveraineté nationale et de leurs pouvoirs de prise de décision et que cela remet en question l'existence d'une sécurité collective efficace au niveau international.
3. Comprendre que l'instabilité politique et économique peut engendrer un climat favorable à la montée de mouvements politiques radicaux ou extrémistes.
4. Comprendre que les institutions et les processus politiques traditionnels sont remis en question pendant les périodes d'instabilité sociale, économique et politique.
5. Comprendre que l'obligation politique de rendre compte suppose que les gouvernants sont considérés comme responsables des politiques qu'ils ont mises en oeuvre.
6. Comprendre qu'au sein de toute société, il existe une interaction entre les besoins et les droits des individus et les besoins et les droits de la collectivité.

--	--

oui non

7. Comprendre qu'il existe divers systèmes politiques qu'une société peut adopter et que chacun de ces divers paradigmes politiques possède sa propre définition des rapports entre les droits individuels et collectifs.
8. Comprendre que les régimes totalitaires et les régimes autoritaires imposent des restrictions aux droits individuels des citoyens et des citoyennes et limitent leur participation individuelle à la démarche nationale de prise de décision.
9. Comprendre que les mécanismes traditionnels utilisés par les régimes totalitaires et les régimes autoritaires pour contrôler les actions des citoyens et des citoyennes comprennent les éléments suivants:
 - une force policière loyale et accommodante;
 - une bureaucratie, des forces armées et un système judiciaire obéissants;
 - le contrôle effectif de tous les moyens de communication;
 - des limites très strictes à la participation du public à la démarche de prise de décisions politiques.
10. Comprendre que les régimes autoritaires et les régimes totalitaires établissent plusieurs politiques similaires visant à:
 - limiter l'opposition politique légale;
 - restreindre la liberté d'association et la liberté de parole;
 - imposer des restrictions à la protection juridique et constitutionnelle dont jouirait normalement la population.

Objectifs spécifiques relatifs aux habiletés

11. Apprendre et mettre en pratique les habiletés fondamentales de recherche suivantes:
 - trouver l'information;
 - la classer en catégories significatives;
 - distinguer entre les éléments pertinents et ceux qui le sont moins;
 - résumer l'information.
12. Apprendre et s'exercer à utiliser les attributs essentiels des concepts et des paradigmes comme critères pour classer, évaluer et analyser l'information.
13. Apprendre et s'exercer à utiliser des grilles d'analyse pour classer par catégories et organiser l'information et lui donner un sens.
14. Apprendre et mettre en pratique les habiletés de prise de décision et de résolution de conflits.

Objectifs spécifiques relatifs aux valeurs

oui non

15. Discuter des questions suivantes:

- Est-ce que des considérations internes d'ordre politique et économique influencent de façon significative les décisions d'un pays en matière de politique étrangère?
- Peut-on concilier les concepts de souveraineté nationale et de sécurité collective lors de la formulation de la politique étrangère d'un pays?
- Existe-t-il un critère qui devrait déterminer les domaines de la vie qu'on devrait considérer comme relevant de l'individu et ceux qui devraient être du domaine de l'État?
- Comment la société devrait-elle établir un équilibre entre les droits de l'individu et ceux de la collectivité?
- Comment une société peut-elle déterminer si une valeur traditionnelle ou une valeur utilitariste devrait devenir la norme de la société?

Identité, langue, culture

16. Comprendre que les Fransaskois et les Fransaskoises ont été à un moment donné, victimes de racisme.
17. Comprendre que la sécheresse, en plus de la crise économique, a eu des répercussions néfastes sur les Fransaskois et les Fransaskoises.
18. Apprendre à communiquer, à écouter, à s'exprimer, à négocier ses différences d'opinions.
19. Être fier de s'exprimer en français.

**Les problèmes du monde
contemporain 20
Unité 3 - La souveraineté
nationale et la sécurité collective**

Table des matières – Unité 3

Table des matières pour les activités suggérées.....	355
Vue d'ensemble.....	359
Unité 3: Objectifs généraux	360
Matière obligatoire pour l'Unité 3.....	362
Chronologie des événements importants, 1939-1958.....	363
3.1 Les dirigeants et la prise de décision à l'échelle nationale.....	364
• Contenu	364
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	374
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	382
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	383
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	386
3.2 Les Alliés: une alliance de circonstance	410
• Contenu	410
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	413
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	416
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	417
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	418
3.3 Le « rideau de fer » et la fin de la grande alliance	424
• Contenu	424
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	430
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	436
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	437
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	439
3.4 Khrouchtchev et la coexistence pacifique.....	448
• Contenu	448
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	450
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	452
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	453
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	454
Révision des concepts et connaissances par les mots croisés (facultatif)	459
• La souveraineté nationale et la sécurité collective: numéro 1.....	459
• La souveraineté nationale et la sécurité collective: numéro 2.....	465
• La souveraineté nationale et la sécurité collective: numéro 3.....	471
• La souveraineté nationale et la sécurité collective: numéro 4.....	477
Évaluation formative	481

Table des matières pour les activités suggérées

3.1 Les dirigeants et la prise de décision à l'échelle nationale

Activité 1	Page 386
Leçon d'acquisition de concepts: le leadership , la prise de décision totalitaire, la prise de décision démocratique et l'obligation politique de rendre compte.	
Activité 2	Page 387
Leçon d'application de concepts: le leadership et la prise de décision.	
Activité 3	Page 387
Leçon d'acquisition de concepts: la stratégie militaire, la guerre éclair, la prise de décision et le leadership.	
Activité 4	Page 388
Leçon d'acquisition de concepts: la propagande, l'opinion publique, l'unité nationale et les médias.	
Activité 5	Page 389
Leçon d'acquisition de concepts: l'idéologie , le racisme, la stratégie militaire, la propagande et l'unité nationale.	
Activité 6	Page 390
Leçon d'acquisition de concepts: le génocide, les camps de concentration et l'obligation de rendre compte.	
Activité 7	Page 390
Leçon d'acquisition de concepts: les sphères d'influence et le pouvoir politique et économique.	
Activité 8	Page 392
Leçon d'acquisition de concepts: les stéréotypes, l'internement et la discrimination.	

Activité 9

Page
392

Leçon d'application de concepts: **le leadership, la prise de décision** et les intérêts stratégiques.

Activité 10

Page
394

Leçon d'acquisition et d'application de concepts: le patriotisme, le courage et **la prise de décision**.

3.2 Les alliés : une alliance de circonstance

Activité 11

Page
418

Leçon d'application de concepts: la politique étrangère, l'idéologie, les intérêts stratégiques et **la sécurité nationale**.

Activité 12

Page
419

Leçon d'application de concepts: les intérêts stratégiques, les sphères d'influence et l'idéologie.

Activité 13

Page
421

Leçon d'application de concepts: les considérations de politique intérieure, les options politiques et la guerre moderne.

3.3 Le « rideau de fer » et la fin de la grande alliance

Activité 14

Page
439

Leçon d'application de concepts: l'opinion publique, les médias, le totalitarisme et la propagande.

Activité 15

Page
439

Leçon d'application de concepts: les superpuissances et les intérêts stratégiques.

Activité 16

Page
440

Leçon d'application de concepts: **l'endiguement**, la société démocratique et la société totalitaire.

Activité 17	Page 440
Leçon d'application de concepts: les intérêts stratégiques, les perceptions idéologiques et les sphères d'influence.	
Activité 18	Page 441
Leçon d'acquisition de concepts: l'idéologie , la guérilla, la stratégie militaire et l'intervention étrangère.	
Activité 19	Page 444
Leçon d'application de concepts: la prise de décisions politiques et l'obligation de rendre compte.	
3.4 Krouchtchev et la coexistence pacifique	
Activité 20	Page 454
Leçon d'acquisition de concepts: la coexistence pacifique , les options politiques ainsi que les conséquences à court terme et à long terme.	
Activité 21	Page 456
Leçon d'application de concepts: l'intervention étrangère, les sphères d'influence et la confrontation des superpuissances.	

La souveraineté nationale et la sécurité collective

Vue d'ensemble

Une des priorités de tout gouvernement national doit être la protection de la souveraineté du pays. Des situations intérieures et des événements externes auront une influence sur la souveraineté du pays, sur la prospérité et sur le bien-être de sa population. Les pays croient qu'il est parfois nécessaire de conclure des ententes avec d'autres pays en vue d'assurer leur sécurité respective. Quelquefois, des pays qui n'ont pas d'idéologie, de valeurs et de plans en commun se voient forcer de rechercher des alliances afin de faire face à un danger commun auquel il pourraient difficilement faire face seuls.

Dans cette unité, nous étudierons:

- les principaux événements politiques et militaires liés à la Seconde Guerre mondiale, plus particulièrement la nature de l'alliance conclue en temps de guerre entre les démocraties occidentales et l'Union soviétique;
- les divergences entre les projets politiques d'après-guerre des démocraties occidentales et ceux de l'Union soviétique, divergences qui ont mené à une lutte à l'échelle mondiale;
- des événements précis de la « guerre froide » dont le développement de la bombe atomique, la formation d'alliances rivales, l'OTAN et le pacte de Varsovie, le blocus de Berlin, la révolution chinoise, la guerre de Corée et la crise des missiles de Cuba;
- la façon dont la menace nucléaire inhérente à la confrontation entre les superpuissances allait affecter la prise de décision et les choix politiques des grandes puissances en matière de politique étrangère.

Formée dans le but de résister à Hitler, l'alliance entre les démocraties occidentales et le régime communiste de l'Union soviétique n'était pas fondée sur la confiance ni sur des valeurs communes. C'était une alliance conclue par nécessité et qui n'existait que pour assurer la souveraineté nationale de ses membres. Pour y arriver, ses membres ont dû s'unir pour vaincre les puissances de l'Axe.

Dans cette unité, nous étudierons la nature de cette alliance conclue à la faveur de la guerre et nous attirerons l'attention sur le fait que, sauf l'objectif commun de vaincre Hitler, ses membres n'avaient ni plan ni objectifs politiques communs. À mesure que la guerre tirait à sa fin, les plans ou objectifs politiques des membres refirent surface et menèrent finalement à la dissolution de l'alliance. Les nouvelles relations qui se développèrent pendant l'après-guerre entre l'Union soviétique et les démocraties occidentales, particulièrement les États-Unis, allaient grandement influencer les relations internationales au cours des décennies à venir.

La guerre froide, de ses débuts au cours des dernières années de la Seconde Guerre mondiale jusqu'à l'époque du régime de Khrouchtchev, servira de contexte historique à cette unité. Le conflit idéologique entre les superpuissances influera sur les principaux événements internationaux de cette époque. La mise au point de la bombe atomique, la création de l'Organisation des Nations unies, la création de l'OTAN et du pacte de Varsovie, la révolution chinoise, la guerre de Corée et la menace nucléaire inhérente à une confrontation entre les superpuissances constituent quelques-uns des événements étudiés au cours de cette unité.

Unité 3 - Objectifs généraux

Concepts: la souveraineté nationale et la sécurité collective

Objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de:

- Savoir qu'un rôle essentiel et traditionnel du gouvernement consiste à protéger la société ainsi que son territoire d'invasions ou d'ingérence de la part d'autres peuples
- Savoir que la réaction d'un pays et de ses dirigeants à des situations ou à des événements internationaux reflétera des facteurs liés à sa politique intérieure
- Savoir que le génocide est un plan visant à détruire dans sa totalité une population distincte
- Savoir que des pays réclament parfois comme zone d'influence primordiale une région du globe qu'ils croient être d'une importance stratégique pour leur prospérité et pour leur bien-être
- Savoir que chaque pays identifiera certains facteurs qu'il considère essentiels à sa sécurité, à sa prospérité et à son bien-être
- Savoir que des urgences ou des événements actuels peuvent submerger ou avoir préséance sur des questions litigieuses non résolues entre des pays
- Savoir que des pays pensent parfois que des mécanismes d'alliances ou l'adhésion à des organisations internationales consacrées à la préservation de l'intégrité de leurs États membres constituent la meilleure façon d'assurer leur sécurité et de préserver leur souveraineté
- Savoir que des pays considèrent parfois leur souveraineté nationale comme « menacée » par leur appartenance à des organisations visant à assurer la sécurité collective

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de:

- Apprendre et mettre en pratique les habiletés suivantes:
 - déterminer les parties principales;
 - décrire les relations de cause à effet;
 - décrire comment les parties d'un tout sont reliées entre elles
- Apprendre et s'exercer à appliquer des critères et à se baser sur eux pour faire des évaluations
- Apprendre et s'exercer à définir un problème, à énoncer une hypothèse qui peut servir à le résoudre et à trouver les données qui confirmeront ou réfuteront cette hypothèse
- Apprendre et s'exercer à utiliser des faits, une bonne argumentation et un raisonnement juste pour appuyer ses opinions
- Apprendre et s'exercer à utiliser les critères des paradigmes et à se baser sur eux pour faire des évaluations

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de:

- Savoir s'il peut arriver qu'une société démocratique doive faire face à des conditions ou des situations dans lesquelles les autorités civiles doivent être subordonnées aux autorités militaires
- Savoir s'il y a des situations critiques d'importance nationale qui justifient que l'on restreigne les droits civils d'une partie de la population d'un pays
- Savoir si un pays donné a moralement le droit de s'ingérer dans la souveraineté d'un autre pays pour lui imposer ses valeurs politiques
- Savoir quels critères les personnes qui dirigent un pays doivent appliquer lorsqu'elles prennent des décisions ayant un impact sur la vie de leurs citoyens et citoyennes et sur celle des citoyens et citoyennes d'un autre pays
- Savoir si les médias d'un pays doivent dépendre uniquement du gouvernement pour obtenir et rapporter l'information lors de situations critiques d'importance nationale

Objectifs identité, langue, culture

L'élève sera capable de:

- Savoir que de nombreux soldats canadiens, dont des Fransaskois, ont contribué directement à l'effort de guerre. Beaucoup de soldats canadiens ont sacrifié leur vie pour cette cause
- Développer un point de vue et le défendre afin de savoir se défendre, défendre d'autres personnes et défendre sa communauté
- Valoriser la langue française par tous les moyens possibles pour assurer son développement et son épanouissement
- Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie

Matière obligatoire pour l'Unité 3 - La souveraineté nationale et la sécurité collective

Contenu obligatoire	Concepts obligatoires	Durée suggérée
3.1 Les dirigeants et la prise de décision à l'échelle nationale (p. 364) <ul style="list-style-type: none">• Les réactions des dirigeants face au déclenchement de la Seconde Guerre mondiale (p. 364)• La « guerre éclair » (<i>Blitzkrieg</i>) en Pologne et la guerre totale (p. 366)• La guerre en Europe de l'Est et l'opération Barbarousse (p. 368)• La solution finale: le génocide (p. 369)	Le leadership La prise de décision La guerre totale L'holocauste	4 heures
3.2 Les Alliés: une alliance de circonstance (p. 410) <ul style="list-style-type: none">• La méfiance croissante et les divergences d'objectifs (p. 410)• La bombe atomique et l'alliance (p. 411)• La sécurité collective et l'Organisation des Nations unies (p. 412)	L'opportunisme politique La sécurité collective La souveraineté nationale	4 heures
3.3 Le « rideau de fer » et la fin de la grande alliance (p. 424) <ul style="list-style-type: none">• La doctrine de Truman et la politique d'endiguement (p. 425)• La guerre froide sur le théâtre asiatique (p. 426)	Les intérêts stratégiques La politique d'endiguement	5 heures
3.4 Khrouchtchev et la coexistence pacifique (p. 448) <ul style="list-style-type: none">• La résistance au communisme en Europe de l'Est (p. 448)• Les sphères d'influence: la Hongrie (p. 449)	La coexistence pacifique Les sphères d'influence La prospérité économique	3 heures
Temps alloué à la matière obligatoire		16 heures
Temps disponible pour une pédagogie différenciée en fonction du rythme d'apprentissage		4 heures
Nombre total d'heures de cours		20 heures

La matière obligatoire est imprimée en caractères gras dans les pages suivantes. L'enseignant ou l'enseignante peut, s'il le désire, traiter tous les éléments qui ne sont pas « obligatoires »; il peut également n'en traiter que certains ou même aucun. Il doit considérer que ces éléments lui permettent d'individualiser l'enseignement dispensé à des élèves dont les capacités intellectuelles et la motivation sont différentes. Les élèves dont le rythme d'apprentissage est plus lent ont besoin de plus de temps que les autres pour assimiler les concepts. L'enseignant ou l'enseignante peut aussi décider de remplacer certaines parties par du matériel élaboré localement. Ces éléments doivent refléter les intérêts de la collectivité et correspondre aussi aux objectifs généraux

Chronologie des événements importants, 1939-1958

- 1939 Début de la Seconde Guerre mondiale
- 1940 Churchill devient premier ministre.
Bataille d'Angleterre
- 1941 L'Allemagne envahit l'Union soviétique.
Le Japon attaque Pearl Harbour.
- 1942 Bataille de Stalingrad
Défaite allemande à El Alamein
- 1944 Débarquement des alliés en Normandie
- 1945 Hiroshima et Nagasaki
Fin de la Seconde Guerre mondiale
Conférences de Yalta et de Potsdam
Création des Nations unies
- 1946 Discours de Churchill portant sur « le rideau de fer »
- 1947 Guerre civile en Grèce
- 1948 La doctrine de Truman
Le pont aérien de Berlin
Inauguration du Plan Marshall
- 1949 Création de l'OTAN
La révolution chinoise
Essai d'une bombe atomique par l'Union soviétique
- 1950 Début de la guerre de Corée
Le sénateur McCarthy lance sa campagne de peur « anti-rouge ».
- 1952 Eisenhower devient président des États-Unis.
- 1953 Début de l'armistice en Corée
Mort de Staline
Exécution des Rosenberg
- 1954 Khrouchtchev annonce la « coexistence pacifique ».
Le régime de Diem prend le pouvoir au Vietnam du Sud.
- 1955 Création du pacte de Varsovie
- 1956 Le soulèvement de Hongrie
Intervention franco-britannique à Suez
- 1957 Lancement du Spoutnik et début de la course à l'espace
- 1958 Création de NORAD

3.1 Les dirigeants et la prise de décision à l'échelle nationale

Contenu

Le leadership et la prise de décisions nationales

En temps de paix comme en temps de guerre, les personnes qui dirigent un pays doivent établir un ordre de priorité quant aux objectifs de leur pays.

- **Il est, par exemple, impératif d'adopter une politique qui garantit la prospérité, le bien-être et l'intégrité territoriale du pays.**
- En période de crise, comme dans le cas d'une guerre, la prospérité, le bien-être et l'intégrité du territoire deviennent des préoccupations plus immédiates et plus réelles.

Un certain nombre de considérations entrent en ligne de compte pour établir les objectifs politiques du pays, à savoir:

- l'appui accordé par la population au régime au pouvoir;
- les ressources dont le pays dispose pour répondre à certaines situations d'urgence;
- l'évaluation des menaces réelles ou perçues contre le pays;
- les mesures que peuvent prendre les pays étrangers pour répondre à une crise particulière;
- les répercussions de certains événements ou de certaines mesures sur la survie du régime et du gouvernement en place.

3.1.1 Les réactions des dirigeants face au déclenchement de la Seconde Guerre mondiale

L'Allemagne

L'opposition politique des Allemands et des Allemandes au régime hitlérien avait été en grande partie balayée en septembre 1939.

- **Le peuple allemand ne joua pas un grand rôle dans la décision d'entrer dans une guerre importante.**
- **La décision d'envahir la Pologne et les autres décisions d'agression en matière de politique étrangère ont été prises uniquement par Hitler.**

La Grande-Bretagne

Les Britanniques et le gouvernement qu'ils avaient élu, se souvenant des ravages de la Première Guerre mondiale, voulaient éviter un autre conflit mondial.

- **Chamberlain et son gouvernement avaient fondé leur politique étrangère sur la stratégie de la conciliation.**
- Depuis le début de la guerre, les Britanniques voulaient limiter la participation de la Grande-Bretagne.

La France

L'expérience désastreuse de la Première Guerre mondiale, qui avait coûté toute une génération à la France, hantait la population française; elle influença la stratégie militaire de son armée.

- L'armée française avait conçu une stratégie militaire défensive.
- La France se trouvait profondément divisée entre la droite et la gauche.
- L'extrême droite admirait ouvertement l'antisémitisme et les croyances anticommunistes d'Hitler.

Le Canada

Le Canada anglais et le Canada français ne s'accordaient pas du tout sur la participation du Canada à une autre guerre mondiale.

Une majorité de Canadiens anglophones étaient prêts à entrer dans la guerre et à soutenir les Britanniques, alors qu'une majorité de Canadiens francophones s'opposaient à l'entrée du Canada dans le conflit.

Les États-Unis

- Malgré la sympathie que le président Roosevelt vouait à la Grande-Bretagne, la population n'appuyait guère l'engagement des Américains dans une guerre européenne.
- L'isolationnisme des États-Unis, comme le prouvait leur refus d'adhérer à la Société des Nations, influença longtemps les décideurs américains.

Les stratégies des belligérants

La Grande-Bretagne et la France prévoyaient une guerre défensive dans laquelle la *Royal Navy*, la ligne Maginot et l'affaiblissement de l'Allemagne par un blocus maritime assureraient leur défense.

- Les chefs d'État occidentaux avaient espéré que l'agression allemande, en Europe de l'Est, aurait abouti à un conflit entre l'Allemagne et l'Union soviétique. Le Pacte germano-soviétique coupa court à cette éventualité.

Le pacte germano-soviétique: un mariage de raison

Ni Hitler ni Staline ne se faisaient confiance. Chaque dictateur pensait qu'il était dans son intérêt de ne pas s'engager immédiatement dans un conflit.

- Staline, craignant une éventuelle invasion allemande, jugeait raisonnable, sur le plan stratégique, de conclure un traité qui retarderait cette éventualité.
- Hitler ne voulait pas que les Soviétiques viennent en aide à sa prochaine cible, la Pologne. Les dispositions secrètes du pacte de non-agression étaient les suivantes:
 - diviser la Pologne entre l'Allemagne et l'Union soviétique;
 - permettre aux Soviétiques d'occuper les États de la Baltique et des parties de la Roumanie.

La stratégie militaire allemande: un nouveau type de guerre

Les plans allemands ne prévoyaient pas une guerre défensive, mais plutôt une stratégie d'offensive soutenue, une guerre éclair, ou *Blitzkrieg*.

- Après avoir écarté le danger d'une guerre sur deux fronts, Hitler engagea ses troupes dans la guerre, le 1er septembre 1939.

Cette guerre éclair supposait le déploiement coordonné de l'aviation et des blindés:

- une attaque aérienne affaiblirait et démantèlerait les forces ennemies et les chars enfonceraient les lignes ennemies;
- l'attaque serait permanente, donnant peu d'occasions à l'ennemi d'organiser une défense efficace.

3.1.2 La « guerre éclair » (*Blitzkrieg*) en Pologne et la guerre totale

La *Luftwaffe* décima rapidement l'armée de l'air polonaise.

- La supériorité aérienne de la *Luftwaffe* lui permit de bombarder les villes polonaises sans défense, comme Varsovie, qui perdit des milliers de civils.
- À la mi-septembre, les Allemands avaient pratiquement anéanti la résistance polonaise.

La victoire rapide et totale des Allemands surprit les pays occidentaux et renforça leur répugnance à engager le combat contre eux.

- La réaction des Britanniques et des Français à l'invasion allemande reflétait bien leur stratégie défensive. Ils ne tentèrent même pas d'attaquer les Allemands le long de la frontière française.

Étant donné l'antisémitisme d'Hitler, l'occupation de la majeure partie de la Pologne par l'Allemagne se répercuta sur l'importante population juive polonaise.

Les agissements de l'Union soviétique en Europe de l'Est

Appliquant les dispositions du Pacte germano-soviétique, l'armée soviétique occupa l'est de la Pologne.

- Le 1er octobre, la Pologne cessait d'exister.

Craignant une future guerre avec Hitler, les Soviétiques consolidèrent leur domination en Europe de l'Est.

- Les revendications territoriales des Soviétiques provoquèrent une guerre contre la Finlande.
- L'Union soviétique sortit victorieuse de la guerre, mais ses agissements détériorèrent ses relations avec la Grande-Bretagne et la France.

La victoire allemande en Europe de l'Ouest

Pendant les premiers mois de 1940, les troupes britanniques et françaises, installées le long des frontières françaises, restèrent inactives.

- Mais les Allemands, eux, ne l'étaient pas. En avril 1940, ils occupèrent la Norvège.

La chute de la France et le discrédit des gouvernants britanniques

L'échec de la conciliation pour empêcher la guerre, la série de victoires allemandes et l'inaction des démocraties discréditèrent Chamberlain.

- **Le 10 mai, jour de l'invasion allemande aux Pays-Bas et en Belgique, Chamberlain donnait sa démission et Winston Churchill devenait le premier ministre britannique.**

L'armée allemande fit incursion aux Pays-Bas, en Belgique, puis en France. Le corps expéditionnaire britannique était pris au piège dans le port de Dunkerque.

- Les Britanniques réussirent à évacuer de Dunkerque plus de 330 000 hommes.
- Les troupes évacuées laissèrent leur équipement derrière elles, mais elles eurent la vie sauve.
- À la suite de la victoire allemande, Mussolini déclara la guerre à la France.

Le gouvernement français était très divisé, ne sachant s'il devait ou non continuer la guerre.

- Le maréchal Pétain, héros de la Première Guerre mondiale, devint le chef du gouvernement.
- Le 22 juin, la France signait une armistice avec l'Allemagne.

La bataille d'Angleterre

Le 16 juin, Hitler ordonnait de commencer des préparatifs pour envahir l'Angleterre. Pour réussir, les Allemands devaient avoir la supériorité aérienne au-dessus de la Manche.

La bataille d'Angleterre démarra à la fin du mois d'août.

- Les bases des avions de chasse de la Royal Air Force (*RAF*) devinrent les principales cibles de l'armée de l'air allemande.
- L'objectif consistait à anéantir la *RAF* afin de permettre aux forces allemandes de traverser la Manche.
- La *RAF*, inférieure en nombre, bénéficiait de la technique du radar.
- Beaucoup de pilotes canadiens participèrent à la bataille d'Angleterre.

Les cibles civiles

À la fin d'août, les bombardiers allemands bombardèrent Londres, par accident.

- En représailles, les Britanniques, à leur tour, bombardèrent Berlin.
- Furieux, Hitler décida de bombarder les villes et les centres industriels plutôt que les bases aériennes.
- Cette décision permit à la *RAF* de rassembler ses maigres ressources.

-
- À la mi-septembre, les plans d'invasion de l'Angleterre étaient remis à une date indéterminée.

3.1.3 La guerre en Europe de l'Est et l'opération Barbarousse

Le 22 juin 1941, 153 divisions allemandes, composées de trois millions d'hommes, envahissaient l'Union soviétique.

- **L'opération Barbarousse semblait être, au départ, une répétition du succès de la guerre éclair menée en Europe occidentale. Hitler était persuadé que la guerre, dans les pays de l'Est, se terminerait avant l'hiver 1941.**
- En quelques semaines, les Allemands avaient tué ou capturé trois millions de soldats soviétiques, détruit 5 000 avions et 15 000 chars de l'Armée rouge.
- Néanmoins, les Soviétiques comptaient toujours près de cinq millions de soldats en armes.

En août 1941, l'armée allemande avait tellement progressé que l'Allemagne ne parvenait plus à soutenir et à approvisionner ses troupes.

- En décembre 1941, l'armée allemande entourait Leningrad et menaçait Moscou. Elle allait assiéger Leningrad pendant 30 mois, sans réussir à prendre la ville.

La tactique de la terre brûlée

Les Soviétiques reculèrent sur des centaines de kilomètres. Ils instituèrent la politique de la « terre brûlée » qui consiste à détruire les récoltes, le bétail et les bâtiments.

- En conséquence, les troupes allemandes se trouvèrent privées de nourriture et d'abris.
- **L'hiver russe allait faire beaucoup de victimes parmi les allemands mal préparés.**

La politique allemande envers la population de l'Europe de l'Est

Beaucoup de groupes ethniques accueillirent les nazis en libérateurs du communisme et de l'autorité russe.

- **Toutefois, les Allemands ne firent aucune distinction entre les Russes et les autres groupes ethniques et ils instaurèrent une politique de répression.**
 - Pendant l'été de 1941, des groupes d'intervention spéciale opérèrent dans toutes les zones de Pologne et d'Union soviétique occupées par l'Allemagne.
 - Leur tâche consistait à trouver tous les juifs et les communistes et à s'en débarrasser.
- Hitler voyait la campagne de Russie comme une guerre d'extermination des « peuples inférieurs » et de l'idéologie communiste.**
- Des millions de prisonniers de guerre soviétiques furent affamés, torturés et exécutés.

3.1.4 La solution finale: le génocide

Le massacre des populations civiles ne commença pas avec l'occupation allemande dans la plupart des pays européens.

- À la fin des années 30, en Allemagne, le régime hitlérien avait déjà commencé à exterminer les opposants au régime et les malades mentaux.

En janvier 1942, la conférence de Wannsee voyait la finalisation du plan d'extermination systématique de la race juive, dont on parle souvent comme de la « solution finale ».

- Les SS et leurs groupes d'extermination furent nommés responsables de ces camps.
- **Au début de 1942, six camps d'extermination recevaient des prisonniers en Europe de l'Est.**
- **Des juifs de toute l'Europe y furent transportés.**
- Les témoins de Jéhovah, les gitans, les communistes et les malades mentaux furent également la cible de l'extermination.

Le Canada et les États-Unis: le processus d'intégration

La Seconde Guerre mondiale allait transformer le Canada. Elle eut d'importants effets sur la structure sociale, économique et politique du Canada.

- **La guerre marqua une nouvelle ère d'influence américaine qui allait se répercuter considérablement sur la prise de décisions politiques au Canada.**

Avant même de s'engager dans la guerre, les États-Unis avaient établi des relations militaires et de protection avec le Canada.

- Au début de 1938, le président Roosevelt indiquait que les États-Unis ne permettraient aucune invasion du Canada par une puissance étrangère.
- L'accord d'Ogdensburg, entre le Canada et les États-Unis, concrétisait la fondation du Comité permanent de défense mutuelle, chargé de la défense de l'Amérique du Nord.

L'Amérique du Nord: l'arsenal des Alliés

Les infrastructures économiques et sociales du Canada et des États-Unis ne furent pas détruites comme celles des pays qui servaient de champs de bataille.

Éloignée du champ de bataille et riche de ressources matérielles, l'Amérique du Nord servit d'arsenal aux Alliés.

- Les industries nord-américaines s'orientèrent vers la production de guerre.
- Le secteur agricole servit de grenier aux alliés européens.
- Dans les usines, les femmes remplaçaient les hommes engagés dans les forces armées. Au Canada, plus d'un million de femmes occupèrent des postes dans l'industrie.

Le Japon: l'établissement d'un empire

Le Japon avait déterminé que sa prospérité économique et son bien-être politique devaient passer par l'acquisition de matières premières essentielles et de marchés pour écouler les produits japonais.

- **L'armée servirait à accomplir cet objectif.**
- L'acquisition de ressources et de marchés allait provoquer des conflits avec les puissances européennes en Asie orientale.
- **Les dirigeants du Japon étaient conscients du fait que leur pays ne possédait pas les ressources nécessaires pour soutenir une guerre prolongée. Ils espéraient qu'une série de victoires rapides forcerait l'ennemi à négocier la paix.**

Une alliance avec l'Allemagne et l'Italie permettrait au Japon de ne pas se retrouver seul face aux Européens et aux Américains dans un futur conflit.

Les activités militaires

À la fin des années 30, les militaires avaient la mainmise sur les régions de Chine industrialisées et pleines de ressources:

- en juillet 1941, l'armée japonaise occupait l'Indochine française.

Les États-Unis réagirent à l'intervention japonaise en étendant leurs sanctions économiques sur le commerce avec le Japon par un embargo pétrolier.

Le Japon devait intervenir par voie militaire s'il voulait devenir maître des possessions européennes riches en ressources.

Pearl Harbor

Le 7 décembre 1941, les forces navales et aériennes japonaises attaquaient la flotte américaine du Pacifique installée à Pearl Harbor. La flotte américaine subit des dégâts considérables.

- **Les États-Unis déclarèrent la guerre au Japon.**

La phase initiale de cette stratégie semblait connaître du succès.

- En 1942, le Japon avait la mainmise sur les territoires britanniques, américains et hollandais en Asie orientale.
- L'Australie, la Nouvelle-Zélande et l'Inde sentaient peser la menace de l'armée japonaise.

Les limites du pouvoir japonais

Malgré leurs succès, les Japonais étaient allés au-delà de leurs possibilités. Ils devaient maintenant faire face au géant industriel américain qui pouvait produire plus qu'eux et les écraser.

Les forces navales et aériennes nippones essuyèrent leur premier gros revers lorsqu'elles tentèrent d'occuper l'île de Midway en juin 1942.

- Après leur victoire à Midway, les États-Unis entamèrent une campagne afin de déloger les Japonais des îles du Pacifique.
- Cette opération s'avéra très coûteuse. Les troupes japonaises refusèrent de se rendre et la plupart se battirent jusqu'au bout.
- Le nombre de pertes dans les rangs des Alliés et des Japonais fut très élevé.

La façon de traiter les personnes de souche japonaise pendant la guerre, en Amérique du Nord

La guerre contre le Japon eut d'importantes répercussions sur les Japonaises et les Japonais installés au Canada et aux États-Unis.

- On craignait qu'ils jouent le rôle d'agents pour le compte du Japon.
- Une politique d'internement fut instituée dans les deux pays.
- Les Japonais et les Japonaises résidant le long de la côte ouest furent emmenés de force et internés dans des camps à l'intérieur du pays.
- Bien qu'un grand nombre d'entre eux aient été citoyens de l'un des deux pays, ils et elles perdirent leurs droits civils et leurs biens et devinrent la cible des soupçons et de la haine de la population.

La bataille de Stalingrad

La bataille de Stalingrad s'avéra être le tournant décisif de la guerre entre l'Allemagne et l'Union soviétique.

- Staline et Hitler considéraient la bataille comme un combat personnel et ils refusèrent de laisser leurs troupes battre en retraite; la Sixième armée allemande, menée par von Paulus, se trouva encerclée, mais n'eut pas le droit de battre en retraite. Le 31 janvier 1943, 91 000 troupes allemandes capitulaient.

Le plus grand combat de chars que l'histoire ait connu eut lieu à Kursk, en Union soviétique, en juillet 1943.

- Les Soviétiques écrasèrent l'armée allemande et l'incitèrent à battre graduellement en retraite jusqu'à la fin de la guerre.

La participation de la Russie à la guerre fut essentielle à la cause des Alliés.

- On évaluait à 75 % le pourcentage des troupes allemandes engagées sur le front Est.
- Les Soviétiques payèrent un lourd tribut à la guerre devant la puissance de l'armée allemande.
- L'Union soviétique perdit 20 millions de soldats et de civils au cours de la guerre.
- La Grande-Bretagne et les États-Unis en perdirent 800 000.

Outre celles du front de l'Est, les armées allemandes subirent également d'autres défaites importantes.

- En novembre 1942, les troupes britanniques écrasèrent l'*Afrikakorps* de Rommel à la bataille de El Alamein. Cette victoire des Alliés assura à la Grande-Bretagne le contrôle du canal de Suez.
- En mai 1943, l'*Afrikakorps* capitula et les Alliés envahirent bientôt la Sicile et l'Italie.

L'effondrement du IIIe Reich

Les Soviétiques, durement talonnés par l'attaque des nazis, continuaient d'intercéder en faveur d'un débarquement en Europe occidentale.

- **Le 6 juin 1944, le débarquement si longtemps attendu des Alliés en Europe commençait, sous le nom d'« Opération Overlord ».**
- **Les divisions, commandées par le général Dwight Eisenhower, comptaient des soldats américains, britanniques et canadiens.**
- **Les troupes allemandes se replièrent; le 26 août, Paris était libéré.**

Hitler devait désormais faire face à un combat terrestre sur deux fronts:

- les Russes faisaient pression près de la frontière allemande, à l'est;
- les Britanniques, les Américains et les Canadiens repoussaient régulièrement l'armée allemande, à l'ouest.

Tendant désespérément d'endiguer le flot des défaites, Hitler ordonna d'utiliser ses armes secrètes:

- les roquettes V1 et V2 étaient impressionnantes sur le plan technologique;
- elles étaient toutefois trop peu nombreuses et arrivaient trop tard pour modifier l'issue finale du conflit.

La guerre touchant à sa fin, les questions politiques ardues concernant l'avenir de l'Europe de l'Est, maintenant occupée en grande partie par l'Armée rouge, refirent surface.

- Le 29 avril 1945, Hitler se suicidait. Le 7 mai, les commandants allemands rendaient les armes. La guerre en Europe était terminée.

3.1 Les dirigeants et la prise de décision à l'échelle nationale

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

Le leadership

- **Savoir que le gouvernement d'un pays doit déterminer les objectifs de ses politiques intérieure et extérieure**
- **Savoir qu'en période de crise la population s'attend à ce que le gouvernement assure le bien-être du pays, de ses citoyens et de ses citoyennes**

La prise de décision dans les États totalitaires et dans les États non totalitaires

- **Savoir que les démarches permettant de prendre des décisions qui se répercutent sur le pays différeront selon qu'il s'agit d'un État totalitaire ou d'un État démocratique**
- **Savoir que dans un régime totalitaire, on tient peu compte de l'opinion publique**
- **Savoir que les gouvernements démocratiques sont informés de ce que pense la population et que l'opinion publique compte lors de la détermination des objectifs nationaux**
- **Savoir qu'en période de crise, la prise de décision à l'échelle nationale et la participation populaire à celle-ci se trouvent sévèrement réduites**

La conciliation

- **Savoir que beaucoup d'Européens et d'Européennes étaient prêts à accepter certaines revendications de l'Allemagne dans l'espoir d'éviter une autre grande guerre**
 - **Selon certains, l'Allemagne n'avait pas été traitée équitablement par le traité de Versailles et ses revendications territoriales étaient raisonnables.**
 - **L'expérience de la Première Guerre mondiale a augmenté la répugnance du peuple et du gouvernement français à s'engager dans une autre grande guerre.**
 - **Une partie importante des peuples français et britannique considérait l'idéologie nazie et sa haine avouée du communisme comme une doctrine acceptable.**

L'unité nationale

- **Savoir que l'instabilité politique qui caractérisait la France, dans les années 30, amena une succession de gouvernements de courte durée qui se solda par un manque d'homogénéité de la politique étrangère**

-
- **Savoir que la participation du Canada à des événements internationaux, tels que la guerre des Boers et la Première Guerre mondiale, avait tendu les rapports entre les Canadiens et Canadiennes anglophones et francophones**
 - **Le gouvernement canadien ne voulait pas raviver les tensions entre le Canada anglais et le Canada français.**
 - Savoir qu'une partie importante du peuple américain s'opposait à la participation des États-Unis à une guerre contre l'Allemagne

La stratégie militaire

- Savoir que les autorités politiques et militaires de divers pays prévoient des scénarios et des stratégies de guerre

La stratégie militaire

- Savoir que les facteurs pesant dans la stratégie adoptée comprennent:
 - les ressources militaires dont on dispose;
 - les ennemis éventuels;
 - la participation de la population à l'effort de guerre;
 - la présence et l'engagement de forces alliées;
 - les expériences vécues auparavant en temps de guerre.
- Savoir que beaucoup de gens, dans les démocraties occidentales, détestaient autant l'Union soviétique que l'Allemagne nazie

La méfiance mutuelle

- Savoir que le pacte germano-soviétique n'entraîna pas une confiance mutuelle entre les deux parties:
 - Hitler avait clairement indiqué, dans ses discours et dans *Mein Kampf*, qu'il voulait détruire le communisme et annexer de grands territoires de l'Europe de l'Est pour y installer des Allemands et des Allemandes;
 - Quant aux Soviétiques, le fait d'occuper l'est de la Pologne les éloignait des forces allemandes de 160 kilomètres supplémentaires.

L'intérêt national

- Savoir que pour assurer la sécurité du pays, il faut parfois prévoir des ententes entre les idéologies et les pays rivaux

La guerre éclair

- Savoir que cette stratégie militaire mettait l'accent sur la mobilité et s'éloignait radicalement de la stratégie de défense statique utilisée dans les conflits antérieurs

La Pologne

- Savoir que la Pologne possédait des désavantages géographiques et militaires
 - La Pologne était physiquement séparée de l'Europe occidentale et ne possédait aucune barrière géographique importante le long de ses frontières.
 - La grande armée polonaise n'était pas aussi mécanisée que les forces allemandes, comptant plus sur sa cavalerie que sur les blindés.
 - L'armée de l'air polonaise était considérablement inférieure en nombre et en technologie à la *Luftwaffe*.

La guerre totale

- **Savoir que les forces allemandes ne faisaient aucune distinction entre les cibles militaires et les cibles civiles. Hitler, furieux de la résistance polonaise, ordonna de détruire complètement Varsovie**
- **Savoir que l'armée britannique et l'armée française n'avaient aucun plan pour fournir une aide militaire conséquente à la Pologne**

L'antisémitisme

- Savoir que l'un des objectifs d'Hitler était d'éliminer les juifs d'Europe car il les considérait comme une race « inférieure » responsable de la plupart des maux de la société
- Savoir que près de trois millions de juifs vivaient en Pologne

Les conséquences politiques du Pacte germano-soviétique

- Savoir que le Pacte germano-soviétique détériora les relations entre l'Union soviétique et les deux pays alliés, la France et la Grande-Bretagne
- Savoir que la guerre de l'Union soviétique contre la Finlande envenima davantage ses relations avec les pays occidentaux

La ligne Maginot

- Savoir que l'armée française comptait sur la ligne Maginot pour stopper une invasion allemande
 - La ligne Maginot et les autres fortifications ne s'étendaient pas le long de la frontière franco-belge.

L'unité nationale

- **Savoir que le peuple britannique n'avait plus confiance dans ses chefs politiques**

-
- **Savoir que le gouvernement français, comme la société française, était extrêmement divisé sur le plan idéologique**
 - Cette division gênait la prise de décision aux plus hauts échelons.
 - Les politiciens de la droite française prirent le contrôle du gouvernement et firent pression pour mettre fin aux hostilités.

La propagande

- Savoir que tous les gouvernements utilisent les médias pour faire appel à l'enthousiasme collectif afin de réussir à poursuivre l'effort de guerre

La suprématie de la marine de guerre

- Savoir que la puissance de la *Royal Navy* rendit difficile la traversée de la Manche pour les Allemands
- Savoir que les effectifs de la *Royal Air Force* étaient bien inférieurs à ceux de la *Luftwaffe*
- Savoir que les bombardiers allemands visaient, au début, les bases aériennes britanniques et que de nombreux avions de chasse britannique furent détruits au sol

La bataille d'Angleterre

- Savoir que le nombre considérable de pertes chez les Allemands, pendant la bataille de Grande-Bretagne, persuada les autorités allemandes de retarder l'invasion
 - Dans la bataille, l'Allemagne perdit 1 733 avions et la Grande-Bretagne, 915 avions.
 - Les bombardiers allemands continuèrent de viser les villes britanniques.
 - Les derniers mois de 1941, plus de 13 000 personnes furent tuées à Londres.

Dieppe

- Savoir qu'en 1942, les forces armées canadiennes testèrent les points de défense côtière allemande à Dieppe. L'opération se révéla désastreuse et 3 000 soldats canadiens furent tués ou capturés

Le patriotisme

- Savoir que dans tout pays, le patriotisme aide à fournir un effort de guerre soutenu

Le courage

- **Savoir que de nombreux soldats canadiens, dont des Fransaskois, ont contribué directement à l'effort de guerre**
 - **Beaucoup de soldats canadiens ont sacrifié leur vie pour cette cause.**

L'opération Barbarousse

- Savoir que les Allemands s'attendaient à remporter une victoire rapide contre l'Union soviétique
 - Les troupes aériennes et terrestres allemandes furent transférées en Europe de l'Est pour se préparer à envahir l'Union soviétique.
 - Les tactiques militaires allemandes de la guerre éclair avaient connu un succès sans précédent en 1939 et 1940.
 - la Pologne avait été vaincue en cinq semaines.
 - la France avait été défaite en six semaines.
 - Staline venait de purger les rangs des officiers, à la suite d'une baisse de moral et d'esprit de leadership dans l'Armée rouge.
 - Les Allemands croyaient que les diverses nationalités qui composaient l'Union soviétique ne défendraient pas le régime communiste avec le même enthousiasme.

Le combat idéologique

- Savoir qu'Hitler désirait depuis longtemps détruire le communisme et l'Union soviétique
 - L'armée allemande avait pour ordre de « liquider » tous les commissaires politiques communistes qui étaient capturés.
 - Hitler considérait les peuples slaves d'Europe de l'Est comme une race inférieure qu'il fallait déplacer pour faire de la place aux Allemands et aux Allemandes.

La race et l'idéologie

- Savoir que le régime nazi voulait employer des méthodes sévères même au sein de l'Allemagne pour atteindre ses objectifs politiques
- Savoir que l'objectif d'une race pure, exposé par le parti nazi, était en place bien avant le début de la guerre
- Savoir qu'en Allemagne, le parti communiste était banni et que ses chefs étaient persécutés

Les camps de concentration

- Savoir que des camps de concentration ont été installés en Allemagne, à la fin des années 30 et que les opposants politiques et les juifs allemands y étaient emprisonnés

Le génocide

- Savoir que le génocide est la destruction d'un groupe ethnique complet

L'holocauste

- **Savoir que l'exécution massive des juifs d'Europe a été appelée l'« holocauste »**
 - **En 1945, six millions de juifs avaient été exécutés.**

-
- **Savoir que le Canada, les États-Unis et d'autres pays limitaient avant 1939 le nombre d'immigrants juifs qu'ils acceptaient**

Les camps d'extermination

- Savoir que le camp d'Auschwitz pouvait exterminer 12 000 personnes par jour
- Savoir qu'environ six millions de personnes non juives ont également été victimes des camps de la mort ou des pelotons d'exécution SS
- Savoir que les SS étaient responsables de la mise en oeuvre de la « solution finale »
 - Les SS ne faisaient pas partie de l'armée allemande régulière et ils n'étaient pas obligés de suivre les pratiques militaires habituelles.
 - Les SS dépendaient directement d'Himmler.

La guerre totale

- **Savoir que les Alliés possédaient les ressources nécessaires pour soutenir l'effort de guerre**
- **Savoir qu'en termes de ressources alimentaires, d'équipement de guerre et de production industrielle, les puissances de l'Axe étaient considérablement en retard**

La participation des femmes à l'effort de guerre

- Savoir que les exigences liées à la production de guerre et au service militaire permirent à un grand nombre de femmes d'entrer dans le monde du travail et de s'engager dans l'armée

Les sphères d'influence

- Savoir que les grandes puissances revendiquent souvent un droit d'intervention dans une zone territoriale qu'elles considèrent d'une certaine importance sur le plan stratégique
- Savoir que les États-Unis, comme l'annonce la doctrine de Monroe, estimaient que l'Amérique du Sud et l'Amérique centrale faisaient partie de la sphère d'influence américaine
- Savoir que les États-Unis considéraient la situation géographique du Canada comme un élément important des plans de défense américaine
 - Avant la Première Guerre mondiale, les États-Unis avaient indiqué qu'ils étaient prêts à défendre l'intégrité territoriale du Canada.

L'intégration

- Savoir que leur participation à la Seconde Guerre mondiale renforça leurs liens avec le Canada

L'intérêt national

- Savoir que chaque pays identifiera les facteurs qu'il juge essentiels à sa sécurité, à son bien-être et à sa prospérité
- Savoir que pour accroître son économie, le Japon devait avoir accès aux riches ressources (pétrole et caoutchouc) que contrôlaient alors les puissances européennes

Les sphères d'influence

- Savoir que les États-Unis représentaient la plus grande force de dissuasion militaire et politique face à l'expansion japonaise
 - Les États-Unis dominaient les Philippines et étaient déterminés à étendre leur influence économique et politique au Pacifique et à l'Asie.

L'état de préparation militaire

- Savoir que les puissances européennes réservaient leurs ressources militaires à la guerre en Europe, qu'elles n'avaient que très peu d'effectifs dans le Pacifique et qu'elles étaient mal préparées à contrer l'attaque militaire des Japonais
- Savoir que les militaires japonais, à la vue des victoires allemandes en Europe, pensaient que la tactique d'une attaque surprise massive était la véritable clé du succès

La capacité de production industrielle

- Savoir que le Japon ne possédait pas la grande quantité de ressources naturelles nécessaire pour soutenir un effort de guerre important et intensif
- Savoir que les États-Unis possédaient des capacités de production plus importantes que l'infrastructure industrielle japonaise

Les stéréotypes

- Savoir qu'on ne jugea pas les peuples d'origine japonaise d'après leur fidélité, en tant qu'individus, mais qu'on les considéra comme un « risque » collectif pour la sécurité du pays

L'internement

- Savoir que les personnes d'origine japonaise furent obligées de quitter leur domicile et d'abandonner leurs moyens d'existence pour être internées dans des camps

La discrimination

- Savoir que ces gens, pour beaucoup citoyennes et citoyens du Canada ou des États-Unis, furent privés des droits civils et de la protection que la loi leur assurait
- Savoir que les personnes d'origine allemande ou italienne ne furent pas internées pendant la guerre

La direction totalitaire et la prise de décision

- Savoir que les chefs d'État qui possèdent des pouvoirs dictatoriaux et ne rencontrent aucune opposition dans les domaines politique et militaire peuvent déterminer les priorités dans ces deux domaines

Stalingrad

- Savoir que Stalingrad, malgré sa situation de centre industriel, n'avait pas beaucoup de poids militaire
 - La ville de Stalingrad devint l'objet des convoitises personnelles d'Hitler et de Staline.
 - Hitler n'acceptait pas que les troupes allemandes installées à Stalingrad se replient.

Le conflit entre les Soviétiques et les nazis

- Savoir que la plupart des troupes allemandes étaient engagées dans le combat contre l'Union soviétique
 - Hitler prévoyait utiliser les vastes zones de production alimentaire de l'Union soviétique pour nourrir une population allemande grandissante.
 - Il comptait d'ailleurs sacrifier les peuples slaves et non allemands.
- Savoir que la guerre entre les Allemands et les Soviétiques fut particulièrement sauvage
 - Des milliers de villes soviétiques furent détruites.
 - Des millions de civils furent tués ou déplacés.
 - L'importante population juive habitant les zones occupées par les nazis fut envoyée dans les camps d'extermination.
- Savoir que l'Union soviétique reçut une quantité considérable d'équipement de guerre de ses alliés occidentaux

Le deuxième front

- Savoir que l'Union soviétique avait instamment prié la Grande-Bretagne et les États-Unis d'établir un deuxième front en Europe, afin de soulager la pression que l'armée allemande exerçait sur le front Est

-
- Savoir que le contrôle du canal de Suez avait une importance capitale pour la Grande-Bretagne, puisque c'était la principale voie de transport maritime vers l'Inde et l'Asie du Sud
 - Savoir que dans les cent jours de débarquement en Normandie, plus de deux millions de soldats alliés avaient débarqué en France

L'amenuisement des ressources

- Savoir que les Allemands ne pouvaient pas remplacer continuellement les lourdes pertes d'hommes et d'équipement qu'ils subissaient sur le front Est

3.1 Les dirigeants et la prise de décision à l'échelle nationale

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de :

- **Développer un point de vue et le défendre afin de savoir se défendre, défendre d'autres personnes et défendre sa communauté**
- S'exercer à écrire les relations de cause à effet
- S'exercer à se servir de critères pour vérifier des hypothèses
- S'exercer à se fonder sur les valeurs comme critères d'évaluation
- S'exercer à travailler en groupe
- S'exercer à se fonder sur des critères pour faire des évaluations
- S'exercer à faire des comparaisons et des oppositions
- Apprendre à utiliser les habiletés d'analyse suivantes :
 - déterminer les parties principales;
 - décrire les relations de cause à effet;
 - indiquer comment les parties d'un tout sont reliées entre elles
- S'exercer à distinguer les faits des opinions, des valeurs et des conclusions
- S'exercer à jouer des rôles afin de mieux comprendre les concepts
- S'exercer à classer les éléments d'information en recourant aux idées, aux croyances et aux valeurs qui correspondent à des paradigmes
- S'exercer à faire des inférences à partir des événements passés et présents
- S'exercer à se servir des concepts pour classer l'information par catégories
- S'exercer à élaborer des critères pour analyser l'information

3.1 Les dirigeants et la prise de décision à l'échelle nationale

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- **Valoriser la langue française par tous les moyens possibles pour assurer son développement et son épanouissement**
- Savoir si, en période de crise nationale, une société démocratique peut continuer à garantir et à respecter les droits civils de ses citoyens et de ses citoyennes
- Savoir si certaines conditions, telles qu'une grande guerre, justifient la suspension des droits civils
- Savoir quels doivent être les critères permettant de définir une situation d'urgence qui pourrait justifier la suspension des droits civils dans une démocratie
- Savoir si les critères permettant de diriger efficacement un pays diffèrent en temps de paix et en temps de guerre
- Savoir si un dirigeant peut réussir dans une période de crise nationale et échouer en temps de paix
- Savoir si c'est plus facile de diriger un pays dans une situation d'urgence qu'en temps de paix
- Savoir s'il est possible, pour une démocratie, d'entreprendre une campagne militaire efficace et d'autoriser les partis d'opposition à continuer d'essayer d'influencer l'opinion publique
- Savoir s'il est possible de « jouer suivant les règles » dans une guerre et de réussir
- Savoir si la direction de la politique militaire et des autres questions qui s'y rattachent doit être entre les mains de civils en temps de guerre
- Savoir si le maintien de l'unité nationale, en période de crise, justifie que le gouvernement réglemente et oriente l'information transmise à la population
- Savoir s'il existe des différences essentielles entre la réglementation et l'orientation de l'information fournie à la population d'un pays dans un État totalitaire et dans un État démocratique

-
- Savoir quels sont les critères qui permettent de déterminer ce qu'on entend par propagande et par information « objective »
 - Savoir quel devrait être le rôle des médias dans une grande guerre
 - Savoir si les médias doivent uniquement dépendre du gouvernement pour obtenir leurs renseignements et des directives gouvernementales pour rapporter des événements dans une situation de guerre
 - Savoir s'il est possible de maintenir la « liberté d'expression » en temps de guerre
 - Savoir s'il existe une preuve établie pour étayer la croyance qui veut qu'une race ou un groupe ethnique soit génétiquement inférieur à un autre groupe
 - Savoir s'il est possible pour différents groupes ethniques d'établir des relations durables et valables dans un pays
 - Savoir si les situations d'urgence nationale, telles qu'une guerre, renforcent ou affaiblissent l'unité des pays composés d'une multitude de groupes ethniques
 - Savoir quel est le critère qui permet de déterminer la force relative d'un pays et de relever des défis aussi importants que ceux d'une guerre
 - Savoir s'il existe des valeurs et des règles de comportement qui l'emportent sur des règles de conduite civiles ou militaires
 - Savoir si une personne peut échapper à la responsabilité de ses actes en suivant simplement les instructions de ses supérieurs
 - Savoir si la liberté d'action d'un individu et le degré de responsabilité de ses actes sont-ils modifiés en temps de guerre
 - Savoir si une société peut, en temps de crise, accorder à chacun de ses membres le droit de refuser d'obéir aux règles et aux directives de la société
 - Savoir si un pays doit posséder un pouvoir militaire important et moderne pour être considéré comme une grande puissance mondiale
 - Savoir si les besoins économiques représentent le principal facteur qui pousse les pays à commettre des actes d'agression contre d'autres pays
 - Savoir quels facteurs permettent à une majorité de personnes, au sein d'une société, de voir une menace dans les minorités
 - Savoir si les sentiments racistes contribuent à une conception stéréotypée des autres groupes
 - Savoir comment les minorités peuvent être protégées dans un conflit

-
- Savoir quelles sont les responsabilités d'une citoyenne ou d'un citoyen à l'égard de la protection des droits d'autres citoyens
 - Savoir quels critères les personnes qui dirigent un pays doivent appliquer lorsqu'elles prennent des décisions ayant un impact sur la vie de leurs citoyens et citoyennes et sur celle des citoyens et citoyennes d'autres pays

3.2 Les dirigeants et la prise de décision à l'échelle nationale

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 1

Leçon d'acquisition de concepts: **le leadership**, la prise de décision totalitaire, la prise de décision démocratique et l'obligation politique de rendre compte.

1. Demander aux élèves de revoir certaines mesures fixées par les gouvernements pendant la Première Guerre mondiale.
 - Noter que les gouvernements ont instauré des mesures pour étendre, en temps de paix, leurs pouvoirs de réglementation de l'économie nationale et de la vie de la nation.
 - Noter également que les gouvernements démocratiques et non démocratiques ont pris des mesures pour restreindre les libertés civiles pendant la guerre.

Orienter la discussion sur la raison pour laquelle on a jugé qu'une intervention plus marquée du gouvernement dans la vie du pays était nécessaire.

2. Demander aux élèves, répartis en petits groupes, de préparer un dossier favorable au système démocratique ou totalitaire et d'indiquer pourquoi ils et elles estiment que la démarche de prise de décision de chacun des systèmes répond au mieux aux situations d'urgence créées par la guerre.

Les facteurs que chaque groupe pourrait étudier comprennent, entre autres:

- le poids de l'opinion publique dans la démarche de prise de décision;
- le temps qu'il faut pour prendre des décisions;
- les mécanismes permettant de disposer de toute l'information nécessaire et de connaître l'opinion publique avant de prendre des décisions;
- l'appui accordé aux décisions par la population;
- la prise en compte du bien-être de la population avant de formuler des décisions à l'échelle nationale.

3. Après la présentation de chaque groupe, demander aux élèves de discuter des mesures qu'un gouvernement devrait prendre pour réussir à poursuivre l'effort de guerre.
 - Un gouvernement devrait-il avoir le droit de suspendre ou de restreindre la liberté de la presse et l'opposition politique?
 - Le gouvernement devrait-il avoir le droit d'exproprier des citoyens et des citoyennes?
 - Le gouvernement devrait-il avoir le droit de gérer l'activité économique d'une personne?
 - Le gouvernement devrait-il avoir le pouvoir d'obliger un citoyen à servir dans l'armée?

Chaque élève pourrait étudier l'une des questions ci-dessus et prendre position, en ayant recours à la dialectique.

Activité 2

Leçon d'application de concepts: **le leadership et la prise de décision.**

1. Dans le cadre d'une discussion de classe, établir un ensemble de critères permettant d'évaluer les dirigeants en période de crise, comme dans le cas d'une guerre importante.

Les critères d'un bon leadership sont-ils différents en période de paix?

2. Demander aux élèves, travaillant seuls ou en groupes, de choisir l'un des dirigeants suivants:
 - Winston Churchill;
 - Adolf Hitler;
 - Benito Mussolini;
 - Franklin Roosevelt;
 - Joseph Staline;
 - Tito;
 - Charles de Gaulle.

Ils et elles feront une étude sur le dirigeant choisi et l'évalueront, à l'aide des critères déjà fixés qu'ils et elles peuvent, à leur gré, élargir ou modifier.

Des élèves pourraient évaluer certains dirigeants en jouant le rôle d'un ressortissant de pays ennemi comme, par exemple, celui d'une Allemande ou d'un Allemand évaluant Winston Churchill.

Les présentations des élèves peuvent mener à une discussion sur les points communs ou les divergences entre les dirigeants.

Activité 3

Leçon d'acquisition de concepts: la stratégie militaire, la guerre éclair, **la prise de décision et le leadership.**

1. Pendant l'invasion de la Pologne par les Allemands, les armées française et britannique restèrent en grande partie inactives.

Débattre de la stratégie militaire des Français:

- la construction de la ligne Maginot;
 - la justification d'une stratégie de défense;
 - les relations entre Français et Britanniques;
 - la neutralité belge;
 - la mécanisation des armées française et britannique (nombre de chars et autre matériel mobile).
2. Demander aux élèves de comparer la position défensive des Français et des Britanniques à la stratégie de guerre éclair des Allemands. En préparant leurs comparaisons, les élèves doivent répondre à un ou deux des points suivants.

- L'efficacité de la direction et de l'unité politiques et militaires du pays.
- Pourquoi les Français ont-ils adopté une stratégie de défense militaire, comme le prouve la construction de la ligne Maginot?
- Expliquer ce que la stratégie de « guerre éclair » avait de nouveau et trouver les objectifs de cette stratégie.
- Analyser l'état de l'armée polonaise et expliquer sa défaite rapide et désastreuse en 1939.
- Quels facteurs ont poussé les chefs d'État polonais d'avant-guerre à ne pas céder aux exigences d'Hitler à propos de Dantzig?
- Quels ont été les effets de ce nouveau type de guerre sur les civils? En quoi cette guerre différait-elle des précédents conflits?

Demander aux groupes d'élèves de préparer leur rapport et de le présenter à la classe.

Activité 4

Leçon d'acquisition de concepts: la propagande, l'opinion publique, l'unité nationale et les médias.

1. Discuter de l'utilisation de la propagande pour s'assurer le soutien du peuple dans l'effort de guerre. Prendre note des innovations technologiques que les médias ont connues depuis la Première Guerre mondiale.

Pour mieux comprendre l'utilisation de la propagande dans les médias, on pourrait discuter de plusieurs questions ou événements contemporains. Noter qu'en temps de guerre la propagande vise surtout:

- à décrire les vertus de son camp et de son pays;
- à encourager l'unité à l'intérieur du pays;
- à promouvoir les « mérites » de l'effort de guerre;
- à divertir la population;
- et à intimider les civils qui pourraient désobéir.

2. Demander aux élèves de représenter les pays suivants: Grande-Bretagne, France, États-Unis, Allemagne, Italie, Union soviétique et Canada. Le Canada peut être représenté par deux groupes: le Canada anglais et le Canada français.

Chaque groupe analysera son effort de guerre national respectif et préparera une émission radiophonique de dix minutes pour promouvoir cet effort de guerre.

L'émission pourrait comprendre les éléments suivants:

- bulletins d'information sur les victoires militaires;
- pièces radiophoniques;
- musique militaire;
- participation de civils;
- remonter le moral de la population;
- présenter les personnalités du jour, ainsi que des annonces des services publics.

L'émission pourrait également comporter des observations négatives sur les pays ennemis et leurs chefs.

Les élèves devront faire des répétitions avant de faire leur présentation en direct ou sur bande magnétique.

3. Autre activité possible:

À Dunkerque, les Britanniques purent évacuer 340 000 hommes qui durent laisser pratiquement tout leur équipement derrière eux. On a qualifié cette évacuation de défaite militaire et de victoire.

Les élèves prépareront des éditoriaux, du point de vue britannique ou allemand, en décrivant l'évacuation de Dunkerque. Les éditoriaux visent à influencer l'opinion publique et à placer l'événement sous son angle le plus favorable.

Activité 5

Leçon d'acquisition de concepts: **l'idéologie**, le racisme, la stratégie militaire, la propagande et l'unité nationale.

1. Discuter avec les élèves de certaines croyances raciales d'Hitler concernant les peuples non germaniques, de sa haine du communisme et de ses désirs de s'assurer de zones de production alimentaire suffisantes pour une population allemande destinée à s'accroître.

En juin 1941, l'armée allemande envahissait l'Union soviétique. Demander à des groupes d'élèves de faire des recherches sur diverses questions.

- Pourquoi l'idéologie de l'Union soviétique communiste était-elle opposée à celle de l'Allemagne nazie?
- Pourquoi l'Union soviétique représentait-elle un défi militaire difficile pour l'Allemagne?
- Comment les populations non russes de l'Union soviétique réagirent-elles à l'invasion allemande?
- Comment l'envahisseur allemand a-t-il traité les groupes ethniques qu'il a rencontrés?
- Aurait-il dû employer une meilleure stratégie?
- Pourquoi l'Armée rouge semblait-elle si mal préparée à l'invasion allemande?
- Quelles tactiques a-t-elle employées pour parer l'attaque allemande?
- L'invasion de l'Union soviétique par Hitler était-elle inévitable?
- Comparer les points forts et les points faibles des deux pays.

Les gouvernements soviétique et allemand préparèrent des campagnes de propagande afin de s'assurer le soutien de la population pendant la guerre. Ces campagnes étaient destinées à justifier les actes des gouvernements respectifs et à conserver le soutien de la population.

Dès qu'il a terminé, chaque groupe doit présenter son rapport à la classe.

-
2. Demander à quelques élèves de préparer un éditorial qui indique la position officielle de leur pays (revoir les éléments de propagande abordés dans les activités suggérées auparavant).

Activité 6

Leçon d'acquisition de concepts: le génocide, les camps de concentration et l'obligation de rendre compte.

1. Décrire les activités des médecins nazis dans les camps de concentration. Noter les activités de médecins tels que Mengele.

Présenter à la classe le serment d'Hippocrate que prêtent tous les médecins à la remise de leur diplôme. Débattre de la signification du serment en posant plusieurs questions:

- Tous les médecins observent-ils le serment d'Hippocrate?
- Quelles sont, à votre avis, les principales raisons qui incitent les gens à entrer dans la profession médicale?
- De quelles façons les médecins nazis rompaient-ils le serment d'Hippocrate?

Noter que bon nombre des médecins des camps de concentration prétendaient qu'ils suivaient simplement les ordres de leurs supérieurs ou qu'ils faisaient de simples recherches médicales.

2. Les élèves doivent préparer de courts devoirs sur deux questions.
 - Une personne devrait-elle obéir à un ordre du gouvernement sans poser de questions?
 - Les instructions émanant d'autorités supérieures libèrent-elles la personne d'une responsabilité morale?

Activité 7

Leçon d'acquisition de concepts: les sphères d'influence et le pouvoir politique et économique.

1. Discuter en classe des facteurs contemporains qui font la force d'un pays.
 - Pourquoi certains pays sont-ils considérés comme des grandes puissances?
 - Pourquoi certains pays sont-ils considérés comme sous-développés?
 - Y a-t-il un rapport entre l'infrastructure d'un pays au niveau de l'enseignement et sa puissance économique ou politique?
 - Quels sont les points forts du Canada?

Demander aux élèves d'établir un critère qui puisse servir à déterminer les points forts et la capacités d'un pays. Expliquer aux élèves quelle était la situation politique, militaire et économique en Extrême-Orient à la fin des années 30.

2. Demander aux élèves, répartis en groupes, de faire des recherches et des analyses sur la situation au Japon et aux États-Unis, à l'aube de la Seconde Guerre mondiale, sur la base des critères fixés.

Chaque groupe doit préparer une réponse à la question présentée ci-dessous.

- Le combat entre les États-Unis et le Japon pour dominer le Pacifique était-il égal?

Document d'information pour l'élève

La guerre contre le Japon

À la fin de 1930, le Japon s'était rendu maître des régions industrialisées les plus peuplées de Chine, grâce aux victoires militaires qu'il avait remportées.

C'est grâce à ces acquisitions territoriales que l'économie japonaise prit de l'expansion. Le Japon avait besoin de nouveaux marchés et de nouvelles ressources pour poursuivre sa croissance et sa prospérité. Les marchés et les ressources les plus proches étaient ses possessions européennes en Asie orientale.

En juillet 1941, le Japon occupait l'Indochine française et établissait de nouvelles bases militaires menaçant les possessions hollandaises, américaines et britanniques. Les États-Unis réagirent à l'intervention japonaise en étendant leurs sanctions économiques sur le commerce avec le Japon par un embargo pétrolier.

Les nouveaux dirigeants japonais pensaient que les pays européens devaient disparaître de l'Asie orientale et que la force était le moyen logique de les faire partir.

Le 7 décembre 1941, les forces navales et aériennes japonaises attaquaient la flotte américaine du Pacifique installée à Pearl Harbor. La flotte américaine subit des dégâts considérables.

Cette attaque-surprise aboutit à l'entrée immédiate des États-Unis dans la guerre contre le Japon. Peu après, Hitler déclarait la guerre aux États-Unis.

Après Pearl Harbor, l'armée japonaise remporta une série de victoires incroyables.

- En 1942, le Japon dominait Hong-kong, la Malaisie, Singapour, Burma, les Philippines, les Indes orientales hollandaises et de grandes parties du continent chinois.
- L'Australie, la Nouvelle-Zélande et l'Inde sentaient peser la menace de l'armée japonaise.

Malgré leurs succès, les Japonais étaient allés au delà de leurs limites. Ils devaient maintenant faire face au géant industriel américain qui pouvait produire plus qu'eux et les écraser.

Les chefs d'État japonais savaient que le Japon n'avait pas les ressources nécessaires pour continuer un long conflit. Ils espéraient qu'après une série de victoires rapides, les Américains et les Européens seraient obligés de négocier.

Les forces navales et aériennes nippones essuyèrent leur premier gros revers lorsqu'elles tentèrent d'occuper l'île de Midway en juin 1942.

La bataille de Midway, en juin 1942, marqua le tournant de la guerre dans le Pacifique. Après la défaite des Japonais, les États-Unis entamèrent une campagne afin de déloger les Japonais des îles du Pacifique. En février 1945, Manille était libérée.

Entre 1942 et 1945, l'éviction des Japonais des îles du Pacifique devait s'avérer coûteuse. Les troupes japonaises refusèrent de se rendre et la plupart se battirent jusqu'au bout. Le nombre de pertes dans les rangs des Américains et des Japonais fut très élevé.

Activité 8

Leçon d'acquisition de concepts: les stéréotypes, l'internement et la discrimination.

1. Demander à la classe de discuter de l'internement des Canadiennes et des Canadiens d'origine japonaise pendant la Seconde Guerre mondiale. La discussion pourrait porter sur les raisons invoquées pour interner ces personnes, sur l'opinion que se fait le Nord-Américain moyen sur les Japonais et sur l'équité de cette mesure.

Demander aux élèves, répartis en groupes, d'analyser la façon dont ils et elles réagiraient en tant que membres d'une minorité distincte, s'ils et elles étaient emprisonnés pendant la guerre.

Les groupes pourraient répondre aux questions présentées ci-dessous.

- Quelles sont les dix choses « essentielles » qu'ils emporteraient avec eux dans le camp?
 - Que ressentiraient-ils face à la majorité qui les aurait internés dans les camps?
 - Pourquoi cette politique est-elle injuste?
 - La minorité mérite-t-elle une compensation pour les « pertes » qu'elle a subies pendant son internement?
 - Quels biens, quelles activités, quels droits et quels autres éléments faudrait-il prendre en compte pour trouver un montant de compensation?
2. Les groupes doivent présenter leur rapport à l'ensemble de la classe. Une discussion pourrait suivre, en classe, sur la question de savoir si ce genre de mesure (emprisonnement d'une minorité) pourrait se produire aujourd'hui.

Notre société peut-elle offrir des garanties afin d'éviter que ce genre d'événement ne se reproduise?

Activité 9

Leçon d'application de concepts: **le leadership, la prise de décision** et les intérêts stratégiques.

Donner l'information suivante aux élèves:

- pendant la majeure partie de la guerre, l'Union soviétique se trouva face au gros des troupes allemandes;
- en 1944, les Soviétiques furent confrontés à 228 divisions allemandes, alors que 61 seulement étaient postées en Europe occidentale;
- les Soviétiques subirent des pertes massives. À la fin de la guerre, l'URSS avait perdu 20 millions de civils et de soldats;
- les Soviétiques demandèrent instamment aux grandes puissances occidentales de lancer un « second front » en Europe et de faire ainsi sortir certaines des troupes allemandes de leur pays.

Les élèves doivent jouer le rôle de Staline et rédiger une lettre à Churchill ou à Roosevelt, afin de lui montrer la nécessité de lancer un deuxième front contre l'Allemagne en Europe de l'Ouest.

Document d'information pour l'élève

Stalingrad, le tournant de la guerre

La bataille de Stalingrad devint le tournant de la guerre entre l'Union soviétique et l'Allemagne. Staline et Hitler considéraient la bataille comme un combat personnel et refusèrent de se retirer de la ville pratiquement détruite. La Sixième armée allemande, menée par von Paulus, se trouva encerclée et privée d'aide. Hitler lui refusa le droit de battre en retraite. Le 31 janvier 1943, von Paulus et ses 91 000 hommes capitulaient.

La guerre de Russie fut essentielle à la cause des Alliés. On évaluait à 75 % le pourcentage de troupes allemandes et d'équipement engagés sur le front Est. Les Soviétiques payèrent un lourd tribut à la guerre devant la puissance de l'armée allemande.

- L'Union soviétique perdit quelque 20 millions de soldats et de civils pendant la Seconde Guerre mondiale.
- En comparaison, la Grande-Bretagne et les États-Unis en perdirent 800 000.

Hitler prévoyait d'utiliser les vastes zones de production alimentaire de l'Union soviétique pour nourrir une population allemande grandissante. Il comptait d'ailleurs sacrifier les peuples slaves et non allemands.

Les Soviétiques, durement talonnés par l'attaque des nazis, continuaient d'intercéder en faveur d'un débarquement en Europe occidentale.

Le plus grand combat de chars que l'histoire ait connu eut lieu à Koursk, en Union soviétique, en juillet 1943. Deux mille chars allemands faisaient face à trois mille six cents T34 soviétiques. Les Soviétiques écrasèrent l'armée allemande et firent graduellement battre en retraite les troupes installées sur le front Est, jusqu'à la fin de la guerre.

Activité 10

Leçon d'acquisition et d'application de concepts: le patriotisme, le courage et **la prise de décision**.

1. Expliquer aux élèves qu'au cours de la Seconde Guerre mondiale, comme lors de la Première Guerre mondiale, de nombreux jeunes hommes ont vécu des moments absolument horribles en tant que soldats. Dans le texte qui suit, *Mes expériences de guerre*, un ancien soldat acadien raconte ses expériences traumatisantes. La guerre n'est pas une belle chose.

Demander aux élèves de lire le texte *Mes expériences de guerre*, puis de répondre aux questions qui suivent.

2. Expliquer aux élèves que de nombreux canadiens et canadiennes qui ont participé activement à la Seconde Guerre mondiale ont fait preuve de courage et de sang-froid. Plusieurs ne sont pas revenus. Expliquer que, même si au Québec il y a eu une vive opposition à cette participation, de nombreux Canadiens français se sont distingués à la guerre. Un Fransaskois, Allyre Sirois est un de ceux-ci.
2. Demander aux élèves de lire le livre d'Allyre L. Sirois: *Un Canadien derrière les lignes ennemies*. Ensuite, répondre aux questions qui suivent.

Document d'information pour l'élève

Mes expériences de guerre¹

Albert LeBlanc

(Présenté par Henri-Eugène Duguay)

Note: Le texte qui suit peut être traumatisant pour certains lecteurs et lectrices. Albert nous raconte des cauchemars de guerre comme il les revit. J'ai choisi de le présenter tel qu'il me l'a présenté. Facile à lire dans une langue populaire de chez-nous. Un mélange de chiac et du parler populaire. Surtout le parler d'un soldat qui a risqué sa vie pour un monde meilleur. J'ai voulu respecter l'authenticité de l'auteur et de son contenu. H.-E. Duguay.

Quand le Canada a déclaré la guerre contre l'Allemagne le 10 septembre 1939 j'avais à peine 19 ans. Je me pensais trop jeune pour m'enlister juste là. Mais, j'en ai vu y aller la même semaine. C'est tout de ça qui était parlé... Les premiers qu'ont été s'enlister sont revenus chez eux avec l'habit de la première guerre car il y avait pas d'habits de prêts. Tous les jeunes étaient nerveux de l'affaire à savoir s'il fallait joindre tout d suite ou attendre à plus tard. Quelques jours plus tard il y avait des enseignes qui disaient que l'on demandait des hommes aussitôt que possible.

Le printemps 1940 j'ai joint la Réserve à Moncton pour un an. Je travaillais sur la ferme pour Papa. Il avait besoin de moi pour lui aider à faire l'ouvrage. J'ai reçu une lettre pour que je me rapporte au mois de juillet 1941. J'ai décidé d'y aller au mois de juin après que l'ouvrage de ferme soit fini.

Le 19 juin 1941 j'ai été m'enlister pour outremer, qui était l'Angleterre. J'ai été envoyé en Ontario, à Camp Borden. J'ai ensuite traversé en Angleterre sur le bateau Warwick Castle avec le régiment, qui était anglais, le First Hussars, pour être dans les tanks. J'avais de la misère à comprendre et parler l'anglais. J'avais demandé d'être DR, porteur de messages en motocyclette. J'ai fait mon entraînement avec eux de octobre 1941 au mois d'avril 1944. J'ai été transféré au Régiment de la Chaudière de Québec avec le régiment Hussars. C'était français, c'était mieux que l'anglais, j'avais de la difficulté à les comprendre, c'était pas le français de par chez-nous.

En quelques mois c'était l'invasion. Le débarquement sur la France, qui a été la plus grosse invasion des histoires de guerres. Elle a été très dure de la côte de la Normandie aller jusqu'à Falaise et Rouen. C'était faire face à l'ennemi pour la première fois. Fallait sauter dans l'eau de six ou sept pieds de creuseur pour nager ou s'arranger pour faire la côte aussitôt que possible parce que les Allemands avaient leurs mitrailleuses qui tiraient sur nous continuellement. Le débarquement de la Normandie ça été très dur. L'ennemi donnait beaucoup de résistance. Fallait beaucoup se battre pour le terrain qu'on prenait. La perte d'hommes étaient toujours nombreux. C'est là que j'ai reçu ma première blessure. C'était le 14 août 1944. Je suis envoyé en Angleterre pour être hospitalisé pour 28 jours.

Après j'ai retourné au front dans la Belgique, qui a été très dur et les conditions étaient terribles. C'était dans la boue jusqu'aux genoux, pas capable de s'asseoir, ni se coucher et se battre dans ces conditions. Les premières semaines de décembre j'arrive en Hollande sur le front qui était encore terrible. La température était froide et trempe. Il mouillait tous les jours. Passé Noël dans les tranchées. C'était un Noël blanc. Mais fallait être soldat. J'étais pas seul à retourner une autre fois au front... Qu'est-ce que les Allemands allaient me faire cette fois-ci? Arrivés en Hollande, on a été dans le Scheldt Pocket, qui a été une grosse bataille. J'étais avec un groupe de Canadiens qui étaient entourés par l'ennemi pour plusieurs heures. Un autre groupe de Canadiens sont arrivés nous libérer en faisant ces Allemands prisonniers. Ça été un miracle d'en sortir. Rendu à Nijmegen le 7 décembre j'étais dans une section riflemen dans la compagnie « C » du régiment. Après avoir fait six mois dans la campagne et avoir traversé la France à quatre pattes, se traîner et courir pour se rendre là où j'étais le matin du 7 décembre 1944.

Le lieutenant Noël est venu me porter un message que le colonel Tachereau voulait me voir tout-de-suite. Je m'ai senti choqué. Je ne savais pas qu'est-ce qu'il me voulait. J'ai pensé tout-de-suite à ma famille au Canada, qu'il avait arrivé quelque chose de grave. Le lieutenant Noël et moi arrivent là en jeep. On va trouver le colonel Tachereau dans une maison privée hollandaise.

Arrivé devant lui j'ai fait comme la coutume en le saluant. Il m'a dit de m'asseoir devant lui. C'est lui qui a parlé. Il m'a demandé comment j'aimais cela dans la compagnie « C ». Je lui ai dit que je me trouvais bien avec le lieutenant Noël, qui était mon supérieur et qui se trouvait bien de moi aussi. Je les regardais et je pouvais rien comprendre de cela. Il m'a dit: « Soldat Leblanc, tu vas être transféré avec moi au Headquarter pour devenir sniper ». Je pense qu'il a vu que j'étais un peu nerveux. J'avais pas de choix. Ca ne pouvait se refuser. Il m'a dit que le lieutenant Noël me recommandait, qu'il me connaissait bien assez avec six mois d'expérience, que je pouvais faire la job. Il m'a dit que des fois je serais son bodyguard, comme les six autres snipers, qui étaient tous de la Gaspésie. J'ai bientôt fait ami avec eux-autres.

La Chaudière fournissait les snipers pour le Queen's Own et le North Shore du Nouveau-Brunswick. Un sniper pouvait travailler deux ou trois jours avec ces régiments-là. La job de sniper était pas très facile à faire. Il fallait aller chercher les informations. Il fallait être près des Allemands, ou même traverser leur ligne pour bien voir et observer qu'est-ce qui se passait. Les Allemands portaient leur rang d'officier ou de soldat sur le coin de collet de leur uniforme. C'était l'information que nos supérieurs voulaient. C'était aussi de pouvoir leur dire qu'est-ce qu'ils avaient comme tanks ou canons, surtout le 88mm, qui était puissant et qui faisait peur. Nous étions souvent cachés dans la même maison avec l'ennemi, cachés dans la cave, dans l'attique, ou cachés en dessous du sofa ou encore dans un garde-robe, y passer la journée à notre cachette à les entendre parler l'allemand. Ils savaient qu'ils faisaient face à des Canadiens, qu'ils nous appelaient « canadeex soldaten ». J'ai vu me trouver là pour 48 heures à des endroits comme cela avec pas de manger avec moi ni à boire, avec la peur dans le sang que si ils me trouvaient caché qu'est-ce qu'ils feraient de moi. Peut-être me tirer dans la tête... Ils avaient des bonnes manières pour tuer qui se faisaient des deux bords. Moi, la seule défense que j'avais c'était un revolver très petit et un couteau, avec deux grenades dans mon linge. J'ai pensé souvent à la mort, assez souvent j'y pensais. Je savais que s'ils me trouvaient j'aurais pas pu m'en sortir en vie, parce que le sniper était pas fait prisonnier, ni d'un bord ou de l'autre.

La Hollande était beaucoup trempée et humide. On pouvait pas creuser de tranchées. Ça se remplissait très vite. Les conditions étaient terribles et affreuses. Quand j'étais sniper j'ai fait plusieurs de ces reconnaissances. C'est ça que c'était appelé, aller infiltrer la ligne allemande en se cachant pour voir l'ennemi à l'oeuvre. Un soir j'ai été demandé pour aller en charge avec quatre autres soldats d'une compagnie du régiment pour aller chercher un prisonnier pour le faire parler pour des informations que nous avons besoin. Ça pas réussi. J'ai perdu deux de nos hommes, qui se sont fait tuer. Un autre qui s'en a revenu blessé. Il avait une balle dans le bas du corps, en bas des côtes. J'ai réussi à lui aider à se rendre au régiment pour être évacué en arrière et hospitalisé au headquarter.

Je faisais aussi la garde pour les officiers et le commandant du régiment, lorsque tout d'un coup un avion allemand après avoir laissé descendre des lumières (flare) ils ont frappé la maison que j'étais debout en avant. Trois de nos officiers sont faits tuer sur le coup. Quatre blessés et deux prisonniers allemands tués qui étaient couchés près de la maison qui étaient blessés là. J'ai reçu ma deuxième blessure, qui était pas trop grave. Un morceau d'obus tout près de l'oeil gauche et des ricochages de balles de cet avion m'ont frappé aux jambes. Le médecin qui était présent m'a examiné. Il y avait rien de grave. Il m'a demandé si je voulais être envoyé en arrière pour quelques semaines. Je lui ai dit que je préférais rester là s'il voulait me soigner. Il m'a dit: « Il y a pas de problème ». J'ai été une semaine sur le light duty.

Au début de la campagne de France on a eu de grosses pertes d'hommes. On a perdu jusqu'à soixante hommes dans une journée, soit tués ou blessés... C'étaient pas toutes des journées comme cela, par exemple. Mais il y avait des journées qu'on en perdait pas quelqu'uns. Je pense que j'ai été un de ces chanceux. Il s'en faisaient tuer un en avant ou derrière moi, ou à mes côtés. J'avais peur. Je pensais que c'était moi qui venait ensuite. Je me trouvais un fil de la mort bien souvent. Je pense que j'étais pas vu de l'ennemi et Celui là d'en haut me protectait et je pense que Maman était à mes côtés comme Ange gardien.

L'infanterie était le pire à être dedans comme soldat. La nuit c'était la marche parmi les blessés. Nos blessés ou les blessés allemands qui avaient pas été ramassés dans la journée, qui étaient encore là, couchés par terre dans la souffrance. Ils criaient après nous-autres pour leur aider et on pouvait rien faire pour aider. Car il fallait suivre la ligne de soldats qui marchaient pour vers le matin, attaquer pour prendre notre objectif et creuser nos tranchées pour quelques heures de la journée pour se protéger contre une contre-attaque de l'ennemi, pour avoir ou prendre le terrain qu'on leur avait ôté le matin.

Il y avait presque pas de moment pour arrêter se reposer. C'était toujours aller, aller et encore aller. Le manger et l'eau étaient pas là quand on en avait de besoin tous les jours. La fatigue et le moral étaient assez bas... J'en ai vu pleurer et demander qu'est-ce qu'on fait ici à 20 ans ou 26 ans, qui était le plus vieux pour être là dans cette condition. Le jeune connaissait pas le danger comme le plus vieux. On sentait que la guerre s'en allait finie. Les Allemands étaient un peu loin de nous-autres. Ils faisaient presque plus feu sur nous-autres. Mais on perdait encore des hommes. Notre aumônier, Père D'Alcourt s'est fait tuer en allant ramasser des Canadiens morts qui avaient pas été trouvés. Pour moi, c'était un vrai massacre. Il y avait des civils qui avaient été tués aussi; ils les avaient fait mettre debout contre un mur de ciment. On pouvait voir les trous de balles dans le mur.

Nous-autres les snipers on étaient encore sur la go dans la nuit. On allait dans no man's land. On sortait de là après avoir ouvert feu sur nous-autres aussi. Le matin du 3 mai 1945, j'ai été dit que je m'en allais en permission de 9 jours. J'ai arrivé dans la ville de Brighton, en Angleterre, pour apprendre là que la guerre était finie. Le 6 mai, au soir, tous les coups de feu étaient arrêtés. Ça été une grande faute pour moi que j'ai fait dans ma carrière militaire, laisser mon régiment que j'aimais tant et si proche de la fin. De ne pas être avec eux pour voir le dernier jour au combat.

J'ai essayé de retourner en Allemagne rejoindre mon régiment pour faire l'occupation, mais il y a pas eu grand moyen. En décembre 1945, le régiment a venu trois miles d'Aldershot, en Angleterre, où j'étais stationné, pour s'en venir au Canada. On a laissé l'Angleterre juste après Noël pour être venus au Canada, le 4 janvier 1946. Un mois après, le 4 février 1946, j'ai arrivé à Halifax sur l'Aquitania. Neuf milles hommes étaient à son bord.

Quand je m'ai enlisté dans l'armée, en faisant l'entraînement nos supérieurs nous disaient d'oublier nos chez-nous. Oublier notre girl-friend et nos familles si qu'on voulaient faire des bons soldats. C'est juste cela que j'ai fait, sans le vouloir. C'était comme être brain-washé. Je l'ai seulement réalisé quelques mois après la guerre finie. Je m'ai aperçu que j'avais presque tout oublié mon monde de chez-nous au Canada. Ils avaient peut-être raison. Un jeune homme qui oubli pas son chez-eux et le monde qu'il aime, ça pouvait le faire plus s'ennuyer et souvent le rendre à se désertier de l'armée pour s'en aller. Il se rendait pas où que j'ai été.

Après avoir été discharged de l'armée, je m'ai aperçu que mes blessures étaient pas guéries après 50 ans. Il y en a qui sont visibles et d'autres que seulement moi les connaît. Après 50 ans, les horreurs de la guerre sont pas oubliées. Je fais encore la guerre dans des cauchemars. C'est des portraits de guerre que j'étais dedans. Je me réveille en me touchant pour me rassurer si je vis encore. Je pense que j'amènerai cela avec moi au dernier jour. Je remercie Dieu de m'avoir protégé, d'avoir été si proche de la mort pendant ces onze mois. J'en ai vu beaucoup qui n'ont pas été si chanceux que moi.

Je suis un chanceux, qui a retourné en Hollande au printemps 1995 pour fêter le 50ème anniversaire de la libération de la Hollande et la fin de la guerre de l'Allemagne. Quand j'ai arrivé en Hollande cette fois-ci, il y avait un gros change avec la fin de la guerre. Toute était assez beau, les villes et les villages avaient tous été faits à neuf. Même le monde était plus beau, car le temps de la guerre c'était la famine qui régnait. Ils n'avaient plus rien à manger. Quand on allait en ligne pour prendre notre ration de manger, il y avait autant d'enfants et de vieillards qui venaient pour avoir une part à manger.

Les anciens combattants ont eu une invitation spéciale des Hollandais. Ils voulaient nous dire « MERCI » pour les avoir libérés, parce que le Canada a eu une grosse perte d'hommes en libérant ce petit pays. En allant en Hollande j'ai amené avec moi ma femme et une de mes filles. A 75 ans on n'est plus jeune pour aller si loin sans avoir quelqu'un pour prendre garde à nous-autres. Ça faisait longtemps que le voyage en Hollande était parlé. C'était réaliser un beau rêve. Tous les vétérans qui ont fait le voyage de la Hollande ont été bien reçus. Les Hollandais ne savaient pas quoi nous faire. J'ai amené quelques pages de poèmes qui ont été photocopiés...

Maintenant, après 49 ans de mariage avec ma femme et ma famille, que je suis fier encore une fois. Je veux remercier Celui d'en haut et je le fais souvent en me réveillant de ces cauchemars.

Albert LeBlanc, soldat de la 2e grande guerre mondiale

1. Ronald Cormier. – Mes expériences de guerre. – Shediac : Société historique de la Mer Rouge, 1996. – ISSN 0228 9016
Adresse électronique: <http://rbmulti.nb.ca/shmr/alblenl.htm>

Feuille de travail

Mes expériences de guerre

1. Pourquoi Albert était-il content de se faire transférer au Régiment de la Chaudière de Québec avec le régiment Hussars?
2. Pourquoi le débarquement en Normandie a-t-il été difficile?
3. Résumer les conditions de guerre dans lesquelles Albert s'est trouvé en Belgique et en Hollande.
4. Quelle tâche le colonel Tachereau donne-t-il à Albert?
5. Quel était le rôle d'un *sniper*?
6. Expliquer pourquoi être *sniper* n'était pas facile.
7. Qu'arrive-t-il à un *sniper* qui est découvert?
8. Pourquoi était-ce impossible de creuser des tranchées en Hollande?
9. Comment Albert a-t-il eu sa deuxième blessure?
10. Expliquer pourquoi Albert pense qu'il a eu de la chance d'avoir survécu à ses expériences de guerre.
11. Expliquer pourquoi les soldats d'infanterie vivaient des moments difficiles.
12. Qu'est-il arrivé au Père D'Alcourt?
13. Comment certains civils ont-ils été tués?
14. Quelle a été, pour Albert, la grande erreur de sa carrière militaire?
15. Lorsque Albert est devenu soldat, ses supérieurs lui avaient dit d'oublier ses amis et sa famille pour être un bon soldat. Pourquoi?
16. Expliquer pourquoi les blessures d'Albert ne sont pas guéries, même après cinquante ans.
17. Lorsque Albert est revenu en Hollande cinquante ans après la guerre, quels changements a-t-il observés?
18. Pourquoi les Hollandais ont-ils invité les vétérans canadiens?

Feuille de travail

Un Canadien derrière les lignes ennemies

1. Sur des milliers de volontaires qui s'enrôlèrent dans l'armée canadienne au cours de la Seconde Guerre mondiale, combien d'entre eux furent parachutés en France afin d'aider la Résistance française et les armées alliées à préparer la libération de la France occupée par l'ennemi allemand?
2. Quel Fransaskois a vécu cette expérience?
3. Ce Fransaskois est né dans quel village?
4. Quelle est la mission du Corps des Signaleurs de l'armée canadienne?
5. Quelle est la fonction d'Allyre après l'étape initiale de son entraînement spécialisé en Angleterre?
6. Qui est Aristide?
7. Quelle identité Allyre adopte-t-il avant de partir pour la France?
8. Pourquoi attache-t-on les chevilles des parachutistes, ainsi que des morceaux de caoutchouc sous leurs talons? Pourquoi fixe-t-on une pelle à la cuisse des parachutistes et un morceau de caoutchouc dans le fond de leur salopette?
9. Pourquoi, au dernier moment, le premier saut est-il annulé?
10. Qui saute avec Allyre au deuxième essai?
11. Qui est Arthur? Qui est Charles?
12. Pourquoi Aristide et Allyre avaient-ils de la strychnine?
13. Qui est Betty? Hector? Rémy? Jacqueline? Jeannette?
14. Qu'est-ce qu'un réfractaire?
15. Qui est Pilar Alvarez?
16. Qu'est-ce qu'une rafle?
17. Qu'est-ce qu'un poste émetteur?
18. Pourquoi Allyre portait-il lui-même son poste émetteur, bien que les autorités de Londres aient recommandé de le faire porter par d'autres? Pourquoi devrait-il être porté par d'autres?
19. Qu'est-ce qu'un maquisard?

-
20. Qui est Aline? Quel est son sort?
 21. Qui sont M. et Mme Pouget?
 22. Qui est Raymond?
 23. Pourquoi les soldats allemands avaient-ils pour coutume de chanter?
 24. Qui est Jean Koenig?
 25. Qu'est-ce que Jean Koenig a fait pour Allyre?
 26. Pourquoi son pays ne lui rend-il pas justice après la libération?
 27. Pourquoi fallait-il qu'Allyre change d'adresse toutes les deux semaines?
 28. Qu'est-ce qu'un goniomètre ou « gonio »?
 29. Quelle est la mission d'Allyre?
 30. Qui est René Bochereau?
 31. Qui est M. Fichère? Quel est son sort?
 32. Qui est Étienne Épaud?
 33. Qui est Leclerc?
 34. Pourquoi Allyre décide-t-il de partir sans tarder de chez Épaud?
 35. Qui est M. Martin?
 36. Pourquoi Allyre voulait-il se rendre à Barbezieux?
 37. Pourquoi les deux soldats allemands n'arrêtent-ils pas Allyre lorsque ce dernier attend l'autobus de Barbezieux, assis sur un banc?
 38. Expliquer: « La providence avait encore une fois veillé sur moi ».
 39. Comment expliquer le fait que les Allemands attendaient Allyre à l'arrêt de l'autobus, à l'hôtel de ville de Barbezieux?
 40. Qu'est-ce qu'une perquisition?
 41. Qu'est-ce qui est arrivé à Raymond?
 42. Qu'est-ce qui est arrivé à Charles? Comment peut-on expliquer sa capture facile par les Allemands, à Angoulême, alors qu'il était en compagnie de René Bochereau?

-
43. Selon Allyre, quel était « le seul et unique intérêt de toute l'affaire »?
 44. Pourquoi Allyre doit-il quitter la demeure des Pougets?
 45. Pourquoi Allyre est-il surpris de voir René?
 46. Pilar Alvarez avertit Allyre de se méfier. De qui et pourquoi?
 47. Qui est Alice Muller?
 48. Qu'est-ce que René Restier fait pour Allyre?
 49. Qui est René Dubroce?
 50. Comment les alliés ont-ils appris qu'il y avait un grand camp d'aviation près de Cognac?
 51. Quel est le sort des membres de l'équipage du bombardier allié qui a attaqué ce camp d'aviation?
 52. On a connu Allyre sous quels noms durant sa dangereuse mission en France?
 53. Qui est Arodeau?
 54. Pourquoi personne ne soupçonne Arodeau?
 55. Allyre apprend, de façon sûre, par Épaul, que Bochereau est un traître et que Bochereau fait tout son possible pour retrouver sa piste. S'il parvient à le joindre, que fera-t-il, selon Allyre?
 56. Pourquoi les arrestations augmentent-elles de jour en jour dans le secteur de Barbezieux?
 57. Qu'arrive-t-il à Bochereau et à son épouse?
 58. Qui est Jules Muller?
 59. Qui sont Thérèse et Marcel Sorin?
 60. Qu'est-ce que l'opération « Muguet »?
 61. Allyre participe activement à l'opération « Muguet » pour récupérer des conteneurs qui sont parachutés. Mais les Allemands sont alertés et Allyre et Marcel sont presque « cuits ». De justesse, ils réussissent à s'échapper. Comment s'échappent-ils?
 62. Que veut dire le terme « brûlé »?
 63. Pourquoi était-il dangereux de rester sur les ondes trop longtemps?

-
64. Décrire certaines opérations, dont les transmissions d'Allyre sont à l'origine, qui causèrent beaucoup d'ennui aux Allemands.
 65. Pourquoi certains membres de la famille Koenig étaient-ils, probablement, opposés les uns aux autres durant la guerre?
 66. Qu'est-ce qui se passe le soir du 31 août 1944?
 67. Quand est-ce qu'on sait que la mission d'Allyre est terminée?
 68. Sur une carte de France, tracer les déplacements d'Allyre au cours de sa dangereuse mission d'espionnage en France, sous l'Occupation, pendant la Seconde Guerre mondiale. Puis, sur la même carte, indiquer les villes de Poitiers, Châlons, Bordeaux, Tours, Nantes, Paris, Châtelleraut, Orléans, Étampes, Lourdes, Pau, Rochefort et La Rochelle. Indiquer aussi l'Alsace, la Lorraine, les Pyrénées et les Alpes.
 69. Quelles décorations ont été conférées Allyre Sirois pour sa contribution militaire durant la Seconde Guerre mondiale.
 70. Faire un bref exposé de la vie de M. Allyre Sirois.

Feuille de réponses

Un Canadien derrière les lignes ennemies

1. (avant-propos) 25
2. (avant-propos) Allyre Louis Sirois
3. Vonda, en Saskatchewan
4. (avant-propos) C'est un groupe spécialisé dans la transmission et la réception de messages en morse (TSF: télégraphie sans fil).
5. (P. 26) Agent de liaison et opérateur de TSF
6. (P. 30) C'est un autre agent, Roger Landes, de nationalité britannique et résistant de longue date.
7. (P. 31) Il est maintenant André Louis Sirois, ouvrier agricole dans la région de Châteauroux.
8. (P. 33) Le caoutchouc allait servir comme coussin à l'atterrissage et la pelle pour enterrer le parachute.
9. (P. 35) Le comité de réception au sol n'est pas au rendez-vous, il n'y a pas les signaux convenus.
10. (P. 36) C'est Aristide.
11. (P. 37) Arthur est le chef du comité de réception chez qui Allyre doit se cacher en attendant l'arrivée de Charles, son chef organisateur.
12. (P. 3) C'était du poison à avaler au cas où ils auraient été arrêtés par les Allemands.
13. (P.45-47) Betty est une résistante chargée de s'occuper de la première maison-refuge. Hector est le grand chef des agents du centre de la France. Deux semaines avant le débarquement, il fut arrêté par les Allemands. Rémy est un agent, lui aussi Canadien français, qu'Allyre a connu en Angleterre. Lors du débarquement, il fut tué par les Allemands. Jacqueline est une agente qui était courrier. Jeannette est la sœur d'Arthur qui était aussi courrier.
14. (P. 47) C'est une personne qui refuse de se soumettre à la loi.
15. (P. 47) C'est la fiancée de Charles.
16. (P. 48) C'est une arrestation massive faite par les autorités.
17. (P. 49) C'est un dispositif radio qui sert à l'émission de messages.

-
18. (P. 49-50) Allyre voulait le porter lui-même parce que c'était plus pratique, il pouvait ainsi l'utiliser au besoin. C'était pour éviter de se faire arrêter par les autorités allemandes.
 19. (P. 50) C'est un résistant qui se réfugie dans un endroit souvent boisé ou montagneux.
 20. (P. 52) C'est une ancienne camarade d'Allyre qu'il a connu lors de la formation en Angleterre. Elle fut, par la suite, arrêtée par la Gestapo à Paris.
 21. (P. 52) Ce sont les propriétaires de la maison-refuge utilisée par Allyre à Angoulême.
 22. (P. 53) C'est l'assistant organisateur de Charles qui apportait les messages qu'Allyre transmettait ensuite à Londres.
 23. (P. 53) Certains disaient qu'ils chantaient pour se remonter le moral durant des moments difficiles.
 24. (P. 53) Jean Koenig, un ami des Pouget, était un agent du Service de renseignements. Il faisait partie du Deuxième Bureau français et travaillait au Bureau de la main-d'oeuvre avec les forces d'occupation allemandes.
 25. (P. 53) Il a falsifié une carte d'identité pour Allyre afin qu'il puisse circuler avec un peu plus de facilité, sans être trop inquiet.
 26. (P. 53) Il était agent du Service de renseignements et travaillait au bureau de la main-d'oeuvre avec les forces d'occupation allemande. C'est lui qui a fabriqué la carte d'identité, enregistrée à la préfecture d'Angoulême, qui a permis à Allyre de circuler librement dans la ville. Peut-être parce qu'il avait travaillé dans un bureau avec les Allemands durant l'occupation.
 27. (P. 54) C'était pour des raisons de sécurité. Il s'agissait d'empêcher le contre-espionnage allemand de le repérer avec leurs goniomètres.
 28. (P. 56) C'était l'appareil installé dans une voiture allemande servant à faire le repérage des émissions radio.
 29. (P. 53 et P. 64) Il diffuse par radio, pour l'Angleterre, des messages qui permettent, entre autres, de parachuter la nuit des armes et des munitions qui serviront aux membres de la Résistance française et à l'occasion, il signale à Londres certains endroits ciblés pour les bombardements alliés.
 30. (P. 54) C'était un résistant français des Charentes qui avait travaillé dans la région de Tarbes les deux années précédentes.
 31. (P. 54) C'est chez lui que s'arrêtent Allyre et René lorsqu'ils vont, en vélo, à Barbezieux. Il est arrêté par la Gestapo quelque temps plus tard.
 32. (P. 54) C'est chez lui qu'Allyre se réfugie à Barbezieux.

-
33. (P. 33) C'était un gendarme sympathique stationné à Brossac. C'était l'ami d'Épaul. Il surveillait les « gonios » afin de protéger Allyre.
 34. (P. 59) Allyre apprend de l'oncle de René Bochereau que celui-ci vient d'être arrêté et fait prisonnier par les Allemands et qu'il a livré un dépôt d'armes caché dans les environs. Allyre s'attend à tout moment que René le livre aux Allemands.
 35. (P. 59) C'est le beau frère d'Étienne Épaul qui vit à Montguyon à 15 kilomètres de Brossac. C'est lui qui conduit Allyre jusqu'à la grand-route pour y prendre l'autobus pour Barbezieux et Angoulême.
 36. (P. 59) Il voulait savoir jusqu'à quel point le réseau d'espionnage était compromis.
 37. (P. 59) Il se peut que le moment n'était pas propice pour l'arrêter.
 38. (P. 60) Allyre a eu de la chance. L'autobus n'est pas venu, il n'a pas pu se rendre à Barbezieux où les Allemands l'attendaient à l'arrêt de l'autobus.
 39. (P. 60) Allyre est selon toute probabilité victime d'une trahison à grande échelle.
 40. (P. 60) C'est une recherche faite par la police dans un lieu déterminé.
 41. (P. 41) Il allait Barbezieux en vélo lorsque, à sa surprise, il fut soumis à un contrôle et fouillé par les Allemands qui avaient barré la route. Il fut exécuté plus tard au camp de concentration de Buchenwald, en Allemagne.
 42. (P. 60) Charles est arrêté par les Allemands. Allyre ne l'a jamais revu. Il y a toujours la possibilité d'une trahison.
 43. (P. 61) C'était la libération de la France.
 44. (P. 61) Charles et Raymond ayant été arrêtés, Allyre était probablement la prochaine victime. Le réseau d'espionnage était sûrement compromis.
 45. (P. 61) Il croyait que René avait été fait prisonnier comme Raymond et Charles.
 46. (P. 62) L'histoire d'évasion racontée par Bochereau à Allyre n'est pas la même que celle racontée à Pilar. Il est fort probable que Bochereau collabore avec les Allemands.
 47. (P. 63) C'est une Lorraine qui accompagne Allyre jusqu'à Cognac.
 48. (P. 63) Il s'occupe de recharger les accumulateurs du poste émetteur d'Allyre.
 49. (P. 62) C'est un résistant, le propriétaire d'une maison-refuge à Cognac où Allyre ira se réfugier.
 50. (P. 64) C'est Allyre qui a averti Londres par radio.

-
51. (P. 64-65) Ils sont atteints par les batteries de DCA allemandes et leur avion prend feu. Les membres de l'équipage sautent en parachute, mais les parachutes prennent feu. Ils périssent tous.
 52. (P. 64) On a connu Allyre sous les noms de Louis, André, Jacques, etc.
 53. (P. 64) C'est un vieux pêcheur du petit village des Boivins. Sa demeure sera la prochaine maison-refuge d'Allyre.
 54. (P. 65) Il avait l'apparence d'un bandit farouche avec ses pantalons en guenilles, ses pieds nus et sa vieille casquette de pêcheur sur la tête.
 55. (P. 65) Il y a deux possibilités. Ou bien Bochereau continuera à faire semblant d'être un résistant pour mettre les Allemands au courant des livraisons de Londres, ou bien il livrera carrément Allyre aux Allemands.
 56. (P. 65) Parce que c'est le secteur du collaborateur Bochereau.
 57. (P. 66) Ils sont liquidés par la Résistance quelques jours plus tard.
 58. (P. 66) C'est un résistant lorrain qui se réfugie à Angoulême. Il parlait parfaitement l'anglais, aussi bien que le français. Il oeuvrait, entre autres, à faire désertir les soldats allemands.
 59. (P. 66) Ce sont des membres de la Résistance, dévoués, qui résident Salignac-de-Pons. Ce sera la prochaine maison-refuge d'Allyre. C'est d'ici qu'Allyre réussira à émettre plusieurs messages importants.
 60. (P. 69) C'est une mission de parachutage qui se déroule près de Cognac.
 61. (P. 70-72) Ils courent de toutes leurs forces à travers un champ de blé suivis près par quelques soldats allemands. Ensuite, ils se cachent dans un petit bois et les soldats ouvrent le feu sur eux. Ils courent à toute vitesse vers le village, franchissent une voie ferrée sans être vus par les patrouilles allemandes qui étaient partout. Enfin, complètement épuisés, ils arrivent chez Marcel. La mission fut un grand succès.
 62. (P. 73) Allyre devait partir de son refuge car il risquait d'être découvert par les Allemands qui le cherchaient avec acharnement.
 63. (P. 73) On risquait d'être repéré par les gonios.

-
64. (P. 74-75) C'est grâce à Allyre qu'un train chargé de munitions de guerre est bombardé et détruit à Angoulême. Les membres d'un groupe de résistants de Jonzac, renseignés par Allyre, ont tué deux cents Allemands qui voulaient les piéger. D'autres groupes de la région de Cognac renseignés par Allyre sabotaient les voies ferrées et augmentaient le nombre de sorties contre l'ennemi.
 65. (P. 75) La famille Koenig est de souche alsacienne et lorraine. Cette région particulière qui chevauche la frontière franco-allemande a alterné entre le contrôle allemand et le contrôle français, suite aux guerres de 1870 et de 1914-18.
 66. (P. 76) Les membres de la résistance chassent les Allemands d'Angoulême, une fois pour toutes.
 67. (P. 77) Les Français et les Françaises fêtaient la Libération dans la région d'Angoulême.
 68. Marsan (P. 38); Toulouse (P. 40); Tarbes (P. 47); Toulouse (P. 48); Limoges (P. 50); Guéret (P. 50); Saint-Sulpice-les-Champs (P. 51); Limoges (P. 52); Guéret (P. 52); Angoulême (P. 52); Barbezieux (P. 54); Brossac (P. 54); Montguyon (P. 59); Angoulême (P. 60); Cognac (P. 63); Les Boivins (P. 64); Salignac-de-Pons; Les Boisins (P. 73); La Simarde (P. 74); Trotterenard (P. 76).
 69. Il s'agit de la Croix de guerre avec palme et on lui a conféré le titre de Membre du *British Empire*.
 70. Voir au dos de la page de couverture du livre *Un Canadien derrière les lignes ennemies*.

3.2 Les Alliés: une alliance de circonstance

Contenu

L'alliance entre les Soviétiques et les pays de l'Ouest n'était pas fondée sur la confiance mutuelle. Les sources de ce manque de confiance remontaient à la période précédant la Seconde Guerre mondiale.

- Pendant la guerre civile de Russie, les pays occidentaux étaient intervenus de façon très active pour tenter d'anéantir les bolcheviks;
- Les Soviétiques avaient été exclus de la conférence de Munich, tout comme leurs intérêts.
- Réciproquement, le pacte que Staline passa avec Hitler, à la veille de la Seconde Guerre mondiale, fit peu pour le faire apprécier par l'Occident.

3.2.1 La méfiance croissante et les divergences d'objectifs

Staline avait pensé que les puissances occidentales ne voulaient pas ouvrir un second front, préférant voir l'Allemagne nazie et l'Union soviétique communiste s'infliger mutuellement d'énormes dégâts.

- L'avenir de l'Europe après la guerre devint un sujet de mécontentement.
- La Charte de l'Atlantique, signée par la Grande-Bretagne et les États-Unis, exigeait la paix sans acquisition de territoires, l'autodétermination nationale et des élections libres.
- Les conditions de la charte se heurtaient aux revendications de Staline qui voulait repousser plus à l'ouest les frontières occidentales de l'Union soviétique, annexant ainsi des terres non soviétiques.

Pour que l'unité des Alliés et la poursuite de l'effort de guerre puissent se poursuivre avec efficacité, les questions de litiges politiques furent repoussées jusqu'à la fin de la guerre.

Les conférences de guerre des Alliés permirent de mettre en lumière les différents desseins de chaque pays.

La conférence de Yalta

À la conférence de février 1945, la Grande-Bretagne, l'Union soviétique et les États-Unis signèrent une entente sur la répartition de l'Europe après la guerre.

- L'Allemagne serait divisée en zones d'occupation et paierait des indemnités de guerre.
- Les pays de l'Europe de l'Est avaient le droit d'organiser des élections libres, mais les gouvernements devaient être en faveur des Soviétiques.
- Dans toute la région, l'installation de gouvernements de coalition dominés par des communistes devint la règle.

Truman et la montée de la méfiance parmi les pays de l'alliance

Le 12 avril 1945, Roosevelt mourait et Harry Truman lui succédait.

- **Truman était convaincu que les Soviétiques avaient beaucoup plus besoin de l'Occident que l'Occident n'avait besoin d'eux.**
- **Il diminua l'aide accordée aux Soviétiques sous forme de prêt-bail et menaça de mettre fin à l'aide économique américaine si l'Union soviétique ne satisfaisait pas aux exigences des États-Unis au sujet de l'Europe de l'Est.**

La conférence de Potsdam

À la dernière conférence qui réunit les trois grandes puissances, Truman exigea l'organisation immédiate d'élections libres dans les pays d'Europe de l'Est; Staline refusa, prétendant que cette mesure entraînerait l'élection de gouvernements antisoviétiques.

- **À défaut d'une guerre, les puissances occidentales ne purent pas faire grand-chose pour obliger les Soviétiques à relâcher leur emprise sur l'Europe de l'Est.**

Certains accords furent conclus à Potsdam.

- Les Soviétiques repoussaient leur frontière assez loin dans l'ancienne Pologne.
- En compensation, la Pologne recevait l'ancien territoire allemand situé à l'est de la ligne Oder-Neisse.
- L'Allemagne était divisée en zones d'occupation jusqu'à la signature du traité de paix final.
- Un accord fut conclu sur la formation d'un organisme international qui chercherait à résoudre les conflits internationaux et à éviter une autre guerre mondiale.

3.2.2 La bombe atomique et l'alliance

Pendant que les chefs des trois grandes puissances se réunissaient à Potsdam en juillet 1945, la guerre dans le Pacifique connaissait une fin désastreuse.

- Depuis novembre 1944, les îles japonaises ne cessaient d'être bombardées.
- L'un des bombardements de Tokyo avait provoqué la mort de 80 000 personnes.

Ni les Américains ni les Britanniques ne voulaient que les Soviétiques entrent officiellement dans le conflit contre le Japon.

- L'idée de voir les Soviétiques recevoir une part de l'occupation du Japon et d'autres territoires en Extrême-Orient ne rassurait pas les chefs d'État occidentaux.
- Une conclusion rapide du conflit contre le Japon éviterait aux Soviétiques d'avoir des vues sur certains territoires.

Le prix que les chefs américains devraient payer en pertes humaines pour envahir le Japon était une autre de leurs préoccupations. Des centaines de milliers de soldats américains seraient tués pendant l'opération.

L'invasion ne se matérialisa jamais. En août, les Américains lâchèrent la bombe atomique sur Hiroshima et Nagasaki.

-
- Plus de 100 000 personnes périrent dans les deux villes.
 - Le 14 août, le Japon acceptait officiellement les conditions des Alliés et, le 2 septembre, le général MacArthur acceptait la reddition officielle de toutes les troupes japonaises.

Comme l'Allemagne, le Japon allait être occupé. Il ne serait toutefois pas divisé en zones d'occupation alliées. Les Américains occuperaient le pays et Douglas MacArthur le dirigerait, transformant le Japon en une société démocratique démilitarisée.

3.2.3 La sécurité collective et l'Organisation des Nations unies

Les Soviétiques et les pays occidentaux acceptèrent de former l'Organisation des Nations unies et se réunirent à cette occasion à San Francisco en juin 1945.

La nouvelle Charte des Nations unies prévoyait une assemblée générale où:

- tous les membres des Nations unies étaient représentés;
- chaque membre avait un droit égal de vote; chaque membre avait le pouvoir de discuter un grand nombre de questions et d'approuver l'entrée de nouveaux membres dans l'organisation;
- les résolutions prises ne liaient les membres en aucune façon.

La charte donna également naissance au Conseil de sécurité:

- **c'est lui qui possédait réellement le pouvoir de décision;**
- **les grands États devinrent membres permanents du Conseil de sécurité;**
- **chaque membre permanent avait un droit de veto qui lui permettait de refuser une mesure proposée par le Conseil;**
- **seul le Conseil pouvait sanctionner le recours à la force ou à d'autres mesures de coercition au nom des Nations unies.**

La nouvelle organisation avait plusieurs avantages sur son prédécesseur, la Société des Nations:

- toutes les grandes puissances étaient d'accord pour se joindre à la nouvelle organisation;
- la charte prévoyait la création de forces de maintien de la paix pour faire respecter les décisions du Conseil de sécurité ou pour maintenir simplement la paix.

Les différences de plus en plus présentes entre les Soviétiques et les pays occidentaux rendirent la démarche de prise de décision difficile au sein des Nations unies.

- Le recours au droit de veto empêchait effectivement les Nations unies d'agir à l'encontre des intérêts des membres permanents du Conseil.

3.2 Les Alliés: une alliance de circonstance

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

La Grande alliance

- Savoir que l'alliance contre Hitler n'était pas une alliance idéologique, mais plutôt une alliance militaire pour combattre un ennemi commun
- Savoir que les paradigmes politiques divergeaient au sein de l'alliance contre l'Allemagne nazie
 - Les démocraties libérales des pays occidentaux partageaient peu de valeurs communes avec la dictature extrêmement centralisée de l'Union soviétique.
- Savoir que Staline se méfiait beaucoup de ses alliés de guerre
 - Il craignait que les puissances occidentales concluent un traité de paix séparé avec Hitler.

L'opportunisme politique

- **Savoir que des événements présents peuvent prendre temporairement le pas sur des points de discorde non résolus entre les pays**
- **Savoir que pour soutenir l'effort conjoint de guerre contre Hitler, les principaux alliés reportèrent leurs litiges à la fin des hostilités**
- Savoir que la libération des pays d'Europe de l'Est par l'armée soviétique inquiéta les démocraties occidentales
 - Elles craignaient en effet que les Soviétiques imposent des régimes communistes dans toute l'Europe de l'Est.

Les relations germano-soviétiques au XXe siècle

- Savoir que les Allemands avaient envahi l'Union soviétique (Russie) deux fois en quarante ans
- Savoir que les Soviétiques avaient subi d'importants dommages et perdu plus de 20 millions de personnes pendant la Seconde Guerre mondiale
- Savoir que les Soviétiques craignaient le retour d'une Allemagne militairement forte

Les objectifs politiques de l'Union soviétique:

- Savoir que divisée en zones d'occupation, face à d'importantes réparations et à des restrictions sur son réarmement, l'Allemagne ne pourrait pas représenter une menace militaire pour l'avenir

-
- L'Allemagne avait été fortement soutenue par les gouvernements antisoviétiques de toute l'Europe de l'Est.
 - L'établissement de gouvernements prosoviétiques « amis » ferait obstacle à de futures invasions allemandes.
 - Savoir qu'au moment de la conférence de Yalta, les Soviétiques étaient en position forte car l'Armée rouge se trouvait à 150 kilomètres de Berlin et occupait la majeure partie de l'Europe de l'Est
 - La présence de l'Armée rouge dans tous les pays d'Europe de l'Est plaçait ces régions dans la sphère d'influence soviétique.
 - Savoir que le président Truman ne se fiait pas aux Soviétiques et qu'il était prêt à user du pouvoir politique et économique des États-Unis pour obliger les Soviétiques à se conformer à ses exigences

Les considérations de politique intérieure

- Savoir que la population des démocraties occidentales était épuisée par la guerre et n'était pas prête à engager le combat avec l'Union soviétique en Europe de l'Est
 - L'alliance de guerre avec l'Union soviétique avait apaisé la crainte des Occidentaux à l'égard de ce pays.
- Savoir que l'Armée rouge s'empara de Berlin

La méfiance mutuelle des alliés

- Savoir que la grande alliance contre Hitler prit fin, car les préoccupations d'après-guerre de chaque membre devinrent plus immédiates
- Savoir que la méfiance qu'inspirait l'Union soviétique après la guerre aux démocraties occidentales refit surface au fur et à mesure que la guerre approchait de la fin

Le secret de la bombe atomique

- Savoir que les puissances occidentales avaient de nombreuses raisons de fabriquer une bombe atomique à l'insu des Soviétiques, notamment:
 - les craintes idéologiques suscitées par le communisme;
 - le fait d'être le seul à posséder la bombe atomique pourrait servir de moyen de pression diplomatique pour amener les Soviétiques à faire des concessions;
 - le maintien d'un avantage militaire aux dépens des Soviétiques.

La politique intérieure

- Savoir que la politique intérieure, le nombre de pertes possibles parmi les Américains et le désir de voir la guerre se terminer rapidement, agirent sur la décision des Américains d'utiliser la bombe atomique

-
- **Savoir que l'on ne connaissait pas tout à fait l'ampleur de la force destructrice de la bombe atomique au moment où l'on bombardait les deux villes japonaises**

Le prix d'une guerre moderne en pertes humaines

- **Savoir que la Seconde Guerre mondiale se solda par des millions de morts**
 - **On estime qu'environ 34 millions de personnes périrent rien qu'en Europe.**
 - **Le bombardement massif des populations, conjugué aux programmes d'extermination des nazis, fut à l'origine de ces lourdes pertes.**

La sécurité collective

- **Savoir qu'à la vue des immenses dégâts que la guerre avait causés, les pays estimaient qu'il fallait concevoir d'autres moyens pour résoudre les différends et les conflits internationaux**
- **Savoir que la participation des États-Unis aux Nations unies montrait que ce pays n'était pas prêt à revenir à sa politique d'isolationnisme international d'avant-guerre**

Le Conseil de sécurité

- **Savoir que ce sont les membres permanents du Conseil de sécurité qui possèdent le pouvoir réel aux Nations unies**
 - **Eux seuls donnent leur approbation, au nom des Nations unies, pour instaurer les mesures visant à résoudre les litiges internationaux.**

La souveraineté nationale

- **Savoir que les pays n'aiment pas abandonner leurs pouvoirs de prise de décision importants au profit d'une autorité supranationale**
 - **La Charte des Nations unies interdit de s'immiscer dans les affaires internes de ses membres.**
 - **Les pouvoirs accordés au Conseil de sécurité et aux membres permanents des pays alliés victorieux montraient clairement que les grandes puissances n'avaient pas l'intention de laisser les Nations unies restreindre leurs programmes respectifs.**
- **Savoir que les Nations unies, tout comme la Société des Nations, ne possédaient aucune armée, à part celle de leurs membres**

Le droit de veto

- **Savoir que les antagonismes politiques opposant les deux grandes puissances (l'Union soviétique et les États-Unis) leur firent utiliser leur droit de veto, paralysant du même coup l'action des Nations unies**

3.2 Les Alliés: une alliance de circonstance

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de :

- **Développer un point de vue et le défendre afin de savoir se défendre, défendre d'autres personnes et défendre sa communauté**
- S'exercer à se servir des critères pour analyser l'information
- S'exercer à utiliser les critères des attributs essentiels d'un concept pertinent
- S'exercer à définir un problème, à établir une hypothèse qui peut servir à résoudre le problème et à trouver des données qui confirmeront ou infirmeront cette hypothèse
- S'exercer à utiliser son esprit d'analyse pour
 - déterminer les parties principales;
 - décrire les relations de cause à effet;
 - indiquer comment les parties d'un tout sont reliées entre elles
- S'exercer à élaborer des critères et les utiliser pour faire une évaluation
- S'exercer à utiliser des grilles pour classer l'information à analyser

3.2 Les Alliés: une alliance de circonstance

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- **Valoriser la langue française par tous les moyens possibles pour assurer son développement et son épanouissement**
- Savoir si les accords internationaux, tels que les traités, assurent une meilleure sécurité du pays que le recours à la force militaire
- Savoir si les événements de la Seconde Guerre mondiale ont influencé la stratégie que les principaux pays ont adoptée pour garantir leur sécurité future
- Savoir comment le développement de la bombe atomique s'est répercuté sur les mécanismes que les pays utiliseront pour assurer leur sécurité
- Savoir si la menace du nucléaire permet de promouvoir la paix ou d'encourager des interventions militaires non nucléaires
- Savoir si certaines des principales puissances modernes autorisent les pays avoisinants à exercer des politiques étrangères complètement indépendantes
- Savoir si l'existence de grandes puissances empêche les petits pays de mettre en place des options de politique étrangère
- Savoir si c'est justifié pour un pays de s'immiscer dans les affaires intérieures d'un autre pays
- Savoir quels critères un chef d'État doit établir pour déterminer à quel moment utiliser ses armes nucléaires

3.2 Les Alliés: une alliance de circonstance

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 11

Leçon d'application de concepts: la politique étrangère, l'idéologie, les intérêts stratégiques et **la sécurité nationale**.

1. Passer en revue la situation militaire en Europe en avril 1945. Noter que les Alliés s'inquiétaient beaucoup de l'avenir de l'Allemagne.

La classe pourrait discuter des facteurs (critères) qui influencent les politiques étrangères des pays.

Demander aux élèves de trouver certains des principaux facteurs politiques, économiques et militaires qui se sont répercutés sur la démarche de prise de décision en 1945.

2. Les élèves, répartis en groupes, doivent représenter l'un des pays suivants: l'Union soviétique, les États-Unis, la Grande-Bretagne, la France, la Pologne et l'Allemagne.

Chaque groupe doit:

- identifier les principaux facteurs qui pèsent sur les décisions de politique étrangère du pays qu'il représente;
- trouver les objectifs à court terme et à long terme de son pays;
- établir sa vision de l'Allemagne d'après-guerre: ses frontières, son potentiel économique et militaire;
- trouver les moyens d'empêcher une future agression allemande et d'assurer une stabilité à long terme en Europe.

Chaque groupe doit présenter ses propositions et discuter de leur justification.

- Les groupes doivent ensuite se rencontrer, en organisant une conférence et tenter d'arriver à un accord de politique commune pour résoudre le cas de l'Allemagne d'après-guerre.

Les élèves devraient comparer les propositions avec les véritables positions que les grandes puissances ont adoptées et les mesures qu'elles ont prises.

Document d'information pour l'élève

La charte de l'Atlantique (1941)

Principes de base

1. Aucun pays ne devrait chercher à tirer profit de sa participation à la guerre.
2. Le partage des territoires ne peut se faire qu'avec l'assentiment de la population qui les occupe.
3. Tous les peuples ont le droit de choisir le type de gouvernement qu'ils désirent et de retrouver les droits dont ils ont été privés.
4. Tous les pays devraient avoir le même accès au commerce international et aux matières premières qui facilitent la prospérité économique (le libre-échange devrait s'appliquer à tous les pays du monde).
5. Les pays devraient collaborer étroitement afin d'améliorer les normes du travail et le niveau de vie.
6. Après la destruction de l'Allemagne nazie et de ses alliés de guerre, il est à espérer qu'une paix permanente s'installera et permettra à tous les peuples de vivre à l'abri de la peur et du besoin.
7. Tous les pays devraient avoir le libre accès aux mers et océans du globe.
8. Les pays doivent abandonner le recours à la force pour atteindre leurs objectifs. Il est donc essentiel de prévoir un plan de désarmement et d'instaurer, finalement, un système permanent de sécurité mondiale.

Activité 12

Leçon d'application de concepts: les intérêts stratégiques, les sphères d'influence et l'idéologie.

1. Discuter avec les élèves des objectifs de l'Union soviétique et des pays occidentaux aux conférences de Yalta et de Potsdam. Noter les deux points de vue opposés sur l'avenir de l'Europe de l'Est et de l'Allemagne.

Demander aux élèves d'utiliser la dialectique pour choisir le point de vue soviétique ou occidental de l'Europe de l'Est, afin de déterminer celui qu'ils et elles considèrent comme le plus approprié pour assurer une paix à long terme en Europe.

2. Les élèves peuvent présenter leurs résultats à la classe et se préparer à défendre leur position.

Document d'information pour l'élève

Les conférences de guerre: la fin de la grande alliance

Les conférences de guerre des Alliés permirent de faire la lumière sur les différents desseins de chaque pays.

La conférence de Yalta

En février 1945, les trois grandes puissances se rencontraient à Yalta pour signer un accord en vertu duquel l'Allemagne serait divisée en zones d'occupation et paierait des indemnités de guerre. Les Soviétiques se trouvaient en position forte pour revendiquer ces conditions.

- L'Armée rouge se trouvait à 150 kilomètres de Berlin et occupait presque toute l'Europe de l'Est.
- On accorda le droit aux pays de l'Europe de l'Est d'organiser des élections libres, mais les gouvernements devaient être en faveur des Soviétiques.
- Dans toutes les régions, l'installation de gouvernements de coalition dominés par des communistes devint la règle.

Truman et la montée de la méfiance parmi les pays de l'alliance

Le 12 avril 1945, Roosevelt mourait et Harry Truman lui succédait.

- Truman était convaincu que les Soviétiques avaient beaucoup plus besoin de l'Occident que l'Occident n'avait besoin d'eux.
- Il diminua l'aide accordée aux Soviétiques sous forme de prêts et menaça de mettre fin à l'aide économique américaine si l'Union soviétique ne satisfaisait pas aux exigences des États-Unis au sujet de l'Europe de l'Est.

La conférence de Potsdam

À la conférence de Potsdam qui réunit les trois grandes puissances pour la dernière fois, Truman exigea l'organisation immédiate d'élections libres dans les pays d'Europe de l'Est. Staline refusa, prétendant que cette mesure entraînerait l'élection de gouvernements antisoviétiques.

Il était déterminé à garantir la sécurité des frontières soviétiques par l'installation de gouvernements « amis ». À défaut d'une guerre, les Américains et les Britanniques ne purent pas faire grand chose pour obliger les Soviétiques à relâcher leur emprise sur l'Europe de l'Est.

Certains accords furent conclus à Potsdam.

- Les Soviétiques repoussaient leur frontière assez loin dans l'ancienne Pologne. En compensation, la Pologne recevait l'ancien territoire allemand situé à l'est de la ligne Oder-Neisse.
- L'Allemagne était divisée en zones d'occupation jusqu'à la signature du traité de paix final.

Activité 13

Leçon d'application de concepts: les considérations de politique intérieure, les options politiques et la guerre moderne.

1. Lors d'une discussion en classe, indiquer aux élèves que les facteurs militaires et politiques suivants ont servi dans la guerre du Pacifique contre le Japon.
 - Les soldats japonais refusaient de se rendre et voulaient combattre jusqu'à la mort. Cette volonté de résister et l'utilisation de pilotes kamikazes causèrent de lourdes pertes aux Alliés.
 - La population des pays alliés, lasse de la guerre, désirait une fin rapide des hostilités contre le Japon.

Le nouveau président américain, Harry Truman, avait plusieurs options pour vaincre le Japon. Indiquer ces options à la classe:

- faire la démonstration de la nouvelle arme atomique sur une île non peuplée pour montrer sa puissance aux Japonais;
- encourager l'Union soviétique à se joindre au combat contre le Japon;
- organiser une invasion massive du Japon par les Américains;
- imposer un blocus maritime au Japon pour l'obliger à se rendre;
- lâcher la bombe atomique sur une cible japonaise.

La classe peut également trouver d'autres options pour mettre fin à la guerre contre le Japon.

2. Diviser la classe en groupes. Chaque groupe reçoit ou choisit deux des options possibles.

Le groupe doit préparer un court devoir et indiquer l'option qu'il aura choisie, en utilisant le modèle de raisonnement dialectique.

Le groupe pourrait utiliser une grille d'analyse pour choisir l'option qu'il préfère.

Avant de choisir son option, le groupe doit tenir compte:

- du temps qu'il faut pour mettre fin aux hostilités;
- des prévisions en pertes humaines du côté allié selon les options;
- du nombre de morts parmi les civils;
- du soutien accordé à telle ou telle option par la population américaine;
- du soutien des Alliés à l'égard de l'option choisie.

Document d'information pour l'élève

La méfiance mutuelle et le secret de la bombe atomique

Le développement de la bombe atomique et les révélations de plusieurs espions contribuèrent à faire monter la tension et la méfiance entre les pays occidentaux et l'Union soviétique.

Le développement de la bombe atomique et l'accès à la technologie nécessaire à son développement symbolisèrent la méfiance mutuelle que se vouaient les Soviétiques et l'Occident.

En septembre 1945, un diplomate soviétique travaillant à l'ambassade soviétique d'Ottawa, Igor Gouzenko, passait à l'Ouest et révélait l'existence d'un réseau d'espionnage russe.

- Un certain nombre de fonctionnaires et un membre du Parlement étaient impliqués dans le réseau.
- Le réseau d'espionnage fonctionnait non seulement au Canada, mais également aux États-Unis et en Grande-Bretagne.
- Les révélations de Gouzenko renforcèrent l'opinion des Occidentaux selon laquelle l'Union soviétique était un ennemi menaçant.

À la fin de la Seconde Guerre mondiale, seuls les États-Unis étaient en mesure de fabriquer la bombe atomique. Les divers plans visant à placer la fabrication et le contrôle des armes atomiques entre les mains d'organismes internationaux n'aboutirent jamais.

- Les États-Unis et l'Union soviétique continuèrent à mettre au point leur propre programme atomique, dans le plus grand secret.
- Les Américains furent stupéfaits d'apprendre que les Soviétiques avaient réussi les essais d'un appareil atomique en 1949.

En 1950, la population américaine apprit que les Soviétiques avaient obtenu des renseignements précieux sur la technologie de la bombe atomique grâce à un réseau d'espionnage dont faisait partie un couple américain, Ethel et Julius Rosenberg. Accusés de trahison et condamnés à mort en avril 1951, ils furent exécutés.

La méfiance, qui s'était manifestée à propos du développement de la bombe atomique, réapparut dans le contexte économique.

Document d'information pour l'élève

Les Nations unies

L'une des issues de la conférence de Potsdam fut la naissance de l'accord sur la création de l'Organisation des Nations unies.

L'objectif de la nouvelle organisation était de servir d'organisme international chargé de résoudre les différends entre ses membres et de réduire de ce fait les risques d'un autre grand conflit.

Malgré leurs positions de plus en plus intransigeantes à propos de l'Europe de l'Est, les États-Unis et l'Union soviétique signèrent la proposition fondamentale à la conférence de San Francisco en juin 1945.

L'assemblée générale

La nouvelle Charte des Nations unies prévoyait une assemblée générale représentant tous les membres des Nations unies.

- Chaque membre, qu'il représente ou non une grande puissance, avait droit à un vote.
- L'assemblée avait le pouvoir de discuter un grand nombre de questions et d'approuver l'entrée de nouveaux membres dans l'organisation.
- Ses résolutions ne liaient les membres en aucune façon.

Le Conseil de sécurité

C'est lui qui possédait réellement le pouvoir de décision. Les Alliés victorieux assurèrent leur suprématie au niveau international en instaurant l'adhésion permanente au Conseil de sécurité.

- Bien que n'étant pas les seuls membres du Conseil de sécurité, les membres permanents, la Grande-Bretagne, la France, la Chine, les États-Unis et l'Union soviétique, avaient chacun un droit de veto qui leur permettait de refuser une mesure proposée par le Conseil.
- Le Conseil de sécurité avait le pouvoir d'ordonner des cessez-le-feu, de négocier, d'imposer des sanctions et d'intervenir par la force.

La nouvelle organisation avait plusieurs avantages sur sa devancière, la Société des Nations.

- Toutes les grandes puissances étaient d'accord pour se joindre à elle.
- La charte prévoyait la création de forces de maintien de la paix pour faire respecter les décisions du Conseil de sécurité ou pour maintenir simplement la paix.

En réalité, les différences de plus en plus présentes entre les Soviétiques et les pays occidentaux rendirent la prise de décisions efficaces extrêmement difficile au sein des Nations unies.

- Le recours au droit de veto empêchait effectivement les Nations unies d'agir à l'encontre des intérêts des membres permanents du Conseil.

3.3 Le « rideau de fer » et la fin de la grande alliance

Contenu

Au début de février 1946, Staline proclamait que la guerre contre le capitalisme était inévitable.

Le 5 mars 1946, Churchill faisait un discours à Fulton, dans le Missouri. Le président Truman l'avait présenté à l'auditoire. Churchill fit sa fameuse déclaration selon laquelle un « rideau de fer » était tombé sur l'Europe, divisant le continent entre les États policiers de l'Est et les démocraties de l'Ouest.

La méfiance mutuelle

Les Soviétiques et les puissances occidentales avaient des objectifs d'après-guerre très différents.

- Les États-Unis préconisaient une politique économique de porte ouverte, caractérisée par le libre-échange, l'absence d'obstacles à l'investissement, la démocratie et l'autodétermination.
- La politique d'après-guerre des Soviétiques consistait surtout à protéger leur frontière européenne en dominant l'Europe de l'Est.
- L'Union soviétique voyait également dans l'occupation de ce territoire une juste compensation des nombreuses pertes qu'elle avait subies pendant la guerre.

Aux yeux des Américains, les activités des grands partis communistes de France et d'Italie, la guerre civile en Grèce et la pression soviétique en Turquie indiquaient toutes que l'Union soviétique ourdissait un sinistre complot pour dominer le monde.

- Les révélations, à la fin de 1945, indiquant que les Soviétiques possédaient des réseaux d'espionnage bien établis en Amérique du Nord et en Grande-Bretagne pendant la guerre, renforcèrent l'opinion des Occidentaux sur les mauvaises intentions des Soviétiques.

Le leadership américain et la guerre froide

La Grande-Bretagne avait subi beaucoup de dégâts pendant la guerre. Sa situation de grande puissance mondiale était remise en question.

- Ses ressources étaient limitées et elle ne pouvait plus se charger de ses sphères d'influence traditionnelles.
- En février 1947, la Grande-Bretagne informait les États-Unis qu'elle ne pouvait plus continuer à fournir une aide économique et militaire à la Grèce et à la Turquie.
- Les États-Unis étaient prêts à assumer cette responsabilité.

3.3.1 La doctrine de Truman: la politique d'endiguement

La « doctrine de Truman » fut proclamée le 12 mars, lorsque le président Truman demanda au Congrès américain d'instituer des lois pour fournir une aide militaire et économique à la Grèce et à la Turquie.

- Dans sa déclaration de principe, Truman indiquait que les États-Unis viendraient en aide aux « peuples libres résistant à une tentative de soumission de la part de minorités armées ou victimes de pressions extérieures ».

Le plan Marshall destiné à stopper le communisme

Les pays d'Europe étaient dévastés par la guerre et manquaient de fonds pour rebâtir leur économie. Seuls les États-Unis avaient la richesse nécessaire.

En juin 1947, le secrétaire d'État américain, George Marshall, annonçait le programme de reconstruction européenne (le plan Marshall).

- 15 milliards de dollars seraient mis à la disposition des pays européens sur une période de trois ans.
- Tous les États européens, y compris l'Union soviétique, y étaient admissibles.
- L'Union soviétique refusa l'offre et enjoignit les États de l'Europe de l'Est de refuser également.

Seize pays d'Europe de l'Ouest formèrent l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) qui coordonna la relance économique générale.

La prise de la Tchécoslovaquie par les communistes, en février 1948, persuada le Congrès américain, réticent, de fournir les fonds nécessaires au plan Marshall.

Les soviétiques resserrent leur étreinte sur l'Europe de l'Est

En réaction à la doctrine de Truman et au plan Marshall, Staline renforça sa domination en Europe de l'Est:

- en 1948, tous les pays d'Europe de l'Est étaient sous la coupe des communistes.

La Yougoslavie, malgré son gouvernement communiste, resta en dehors de la domination directe des Soviétiques.

Le secret des armes atomiques: la fin d'un monopole

La fin du développement de la bombe atomique et l'accès à la technologie nécessaire à son développement symbolisèrent la méfiance mutuelle que se vouaient les Soviétiques et l'Occident.

En 1945, seuls les États-Unis étaient en mesure de fabriquer la bombe atomique.

- **Les plans visant à placer la fabrication et le contrôle des armes atomiques entre les mains d'organismes internationaux n'aboutirent jamais.**
- **Les États-Unis et l'Union soviétique continuèrent à mettre au point leur propre programme atomique, dans le plus grand secret.**
- Les Américains furent stupéfaits d'apprendre que les Soviétiques avaient réussi les essais d'un appareil atomique en 1949.

En 1950, la population américaine apprit que les Soviétiques avaient obtenu des secrets atomiques grâce à l'espionnage: un couple américain, Ethel et Julius Rosenberg, fut accusé de trahison, puis exécuté.

Le blocus de Berlin

À la fin de la guerre, les Britanniques, les Français et les Américains demandèrent et reçurent des zones d'occupation à Berlin.

- **Mécontents des agissements des Occidentaux en Allemagne de l'Ouest, les Soviétiques fermèrent toutes les routes partant de Berlin-Ouest en 1948.**
- Les Soviétiques espéraient obliger les puissances occidentales à sortir de Berlin.
- L'Occident réagit en organisant un pont aérien massif de vivres qu'il achemina vers la ville pendant près d'une année complète.
- En mai 1949, les Soviétiques levaient le blocus.
- L'affaire assombrit davantage les relations entre les Soviétiques et les puissances occidentales.

L'OTAN et le pacte de Varsovie

L'Organisation du traité de l'Atlantique Nord fut créée en avril 1949.

- La majeure partie de l'Europe occidentale, le Canada et les États-Unis y participaient.
- Chaque pays s'engageait à assurer la défense mutuelle de tous les membres de l'organisation.
- L'Allemagne de l'Ouest et un certain nombre d'États d'Europe occidentale allaient finalement se joindre à l'OTAN.

La réaction des Soviétiques

1955 voyait naître le pacte de Varsovie, contrepartie communiste de l'OTAN. Il officialisait le statu quo qui divisait l'Europe en deux camps militaires opposés.

Le statu quo européen devait rester en vigueur pendant plusieurs décennies.

3.3.2 La guerre froide sur le théâtre asiatique

La Seconde Guerre mondiale avait interrompu la guerre civile acharnée qui opposait les nationalistes chinois du Kuo-min-tang de Chiang Kai-shek aux communistes chinois sous la direction de Mao Tsê-tung.

Ce conflit visant à contrôler la nation la plus peuplée du monde datait d'avant la guerre.

- Bien qu'un mouvement communiste ait participé à une guerre civile pendant les années 1920, l'Union soviétique fournit des conseillers militaires au Kuo-min-tang pour l'aider à faire l'unité du pays.
- À l'occasion, les communistes chinois aidèrent le Kuo-min-tang à unir la nation. En 1927, le Kuo-min-tang lança une campagne dans le but de faire disparaître les communistes chinois. Des milliers de personnes furent exécutées.
- Sous la direction de Mao, ce qui restait du parti communiste s'enfuit vers l'intérieur du pays et se réfugia dans la province de Hu-nan.
- Il s'attira un appui considérable de la part des paysans grâce à sa promesse de s'emparer des terres appartenant aux grands propriétaires terriens et de les remettre aux paysans.
- En 1930, les forces armées du Kuo-min-tang de Chiang recommencèrent leurs attaques contre l'Armée de libération populaire de Mao.

La guerre contre le Japon

En juillet 1937, le Japon se lança dans une invasion massive de la Chine. Il avait au préalable occupé la Mandchourie.

- Une alliance difficile fut formée entre le Kuo-min-tang et les communistes.
- Pendant la guerre, l'Armée de libération populaire de Mao (ALP) put libérer de vastes régions du nord de la Chine et les soustraire au contrôle des Japonais.
- Dans les régions libérées, on donna des terres aux paysans.
- À la fin de la guerre, les armées de Mao contrôlaient d'importantes régions de la Chine septentrionale.

La guerre civile chinoise

À la fin de la guerre, les Américains tentèrent de se faire médiateurs entre les deux dirigeants chinois.

Les efforts de médiation des Américains échouèrent et la guerre civile recommença en 1947.

- Le Kuo-min-tang contrôlait les centres urbains tandis que les communistes contrôlaient la majorité des régions rurales.
- Le Kuo-min-tang reçut des États-Unis une aide militaire importante.
- Au début de 1949, Mao contrôlait le Nord de la Chine et ses troupes marchèrent sur la capitale.
- Les armées de Chiang s'effondrèrent et ce qui restait de l'armée du Kuo-min-tang se réfugia dans l'île de Taïwan.
- Le 1er octobre 1949, Mao proclama la République populaire de Chine.
- Le pays le plus peuplé du monde se trouvait maintenant sous le contrôle de communistes.

La guerre de Corée

Les événements qui allaient se produire dans la péninsule de Corée allaient faire intervenir la politique d'endiguement de Truman.

La Corée avait été divisée en deux zones d'occupation après la guerre:

- **le nord était occupé par les Soviétiques qui avaient mis en place un régime communiste;**
- **le sud était occupé par les Américains qui avaient mis en place un régime anticommuniste.**

En juin 1950, l'armée nord-coréenne envahissait la Corée du Sud. Truman riposta en ordonnant aux troupes américaines postées au Japon d'intervenir.

La participation des Nations unies

Les États-Unis parrainèrent une résolution auprès du Conseil de sécurité demandant aux membres des Nations unies d'envoyer des troupes pour protéger la Corée du Sud.

Les Soviétiques auraient pu user de leur droit de veto pour stopper cette résolution, mais ils n'assistaient pas aux séances du Conseil de sécurité. Le Canada était prêt à faire partie d'un détachement mandaté par les Nations unies.

Le leadership américain

L'opération menée par les Nations unies fut essentiellement américaine:

- **le commandant en chef était le général américain Douglas MacArthur;**
- **les États-Unis possédaient plus de 50 % des forces terrestres, 86 % des forces navales et 93 % des forces aériennes.**

L'intervention chinoise

Le détachement des Nations unies ayant fait reculer les Nord-Coréens jusqu'à la frontière chinoise, la Chine avertit les Nations unies que son armée interviendrait si l'on menaçait son intégrité territoriale.

- **L'armée chinoise intervint et fit reculer les troupes des Nations unies jusqu'au sud de la péninsule.**
- **Au début de 1953, les troupes des Nations unies avaient récupéré toute la Corée du Sud.**
- **C'était l'impasse militaire.**

L'orientation de la guerre

Truman et le général MacArthur n'étaient pas d'accord pour étendre le conflit au-delà de la Corée:

- **MacArthur voulait envahir la Chine communiste;**
- **Truman voulait limiter la guerre à la Corée et ne pas étendre le conflit au monde entier;**
- **Truman releva MacArthur de son commandement.**

La crainte de la menace du communisme: le sénateur Joseph McCarthy

L'expansion du communisme en Europe orientale et en Asie persuada beaucoup

d'Occidentaux que les communistes étaient déterminés à se rendre maîtres du monde.

- Certains politiciens occidentaux tirèrent profit de cette crainte du public. Le sénateur américain Joseph McCarthy lança un mouvement pour dénicher les sympathisants et les espions communistes dans la société américaine et au gouvernement.
- La campagne de McCarthy réussit à obliger le gouvernement américain à adopter une position moins conciliante avec l'Union soviétique.
- L'influence de McCarthy et la peur d'une conspiration communiste s'infiltrèrent jusqu'au Canada.

3.3 Le « rideau de fer » et la fin de la grande alliance

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

L'opinion publique

- Savoir que les hommes politiques ont souvent recours aux discours publics dans le but déterminé d'influencer l'opinion publique

Le pouvoir national

- Savoir que le pouvoir national est une expression de la puissance économique d'un pays, de son infrastructure industrielle, de l'accès à ses ressources essentielles et de sa puissance militaire

Les intérêts stratégiques

- **Savoir que les desseins d'après-guerre des membres de l'alliance ne se ressemblaient pas.**
- **Savoir qu'un intérêt stratégique consiste soit à protéger soit à étendre un pouvoir**
 - Une priorité à l'échelon national consisterait à garantir la sécurité du pays.
- **Savoir que les Soviétiques étaient déterminés à éviter une autre invasion dévastatrice de leur pays**

La perception du public

- Savoir que les Occidentaux voyaient de plus en plus l'Union soviétique comme un ennemi hostile et agressif
- Savoir qu'un grand nombre d'Américains et d'Américaines croyaient que les groupes communistes, où que ce soit, étaient tous contrôlés par Moscou
 - Beaucoup d'Américains et d'Occidentaux croyaient que l'objectif du communisme était de dominer le monde.

Les expressions du pouvoir

- Savoir que le pouvoir peut s'exprimer par:
 - le recours à la force;
 - l'exercice de l'autorité;
 - l'usage de l'influence

-
- Savoir que l'infrastructure industrielle ainsi que les ressources économiques et politiques de la Grande-Bretagne furent durement touchées pendant la guerre
 - La Grande-Bretagne n'avait plus les ressources nécessaires pour dominer avec efficacité certaines zones géographiques.

La politique d'endiguement

- Savoir que les États-Unis étaient prêts à offrir une aide économique et militaire à tout gouvernement menacé d'insurrection par un pays communiste ou procommuniste

La prospérité économique

- **Savoir que l'instabilité politique augmente souvent pendant les périodes d'instabilité économique**
- **Savoir que la structure industrielle et économique des États-Unis n'avait physiquement pas souffert pendant la Seconde Guerre mondiale.**
- **Savoir qu'une Europe économiquement riche profiterait aux États-Unis:**
 - **elle ouvrirait des marchés appréciables aux exportations américaines;**
 - **la prospérité économique réduirait le risque de voir les communistes gagner du terrain en Europe de l'Est**

Le plan Marshall

- Savoir que le plan Marshall facilitait la reprise économique des pays d'Europe de l'Ouest
 - Au fur et à mesure que l'économie se relevait en Europe occidentale, la menace de victoires électorales des communistes, en France et en Italie, s'éloignait.

Les alliances

- Savoir que les pays forment des alliances pour des raisons économiques, politiques, militaires et sociales
 - Les pays forment des alliances surtout lorsqu'ils sentent la menace d'une intervention extérieure.

La souveraineté nationale

- Savoir que les gouvernements d'Europe de l'Est n'avaient qu'un pouvoir limité sur la démarche de prise de décision de leur pays respectif
 - À la fin des années 40, l'Union soviétique dirigeait la politique étrangère des pays d'Europe de l'Est.
- Savoir qu'en réaction contre le plan Marshall, l'Union soviétique et les pays d'Europe de l'Est formèrent leur propre alliance économique
- Savoir que l'économie des pays d'Europe de l'Est fut « soviétisée ».

-
- L'agriculture devait être collectivisée, les industries étaient nationalisées, des plans industriels quinquennaux furent institués et la propriété privée fut abolie.

L'espionnage

- Savoir que dans toute l'histoire, les pays ont fait de l'espionnage
 - La découverte d'espions étrangers et de réseaux d'espionnage peut avoir des effets qui vont bien au delà du transfert illégal de renseignements.

La Central Intelligence Agency

- Savoir que la *Central Intelligence Agency* (CIA), service central de renseignement, a été créée en vertu de la loi sur la sécurité nationale de 1947 afin d'intervenir dans la collecte de renseignements étrangers et dans l'espionnage

Les options géographiques et politiques

- Savoir que Berlin était située dans la zone d'occupation soviétique et que ses liens avec l'Occident dépendaient de la complaisance des Soviétiques
 - L'isolement géographique de Berlin, la présence de l'Armée rouge et le manque de soutien des populations occidentales pour s'engager dans une autre grande guerre, rendaient difficile une intervention militaire contre le blocus.

Les options politiques

- Savoir que les puissances occidentales n'étaient pas prêtes à se retirer de Berlin-Ouest
 - L'Occident était prêt à organiser un important pont aérien pour fournir l'essentiel à Berlin.

Les alliances

- Savoir que le Canada fut l'un des premiers partisans de l'OTAN
- Savoir que l'Europe, avec ses deux alliances opposées, se trouvait dans la même situation politique et militaire qu'à la veille de la Première Guerre mondiale

La guerre civile chinoise

- Savoir que la guerre civile opposant les forces communiste et non communiste en Chine datait d'avant la Seconde Guerre mondiale
 - La guerre civile constituait en partie un conflit entre deux idéologies.

Les idéologies

- **Savoir qu'une idéologie est semblable à un paradigme**
- **Savoir que toutes les idéologies ont des caractéristiques communes:**
 - **un ensemble d'hypothèses;**

-
- **une interprétation et une explication du passé et du présent;**
 - **une vision de l'avenir et une stratégie pour réaliser cette vision;**
 - **une représentation simple et crédible de la réalité**
 - **Savoir qu'à la fin des années 1920, le Kuo-min-tang entreprit une campagne visant à détruire le parti communiste**
 - **La Longue marche fut un périple de 9 600 km sur un terrain très difficile.**
 - **Des 100 000 membres de l'ALP qui l'entreprirent, seuls 20 000 d'entre eux survécurent à la Longue marche qui se termina au Yunnan en octobre 1935.**
 - **Savoir que la population totale de la Chine se composait de 97 % de paysans**

La guérilla

- **Savoir que les forces armées de Mao entreprirent une campagne d'attaques éclair contre les Japonais, suivies d'une retraite rapide vers l'intérieur des terres**

L'intervention soviétique

- **Savoir qu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale, les Soviétiques n'aidèrent pas beaucoup les communistes chinois**
 - **L'Union soviétique conclut un traité avec Chiang, reconnaissant par le fait même la légitimité du Kuo-min-tang en tant que gouvernement de la Chine.**
 - **Les forces armées soviétiques envahirent la Mandchourie et emportèrent en Union soviétique de l'équipement industriel d'une valeur de deux milliards de dollars.**

La victoire communiste

- **Savoir que nombre de facteurs ont contribué à la défaite du Kuo-min-tang**
 - **La résistance efficace de son armée face aux Japonais amena le peuple à percevoir Mao et l'Armée de libération populaire comme les vrais défenseurs de l'indépendance de la Chine.**
 - **Les paysans étaient satisfaits de la façon dont l'ALP les avait traités pendant la guerre contre le Japon.**
 - **Les régions de la Chine qui étaient sous le contrôle du Kuo-min-tang étaient dirigées par des gouvernements durs et corrompus.**
 - **L'aide importante que Chiang avait reçue des Américains faisait qu'il était perçu comme leur marionnette.**
- **Savoir que les forces nationalistes s'enfuirent à Taïwan après la victoire des communistes sur le continent chinois**
- **Savoir que les pays occidentaux perçurent la victoire des communistes en Chine comme le signe évident d'un plan visant à conquérir le monde**

La politique d'endiguement

- **Savoir que la politique d'endiguement du communisme préconisée par les États-Unis prévoyait le recours à la force militaire pour empêcher l'expansion du communisme**

Le droit de veto

- Savoir que l'Union soviétique boycottait le Conseil de sécurité sur la question de savoir qui représenterait la Chine au Conseil

La doctrine de Truman

- Savoir que Truman réaffirma que sa doctrine s'appliquait à l'Asie:
 - en ordonnant à la Septième flotte américaine de patrouiller entre la Chine et Taïwan;
 - en étendant l'aide militaire aux Français d'Indochine;
 - en ordonnant de faire appel au personnel militaire des Nations unies en Corée

La participation américaine

- Savoir que la vaste majorité du personnel militaire des Nations unies engagé en Corée était américain
- Savoir que le gouvernement chinois avertit l'Occident qu'il n'allait pas laisser les troupes des Nations unies traverser la rivière Yalu ou bombarder le territoire chinois

La prise de décision et l'obligation de rendre compte

- Savoir que MacArthur déclara publiquement qu'il fallait réunifier la Corée et que les États-Unis devraient aider Chiang Kai-Shek à attaquer la Chine

La dissuasion militaire

- Savoir que les États-Unis laissèrent beaucoup de personnel militaire en Corée du Sud après la fin de la guerre de Corée

L'opinion publique

- Savoir que la victoire communiste en Chine et la guerre de Corée fournirent à McCarthy la preuve d'un plan communiste d'agression à l'échelle mondiale. McCarthy gagna partout le soutien du public
- Savoir que le sénateur McCarthy insistait sur le fait que la victoire des communistes en Chine avait été largement soutenue par des « traîtres » au gouvernement américain
 - En tant que président du comité du Sénat américain sur les opérations gouvernementales, McCarthy dirigeait des audiences pour dénoncer une présumée subversion dans les forces armées.

-
- Des fonctionnaires du gouvernement, des enseignants, des enseignantes, des acteurs, des actrices et des journalistes furent tous la cible de ces enquêtes. Beaucoup furent accusés d'être en faveur du communisme.

3.3 Le « rideau de fer » et la fin de la grande alliance

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de :

- **Développer un point de vue et le défendre afin de savoir se défendre, défendre d'autres personnes et défendre sa communauté**
- S'exercer à utiliser ses diverses capacités de communiquer
- S'exercer à s'en tenir aux faits, à une bonne argumentation et à un bon raisonnement pour étayer ses opinions
- S'exercer à faire des généralisations
- S'exercer à utiliser des grilles pour ranger la documentation en catégories et la classer de façon à pouvoir l'analyser
- S'exercer à définir et à appliquer des critères pour faire une évaluation
- S'exercer à formuler des hypothèses d'après des suppositions et des inférences raisonnables
- S'exercer à se servir des attributs essentiels d'un concept pertinent comme critères
- S'exercer à se servir des attributs essentiels des paradigmes pour analyser les données
- S'exercer à concevoir des schémas conceptuels afin d'analyser des données et d'identifier relations et conséquences
- Apprendre à synthétiser les parties pour en faire un tout qui a du sens, à les intégrer et à créer une règle, une théorie ou un produit nouveau en:
 - identifiant les éléments à combiner ainsi que les rapports entre eux;
 - identifiant un thème ou un principe d'organisation;
 - identifiant une manière de présenter un tout qui fonctionne bien
- S'exercer à décrire les relations de cause à effet

3.3 Le « rideau de fer » et la fin de la grande alliance

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- **Valoriser la langue française par tous les moyens possibles pour assurer son développement et son épanouissement**
- Savoir s'il est nécessaire que la propagande transmette des renseignements « faux » ou trompeurs à la population
- Savoir si l'existence de plusieurs grandes puissances qui possèdent toutes des installations nucléaires, favorise ou compromet la paix et la stabilité mondiales
- Savoir si après la guerre froide, il est indispensable qu'un pays possède des installations nucléaires pour être considéré comme un pays puissant
- Savoir quel est le critère qui permet de déterminer qu'une idée ou une croyance menace réellement le bien-être du pays
- Savoir qui devrait déterminer si une idée ou une croyance particulière représente un tel défi
- Savoir si les démocraties occidentales et les régimes communistes sont tous deux coupables d'ingérence dans les affaires intérieures d'autres pays lorsqu'ils tentent d'imposer leur système de gouvernement
- Savoir si les dirigeants des démocraties occidentales et ceux des régimes totalitaires sont tous deux coupables d'essayer de restreindre l'accès à l'information et aux idées à leurs ressortissants respectifs
- Savoir quels devraient être les critères qui permettent de déterminer si une technologie ou une connaissance particulière doit être partagée et contrôlée par la communauté internationale
- Savoir si la possession par un pays d'une technologie militaire supérieure suffit à favoriser ou à compromettre la stabilité internationale
- Savoir s'il est plus difficile de conserver une alliance étroite entre les pays en temps de paix, qu'en temps de guerre

-
- Savoir si une agence internationale peut réglementer des technologies telles que la puissance nucléaire avec autant d'efficacité que les pays qui possèdent la technologie en question
 - Savoir si un pays puissant doit s'ingérer dans les affaires intérieures d'un autre pays
 - Savoir si une société démocratique peut connaître des situations dans lesquelles les autorités civiles devraient obéir aux autorités militaires
 - Savoir qui devrait décider des objectifs d'une société dans les situations de crise telles qu'un grand conflit
 - Savoir qui devrait posséder le pouvoir ultime de prendre des décisions pour le pays lorsqu'il y a péril national
 - Savoir quels devraient être les critères qui permettent de déterminer si les autorités civiles ou les autorités militaires doivent être responsables d'un acte particulier en situation de guerre
 - Savoir si les chefs militaires et civils doivent rendre les mêmes comptes à la population au sujet des décisions qu'ils ont prises

3.3 Le « rideau de fer » et la fin de la grande alliance

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 14

Leçon d'application de concepts: l'opinion publique, les médias, le totalitarisme et la propagande.

1. Passer en revue les caractéristiques des régimes totalitaires et comparer ces régimes avec les sociétés démocratiques pour ce qui est de la diffusion de l'information au public. Noter que toutes les formes de média utilisées dans l'État totalitaire sont réglementées par le gouvernement, ce qui réduit la liberté d'expression et la libre circulation de l'information.

Noter que l'Occident fit parvenir un flot constant d'informations aux gouvernements d'Europe orientale sous dominance soviétique. Les messages condamnaient le système et la présence des Soviétiques en Europe de l'Est et vantaient la liberté et la richesse de l'Ouest.

2. Demander aux élèves de préparer une émission radiophonique de dix minutes pour l'Europe de l'Est sur la station « La voix de la liberté ». L'émission doit faire l'éloge du système démocratique et condamner les régimes communistes de l'Europe de l'Est.

Demander à des élèves de préparer une émission semblable pour la station Radio Moscou, destinée à l'Europe de l'Ouest. L'émission doit faire l'éloge du système communiste et de l'Union soviétique et condamner les puissances capitalistes occidentales.

Activité 15

Leçon d'application de concepts: les superpuissances et les intérêts stratégiques.

1. La Seconde Guerre mondiale se solda par un changement considérable des rapports de pouvoir entre les pays. De nouvelles superpuissances virent le jour en 1945.

À l'aide de grilles d'analyse, demander aux élèves d'identifier les critères qui déterminent la puissance politique, militaire et économique d'un pays. Les élèves doivent tenir compte des éléments suivants:

- la population;
- la taille des forces armées;
- l'importance de son réseau ferroviaire et routier;
- l'industrie lourde;
- la puissance économique (importance du commerce);
- le budget national;
- la disponibilité des ressources essentielles;
- l'unité au sein du pays;
- l'infrastructure nécessaire à l'enseignement et à la recherche.

Demander aux groupes d'utiliser leurs grilles pour déterminer quelles étaient les grandes puissances en 1939 et en 1945 et de classer ces pays.

Pourquoi les rapports de pouvoir ont-ils changé ces années-là?

Comment la guerre a-t-elle modifié les critères qui permettent de connaître la puissance d'un pays?

Activité 16

Leçon d'application de concepts: **l'endiguement**, la société démocratique et la société totalitaire.

1. Organiser une discussion en classe sur la question suivante:
 - Pourquoi l'« endiguement » d'une idée est-il plus difficile à réaliser que celui d'une maladie?

Demander aux élèves de discuter et d'énumérer les options que les gouvernements peuvent choisir pour tenter de restreindre l'information et les idées qui menacent le système de prise de décision en place.

Amener les groupes d'élèves à indiquer, par la dialectique, lequel des deux États, entre l'État démocratique et l'État totalitaire (son dirigeant y compris), est le plus apte à « endiguer » des idées menaçantes au sein de sa société?

2. Autre activité possible

Les élèves pourraient chercher des exemples particuliers d'application de politiques d'endiguement par les puissances occidentales afin de contenir l'expansion du communisme ou les tentatives menées par l'Union soviétique pour restreindre la diffusion d'idéaux démocratiques dans ses États clients. Les pays suivants pourraient figurer dans les exemples:

- Amérique centrale;
- Viêtnam;
- Corée;
- Malaisie;
- Hongrie;
- Tchécoslovaquie.

Activité 17

Leçon d'application de concepts: **les intérêts stratégiques, les perceptions idéologiques** et les sphères d'influence.

1. Revoir en classe les domaines de désaccord croissant entre l'Union soviétique et ses alliés occidentaux à la fin de la Seconde Guerre mondiale:
 - les différences idéologiques;
 - l'avenir de l'Europe orientale occupée par les Soviétiques;

-
- le futur découpage de l'Allemagne;
 - la popularité des partis communistes en Europe occidentale;
 - les activités des communistes en Grèce;
 - le maintien d'importantes forces militaires soviétiques face à la démobilisation des puissances occidentales.

Noter que les États-Unis et la Grande-Bretagne n'avaient pas dévoilé aux Soviétiques le secret de la bombe.

Noter que la seule possession de la bombe atomique créa un débat aux États-Unis sur la meilleure façon d'utiliser la bombe pour garantir la paix et des avantages politiques à l'Occident.

2. Demander aux groupes de préparer des arguments pour ou contre le partage du secret avec les Soviétiques, le contrôle de la bombe par les Nations unies ou la conservation du secret à des fins d'avantage politique.

Chaque groupe doit également préparer un schéma conceptuel indiquant les conséquences de sa stratégie à court terme et à long terme.

Activité 18

Leçon d'acquisition de concepts: **l'idéologie**, la guérilla, la stratégie militaire et l'intervention étrangère.

1. Discuter avec les élèves de certains des facteurs qui ont favorisé la victoire des communistes aux dépens des nationalistes lors de la guerre civile chinoise.
 - Le régime de Chiang Kai-shek n'a pas réussi à instituer les réformes agraires nécessaires pour donner aux paysans le contrôle des terres qu'ils cultivaient. Il perdit donc l'appui des paysans qui constituaient le groupe social le plus important de la Chine.
 - Dans les régions qu'ils contrôlaient, les communistes ont mis en oeuvre des réformes agraires et, en conséquence, se sont acquis l'appui des paysans.
 - La corruption très répandue et la mauvaise gestion des dirigeants nationalistes a résulté en un gaspillage de l'aide américaine.
 - La guerre contre les Japonais avait épuisé les forces armées nationalistes et avait affaibli les ressources qu'elles pouvaient consacrer à la lutte contre les communistes.
 - L'occupation soviétique de la Mandchourie pendant les derniers jours de la Seconde Guerre mondiale a privé Chiang de l'accès aux ressources industrielles précieuses de cette région.
 - Les États-Unis hésitaient à intervenir militairement du côté des nationalistes dans la guerre civile de Chine.

Demander aux élèves d'élaborer un schéma conceptuel illustrant les rapports entre les forces en présence qui ont contribué à la défaite des nationalistes et à la victoire des communistes.

Une autre activité possible consiste à demander aux élèves de faire appel à la dialectique pour rédiger une courte dissertation répondant à la question présentée ci-dessous.

- Les États-Unis auraient-ils dû intervenir dans la guerre civile chinoise afin d'empêcher que les communistes ne remportent la victoire?

Document d'information pour l'élève

La révolution chinoise

Le sous-continent indien accédant à l'indépendance, des changements considérables se produisirent dans le pays le plus peuplé du monde, la Chine. Beaucoup considèrent les événements qui eurent lieu dans ce pays comme un élément de la guerre froide.

En 1927, le Kouo-min-tang, dirigé par Chiang Kai-shek, lançait une campagne pour supprimer les communistes chinois. Des milliers de gens furent exécutés et le reste du parti communiste, dirigé par Mao Tsé-Toung, s'enfuit dans la province du Hu-nan, à l'intérieur des terres.

Mao rebâtit le parti et l'armée communiste. Il mit en place des politiques pour gagner la faveur des paysans, promettant de saisir les terres des propriétaires pour leur en faire don.

En 1930, l'armée du Kouo-min-tang de Chiang Kai-shek attaquait de nouveau l'armée de libération du peuple de Mao. Réduite à 100 000 hommes, l'armée de libération se retirait en 1934 en Chine du Nord, entreprenant la Longue marche de 10 000 kilomètres, sous le harcèlement constant des troupes de Chiang Kai-shek. Seuls 20 000 hommes survécurent à la Longue marche qui se termina au Yunnan en octobre 1935.

La guerre contre le Japon retarda temporairement la confrontation finale entre les deux armées.

En juillet 1937, le Japon organisait une invasion massive de la Chine, après avoir déjà occupé la Mandchourie. Une alliance difficile fut créée entre les troupes nationalistes du Kouo-min-tang et les communistes.

Pendant la guerre contre les Japonais, l'armée de libération de Mao, très active, réussit à reprendre des mains des Japonais de vastes territoires en Chine du Nord. Dans les régions libérées, les paysans reçurent des terres. La réputation de l'armée de Mao grandit au cours de la guerre.

À la fin de la guerre, l'armée maoïste dominait une grande part de la Chine du Nord.

La reprise de la guerre civile

Après la défaite du Japon, les Américains essayèrent d'intervenir entre les deux dirigeants chinois. Leurs efforts furent vains et la guerre civile reprit en 1947. Les communistes, grâce à leur résistance face aux Japonais et aux réformes agraires qu'ils avaient mises en place dans les régions qu'ils dominaient, avaient gagné le soutien d'un grand nombre de paysans. Le Kouo-min-tang détenait la plupart des grandes villes de Chine.

Au début de 1949, Mao contrôlait la Chine du Nord et avançait sur la capitale. Les troupes nationalistes furent écrasées et Chang Kai-shek, suivi du reste de son armée, s'enfuit dans l'île de Taïwan. Le 1er octobre 1949, Mao proclamait la République populaire de Chine.

Activité 19

Leçon d'application de concepts: la prise de décisions politiques et l'obligation de rendre compte.

1. Organiser une discussion en classe sur la question de savoir à qui déléguer le pouvoir de prise de décision dans une société démocratique?

Devrait-on changer la personne responsable de prendre des décisions dans les situations d'urgence nationale telles qu'une guerre?

Faire prendre conscience à la classe des désaccords qui existaient, entre le président Truman et le général MacArthur, sur les objectifs militaires et politiques de la guerre de Corée.

Pourquoi MacArthur et Truman avaient-ils des objectifs différents?

- Demander à certains élèves de jouer le rôle de Truman et d'établir des critères qu'il aurait pu utiliser pour formuler ses décisions.
 - Demander à certains élèves de jouer le rôle de MacArthur et d'établir des critères qu'il aurait pu utiliser pour formuler ses décisions.
 - Demander aux élèves d'utiliser la dialectique pour déterminer quelle était la meilleure politique à suivre dans ce conflit.
2. Lorsque ceci est terminé, former des groupes en fonction du personnage joué: les élèves tenteront alors d'établir un accord sur les critères essentiels.

Puis, demander aux deux groupes de se réunir et de trouver les différences entre les critères de Truman et ceux de MacArthur.

Document d'information pour l'élève

La guerre de Corée

La Corée a été divisée en deux zones d'occupation, immédiatement après la guerre:

- le nord était occupé par les Soviétiques qui avaient mis en place une dictature communiste;
- le sud était occupé par les Américains qui avaient mis en place un régime anticommuniste.

Peu après la victoire de Mao en Chine, les hostilités entre communistes et non-communistes éclatèrent dans la péninsule de Corée.

- En juin 1950, l'armée nord-coréenne envahissait la Corée du Sud.
- Le 30 juin, cinq jours après l'invasion, le président Truman ordonnait aux troupes américaines, postées au Japon, d'intervenir en Corée.
- L'armée américaine avait maintenu une présence militaire importante dans le sud après la Seconde Guerre mondiale.
- La doctrine de Truman devait s'appliquer à l'Asie autant qu'à l'Europe.

L'Union soviétique boycottait le Conseil de sécurité sur la question de savoir qui devait représenter la Chine au Conseil de sécurité. Elle n'usa donc pas de son droit de veto pour empêcher les troupes mandatées par les Nations unies d'entrer dans le conflit coréen.

- La résolution des Nations unies, cautionnée par les Américains, encourageait ses membres à aider à sauver la Corée du Sud.
- Seize pays non communistes, dont le Canada, envoyèrent donc des troupes en Corée.

Bien que techniquement menée par les Nations unies, l'opération militaire fut essentiellement américaine.

- Le commandant en chef était le général américain Douglas MacArthur.
- Les États-Unis fournirent la moitié des forces terrestres, 86 % des forces navales et 93 % des forces aériennes.

Le détachement des Nations unies ayant fait reculer les Nord-Coréens jusqu'à la frontière chinoise, notamment jusqu'à la rivière Yalou, le gouvernement chinois est intervenu en faveur des Nord-Coréens.

L'intervention massive des Chinois obligea les troupes des Nations unies à reculer au sud de la péninsule coréenne.

Au début de 1951, les troupes de l'ONU ont récupéré une grande partie du territoire perdu.

Truman et MacArthur n'étaient pas d'accord sur l'opportunité d'étendre le conflit coréen à d'autres régions d'Asie et Truman releva finalement MacArthur de son commandement.

La guerre de Corée s'étira jusqu'en juin 1953.

- Après d'interminables négociations de paix, la nouvelle frontière se retrouva au même endroit qu'avant la guerre.
- Une paix difficile s'installa.

Le renvoi du général MacArthur, la prise de pouvoir des communistes en Chine et la domination soviétique en Europe de l'Est alimentèrent un grand débat aux États-Unis sur les intentions de l'Union soviétique.

Document d'information pour l'élève

Le sénateur Joseph McCarthy et la politique de la peur

La peur de l'expansion du communisme gagna l'ensemble des États-Unis. Le sénateur Joseph McCarthy en profita pour la canaliser.

- Il lança un mouvement pour débusquer les agents, les agentes, les sympathisants et les sympathisantes communistes installés aux États-Unis.
- D'après lui, les victoires des communistes dans le monde étaient soutenues par des espions soviétiques agissant aux États-Unis.

En tant que président du comité du Sénat américain sur les opérations gouvernementales, Joseph McCarthy dirigeait des audiences visant à dénoncer une présumée subversion dans l'armée.

- Des fonctionnaires gouvernementaux, des enseignants, des enseignantes, des journalistes et même des personnalités du monde du spectacle furent accusés d'être en faveur des Soviétiques.
- Une chasse aux sorcières s'ensuivit.

Bien qu'un grand nombre d'allégations se soient révélées fausses, la campagne de McCarthy réussit à obliger le gouvernement américain à adopter une position inflexible à l'égard des Soviétiques.

L'influence de McCarthy s'infiltra jusqu'au Canada où l'on retrouvait la même paranoïa envers les communistes et leurs sympathisants et sympathisantes.

3.4 Khrouchtchev et la coexistence pacifique

Contenu

Joseph Staline est mort en mars 1953. De 1955 à 1964, toutes les grandes politiques soviétiques furent dirigées par son successeur, Nikita Khrouchtchev.

- Khrouchtchev lança le processus de libéralisation qui prit le nom plus connu de déstalinisation.

Le discours que Khrouchtchev prononça lors du XXe Congrès du Parti communiste, en février 1956, reflétait le changement d'attitude des chefs soviétiques.

- Dans ce discours « secret », Khrouchtchev dénonça longuement les agissements de Staline.

Pour un pays habitué à entendre l'éloge de Staline tout en le craignant, ce discours fut un choc.

- Pendant le régime de Staline, les critiques de ses politiques disparurent simplement.

Khrouchtchev indiquait qu'il était essentiel que les pays occidentaux et les pays communistes cohabitent en paix. Il préconisait une « coexistence pacifique ».

- **La nouvelle du discours de Khrouchtchev se répandit à travers toute l'Union soviétique et l'Europe orientale.**

Le gouvernement soviétique tenta, avec des résultats mitigés, d'améliorer la vie de ses citoyens et citoyennes:

- la production de biens de consommation, tels que téléviseurs et réfrigérateurs, s'accrut;
- les salaires des ouvriers et des ouvrières non agricoles augmentèrent sensiblement;
- les améliorations, dans le secteur agricole, s'avérèrent plus difficiles;
- il fallut importer de grandes quantités de blé pour répondre aux besoins du pays;
- le Canada devint un important fournisseur de blé pour l'Union soviétique.

3.4.1 La résistance au communisme en Europe de l'Est

Les réformes de Khrouchtchev et sa dénonciation des méthodes de Staline avaient poussé beaucoup de personnes d'Europe de l'Est à penser que des réformes semblables arriveraient dans leur pays et qu'elles pourraient obtenir une plus grande indépendance par rapport à Moscou.

Il y avait des limites au degré de relâchement de la domination soviétique sur l'Europe de l'Est.

- En Pologne, Wladislaw Gomulka, réformateur communiste et ancien prisonnier politique, fut autorisé à instituer un certain nombre de mesures populaires. Toutefois, il n'essaya pas de sortir la Pologne de la sphère d'influence soviétique.

3.4.2 Les sphères d'influence: la Hongrie

En octobre 1956, la population de Budapest organisa une manifestation et obligea le gouvernement impopulaire à quitter la capitale.

- Imre Nagy, réformateur communiste, devint premier ministre. Nagy promit des élections libres et le retrait des soldats soviétiques de la Hongrie.

L'annonce selon laquelle la Hongrie se retirerait du pacte de Varsovie mit les Soviétiques en colère. Le 4 novembre, l'armée soviétique envahissait la Hongrie et des combats acharnés s'ensuivirent.

- La révolte fut écrasée, mais à un prix élevé. Trente mille Hongrois furent tués et près de deux cent mille s'enfuirent de leur pays.
- Le message était clair pour le reste de l'Europe de l'Est: la région était dans la sphère d'influence soviétique.

La non-intervention de l'Occident révélait que l'Europe de l'Est était bien de facto sous domination soviétique.

L'Amérique du Nord: une sphère d'influence américaine

La principale préoccupation d'un pays est d'assurer son intégrité territoriale.

- Les États-Unis se sentaient de plus en plus vulnérables face à la progression des installations d'offensive soviétiques.

La défense de l'Amérique du Nord était d'une suprême importance pour les États-Unis.

- Pour contrer la menace d'une attaque aérienne soviétique, trois lignes de surveillance radar furent installées dans le nord canadien.
- Les États-Unis financèrent et équipèrent en grande partie les installations.

L'Accord sur la défense aérienne de l'Amérique du Nord

En 1958, l'Accord sur la défense aérienne de l'Amérique du Nord (NORAD) voyait le jour. L'accord uniformisait la défense aérienne du continent.

- Son commandant était un Américain.

La menace soviétique qui semblait se matérialiser ne venait pas de l'extrême nord, mais plutôt de l'île de Cuba.

3.4 Khrouchtchev et la coexistence pacifique

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

La déstalinisation

- Savoir que le programme de déstalinisation prévoyait d'accorder certaines libertés aux Soviétiques, sans toutefois libéraliser la prise de décisions politiques
 - Le Parti communiste resta le seul parti politique reconnu par la loi.
 - Les dissidents politiques étaient toujours poursuivis.
- Savoir que la dénonciation des méthodes de Staline par Khrouchtchev ne se voulait pas une déclaration publique

La coexistence pacifique

- **Savoir que Khrouchtchev cherchait à réduire les dépenses militaires de l'Union soviétique et à les affecter à la production de biens de consommation**

Le niveau de vie

- Savoir que le niveau de vie des Soviétiques, à la fin des années 50 et au début des années 60, s'améliora
 - Il restait toutefois sensiblement inférieur à celui de la population d'Europe occidentale.

Les sphères d'influence

- **Savoir que l'Union soviétique considérait la domination des pays de l'Europe de l'Est comme l'une des conditions nécessaires pour assurer sa sécurité**
 - **Staline et Churchill en étaient arrivés à un accord, pendant la Seconde Guerre mondiale, précisant quelle grande puissance dominerait les pays d'Europe de l'Est et les Soviétiques pensaient que cet accord devrait toujours tenir.**
- **Savoir que l'Union soviétique a imposé des limites à la mesure d'indépendance et de liberté accordée aux pays d'Europe de l'Est**

Le nationalisme

- Savoir que les régimes communistes de l'Europe de l'Est et la présence de l'Armée rouge sur leur territoire créaient un ressentiment à l'égard de l'Union soviétique

La résistance

- Savoir que la population hongroise fut secondée par des groupes de l'armée hongroise pour résister aux soldats soviétiques

L'intervention étrangère

- Savoir qu'en raison de l'intervention militaire britannique et française en Égypte, il était difficile pour les puissances occidentales d'accuser les Soviétiques d'agression envers un autre pays indépendant

La confrontation des superpuissances

- Savoir que la présence de l'Armée rouge signifiait que l'intervention occidentale en Hongrie aboutirait à un conflit militaire entre les deux grandes puissances et peut-être à l'utilisation des armes nucléaires
- Savoir que l'on considérait vraiment l'Union soviétique comme la principale menace pour la sécurité de l'Amérique du Nord

La vulnérabilité

- Savoir que la technologie militaire rendait les États-Unis vulnérables à une attaque soviétique venant du Nord

L'intégration

- Savoir que le Canada et les États-Unis avaient organisé un plan de défense conjointe pendant la Seconde Guerre mondiale
 - Les États-Unis possédaient les ressources économiques et militaires nécessaires pour maintenir un poste de défense important dans la région de l'Arctique.

3.4 Khrouchtchev et la coexistence pacifique

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de :

- S'exercer à établir des critères qui peuvent servir à évaluer une hypothèse
- S'exercer à définir un problème
- S'exercer aux habiletés propres à la discussion et à l'apprentissage coopératif
- S'exercer à décrire les relations de cause à effet
- S'exercer à se servir des attributs essentiels des paradigmes pour classer les données et faire des analyses
- Exercer ses capacités et son attitude pour travailler en groupe

3.4 Khrouchtchev et la coexistence pacifique

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- **Valoriser la langue française par tous les moyens possibles pour assurer son développement et son épanouissement**
- Savoir si le chef d'un régime totalitaire doit se préoccuper des sentiments de la population lorsqu'il formule une politique nationale
- Savoir s'il existe toujours un degré de tension entre les autorités militaires et les autorités civiles dans une société
- Savoir quels doivent être les critères qui permettent à un chef de déterminer si la coopération ou la concurrence est la meilleure position politique à adopter
- Savoir si un pays a le droit « moral » d'imposer ses valeurs et ses structures politiques à un autre pays
- Savoir quel doit être le critère qui permet de déterminer ce qu'est une sphère d'influence

3.4 Khrouchtchev et la coexistence pacifique

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 20

Leçon d'acquisition de concepts: **la coexistence pacifique**, les options politiques ainsi que les conséquences à court terme et à long terme.

1. Demander aux élèves, répartis en groupes, de jouer le rôle de groupes de pression particuliers qui se préoccupent activement de la direction de la politique étrangère, en Union soviétique.

Les groupes pourraient représenter:

- l'état-major de l'armée soviétique;
- la direction du Parti communiste;
- l'ensemble des citoyennes et citoyens soviétiques moyens;
- les anciens combattants de la Révolution de 1917.

Chaque groupe d'élèves préparerait la position du groupe qu'il représente sur la direction de la politique étrangère soviétique. Cette politique devrait être l'une des deux suivantes:

- la politique étrangère soviétique serait une politique de détente et de coexistence pacifique;
- la politique étrangère soviétique serait plus agressive, entraînant l'expansion du communisme, rivalisant activement avec l'Occident dans le développement des nouveaux pays indépendants et déstabilisant les démocraties occidentales.

Chaque groupe devrait identifier les conséquences à court terme et à long terme de l'adoption d'une option politique particulière pour le groupe de pressions que les élèves représentent et la société soviétique toute entière.

Document d'information pour l'élève

Khrouchtchev et la coexistence pacifique

Joseph Staline mourait en mars 1953. Après s'être battu pour obtenir la direction politique, Nikita Khrouchtchev devint premier secrétaire du Parti communiste. De 1955 à 1964, toutes les grandes politiques soviétiques furent dirigées par Khrouchtchev.

Seule la mort de Staline put mettre un terme à son style de gouvernement draconien.

- Les méthodes de l'ancien dictateur gagnèrent peu à peu en modération.
- Ce processus de libéralisation prit le nom plus connu de déstalinisation.

Le changement d'attitude des dirigeants soviétiques se reflétait considérablement dans le discours que Khrouchtchev prononça lors du XXe Congrès du Parti communiste en février 1956.

- Dans ce discours « secret », Khrouchtchev dénonçait longuement les agissements de Staline. Pour un pays habitué à entendre l'éloge de Staline tout en craignant l'homme, ce discours fut un choc.
- Pendant le régime de Staline, les critiques de sa politique disparurent simplement.

Dans son discours, Khrouchtchev indiquait également qu'il était essentiel pour l'Occident et les pays communistes de cohabiter en paix. Il préconisait une « coexistence pacifique ».

- La nouvelle du discours de Khrouchtchev au Congrès du parti tenu à huis clos se répandit bientôt dans toute l'Union soviétique et l'Europe orientale.

Khrouchtchev espérait qu'une réduction des tensions entre l'Union soviétique et les États-Unis faciliterait une nouvelle affectation des ressources soviétiques au secteur civil.

Tout en maintenant un monopole sur le pouvoir politique, le gouvernement tenta de satisfaire les besoins du consommateur ou de la consommatrice russe et réussit à augmenter le niveau de vie du citoyen moyen.

- La production de biens de consommation, tels que téléviseurs et réfrigérateurs, augmenta sensiblement.
- Les salaires des ouvriers non agricoles connurent une hausse de 38 % entre 1952 et 1958.

Les améliorations, dans le secteur agricole, s'avérèrent plus difficiles:

- les Soviétiques furent obligés d'importer de grandes quantités de blé;
- le Canada devint l'un des plus grands fournisseurs de blé de l'Union soviétique.

Activité 21

Leçon d'application de concepts: l'intervention étrangère, **les sphères d'influence** et la confrontation des superpuissances.

1. Discuter en classe de la violence et des disparitions qu'a entraînées l'insurrection hongroise de 1956.
 - Indiquer que beaucoup de Hongrois et de Hongroises pensaient que les puissances occidentales les aideraient contre les Soviétiques et les communistes hongrois.

Les pays occidentaux n'aidèrent pas matériellement les Hongrois et les Hongroises. Fournir aux élèves un certain nombre de raisons possibles pour lesquelles les Occidentaux ne sont pas intervenus.

- Les pays occidentaux pensaient que les Russes avaient raison d'intervenir en Hongrie.
 - L'Occident avait peur que sa participation active en Hongrie ne prolonge la guerre et aboutisse à une guerre nucléaire entre les grandes puissances.
 - En 1956, l'Occident était davantage préoccupé par les événements qui se passaient au canal de Suez.
 - Il est possible que les pays de l'Ouest aient pensé qu'ils avaient peu de chances de réussir militairement en Hongrie.
2. Demander aux élèves, répartis en groupes, de discuter de ces questions et de fournir d'autres explications. Chaque groupe doit sélectionner l'explication ou l'ensemble d'explications qu'il croit convenir le mieux et préparer une courte présentation pour étayer son choix.

Document d'information pour l'élève

La Hongrie: la résistance au communisme et à la domination soviétique

Les pays de l'Europe de l'Est n'ignoraient pas les changements qui se produisaient en Union soviétique et les réformes de Khrouchtchev encouragèrent beaucoup d'entre eux:

- en particulier, ceux qui espéraient obtenir une plus grande indépendance de Moscou et une certaine souplesse de leurs gouvernements staliniens respectifs.

La Pologne

Il y avait, cependant, des limites au degré de relâchement de la domination soviétique en Europe de l'Est:

- En 1956, des émeutes, fomentées par des communistes essayant de collectiviser les terres et de restreindre le pouvoir de l'Église catholique, éclatèrent en Pologne.
- Les Soviétiques autorisèrent un ancien prisonnier politique de l'époque de Staline, Wladislaw Gomulka, à revenir au pouvoir et à instituer un certain nombre de mesures populaires.
- Celui-ci n'essaya toutefois pas de sortir la Pologne de la sphère d'influence soviétique.

La Hongrie

Les événements qui se produisirent cette année-là en Hongrie devaient avoir une fin tragique.

- En octobre, la population de Budapest manifesta et obligea le gouvernement impopulaire à quitter la capitale.
- Imre Nagy, réformateur communiste, devint premier ministre.
- Poussé par la population, Nagy promit des élections libres et le retrait des soldats soviétiques de la Hongrie.

L'annonce du gouvernement de Nagy, précisant que la Hongrie se retirerait du pacte de Varsovie, mit les Soviétiques en colère.

- Le 4 novembre, des chars soviétiques entraient dans Budapest, provoquant de violents combats.
- La révolte fut écrasée, mais à un prix élevé. Trente mille Hongrois et Hongroises furent tués et près de 200 000 s'enfuirent de leur pays.

Le message était clair pour le reste de l'Europe de l'Est: l'Union soviétique ne permettrait à aucun de ses pays de quitter sa sphère d'influence.

- Malgré les supplications des Hongrois, l'Occident ne se manifesta pas autrement qu'en condamnant les Soviétiques verbalement.
- La non-intervention de l'Occident révélait de facto que l'Europe de l'Est était bien sous domination soviétique.

Document d'information pour l'élève

L'Amérique du Nord et l'intégration de plans de défense

La principale préoccupation d'un pays est d'assurer son intégrité territoriale. Les États-Unis ne faisaient pas exception à la règle et se sentaient de plus en plus vulnérables face à la progression des capacités offensives soviétiques.

La défense de l'Amérique du Nord était d'une extrême importance pour les États-Unis. En 1947, le Canada et les États-Unis concluaient un accord de défense qui permettait à chaque pays d'avoir accès aux bases militaires de l'autre.

Pour contrer la menace d'une attaque aérienne soviétique au pôle Nord, trois lignes de surveillance radar furent installées dans le nord canadien.

- Bien que le projet ait été conjoint, les États-Unis financèrent en grande partie les lignes radar et installèrent du personnel américain à l'extrémité nord des lignes.

En 1958, l'Accord sur la défense aérienne de l'Amérique du Nord (NORAD) voyait le jour.

- Il uniformisait la défense aérienne du continent.
- Son commandant était américain.

Révision des concepts et connaissances par les mots croisés (facultatif)

La souveraineté nationale et la sécurité collective: numéro 1

Indices

Le **(20H)** _____ d'un pays doit déterminer les objectifs de ses politiques intérieure et extérieure.

En période de crise la population s'attend à ce que le gouvernement assure le bien-être du pays, de ses **(19V)** _____ et de ses citoyennes.

Les démarches permettant de prendre des **(30V)** _____ qui se répercutent sur le pays différeront selon qu'il s'agit d'un État totalitaire ou d'un État démocratique.

Dans un régime **(16H)** _____, on tient peu compte de l'opinion publique.

Les gouvernements **(12H)** _____ sont informés de ce que pense la population et l'opinion publique pèse dans la définition des objectifs nationaux.

En période de crise, la prise de décision à l'échelle nationale ainsi que la **(2V)** _____ populaire à celle-ci se trouvent sévèrement réduites.

Beaucoup d'Européens et d'Européennes étaient prêts à accepter certaines revendications de l'Allemagne dans l'espoir d'éviter une autre grande guerre. Selon certains, l'Allemagne n'avait pas été traitée équitablement par le traité de Versailles et ses **(1V)** _____ territoriales étaient raisonnables. L'expérience de la Première Guerre mondiale a augmenté la répugnance du peuple et du gouvernement **(36H)** _____ à s'engager dans une autre grande guerre. Une partie importante des peuples français et britannique considérait l'idéologie nazie et sa haine avouée du **(8V)** _____ comme une doctrine acceptable.

L'instabilité politique qui caractérisait la **(27V)** _____, dans les années 30, amena une succession de gouvernements de courte durée qui se solda par un manque d'homogénéité de la politique étrangère.

La participation du Canada à des événements internationaux, tels que la guerre des Boers et la Première Guerre mondiale, avait tendu les rapports entre les Canadiens et Canadiennes anglophones et francophones. Le gouvernement canadien ne voulait pas raviver les **(33V)** _____ entre le Canada anglais et le Canada français.

Une partie importante du peuple **(3H)** _____ s'opposait à la participation des États-Unis à une guerre contre l'Allemagne.

Les autorités politiques et militaires de divers pays prévoient des scénarios et des stratégies de **(40V)** _____. Les facteurs pesant dans la stratégie adoptée comprennent: les **(4V)** _____ militaires dont on dispose, les **(41H)** _____ éventuels, la participation de la population à l'**(39H)** _____ de guerre, la présence et l'engagement de forces alliées, les **(15V)** _____ vécues auparavant en temps de guerre.

Beaucoup de gens, dans les démocraties occidentales, détestaient autant l'Union soviétique que l'Allemagne **(6V)** _____.

Le Pacte germano-soviétique n'entraîna pas une confiance mutuelle entre les deux parties: Hitler avait clairement indiqué, dans ses discours et dans *Mein Kampf*, qu'il voulait détruire le communisme et annexer de grands **(11H)** _____ de l'Europe de l'Est pour y installer des Allemands et des Allemandes. Quant aux Soviétiques, le fait d'occuper l'est de la **(32V)** _____ les éloignait des forces allemandes de 160 kilomètres supplémentaires.

Pour assurer la sécurité du pays, il faut parfois prévoir des **(23V)** _____ entre les idéologies et les pays rivaux.

La stratégie militaire de la guerre **(22V)** _____ mettait l'accent sur la mobilité et s'éloignait radicalement de la stratégie de défense statique utilisée dans les conflits antérieurs.

La Pologne possédait des désavantages géographiques et militaires: la Pologne était physiquement séparée de l'Europe occidentale et ne possédait aucune barrière géographique importante le long de ses **(9H)** _____. La grande armée polonaise n'était pas aussi **(25H)** _____ que les forces allemandes, comptant plus sur sa cavalerie que sur les blindés; l'armée de l'air polonaise était considérablement inférieure en nombre et en technologie à la **(24V)** _____.

Les forces allemandes ne faisaient aucune distinction entre les cibles militaires et les cibles civiles. Hitler, furieux de la résistance polonaise, ordonna de détruire complètement **(34V)** _____.

L'armée britannique et l'armée française n'avaient aucun **(45V)** _____ pour fournir une aide militaire conséquente à la Pologne.

L'un des objectifs d'Hitler était d'éliminer les **(38V)** _____ d'Europe car il les considérait comme une race « inférieure » responsable de la plupart des maux de la société. Près de trois millions de juifs vivaient en Pologne.

Le Pacte germano-soviétique détériora les relations entre l'Union soviétique et les deux alliés, la France et la Grande-Bretagne. La guerre de l'Union soviétique contre la **(37H)** _____ envenima davantage ses relations avec les pays occidentaux.

L'armée française avait compté sur la ligne **(42V)** _____ pour stopper une invasion allemande. La ligne Maginot et les autres fortifications ne s'étendaient pas le long de la frontière franco-belge.

Le peuple britannique n'avait plus confiance dans ses **(28V)** _____ politiques.

Le gouvernement français, comme la société française, était extrêmement divisé sur le plan idéologique. Cette division gênait la prise de décision aux plus hauts échelons. Les politiciens de la **(21V)** _____ française prirent le contrôle du gouvernement et firent pression pour mettre fin aux hostilités.

Tous les gouvernements utilisent les **(13V)** _____ pour faire appel à l'enthousiasme collectif afin de réussir à poursuivre l'effort de guerre.

La puissance de la *Royal Navy* rendit difficile la traversée de la **(46H)** _____ pour les Allemands.

Les effectifs de la *Royal Air Force* étaient bien **(10V)** _____ à ceux de la *Luftwaffe*.

Les bombardiers allemands visaient, au début, les **(43H)** _____ aériennes britanniques et de nombreux avions de chasse britanniques furent détruits au sol.

Le nombre considérable de pertes chez les Allemands, pendant la bataille d'Angleterre, persuada les autorités allemandes de retarder l'invasion. Dans la bataille, l'Allemagne perdit 1 733 avions et la Grande-Bretagne, 915 avions. Les bombardiers allemands continuèrent de viser les **(35V)** _____ britanniques. Les derniers mois de 1941, plus de 13 000 personnes furent tuées à Londres.

En 1942, les forces armées canadiennes testèrent les points de défense côtière allemande à **(18V)** _____. L'opération se révéla désastreuse et 3 000 soldats canadiens furent tués ou capturés.

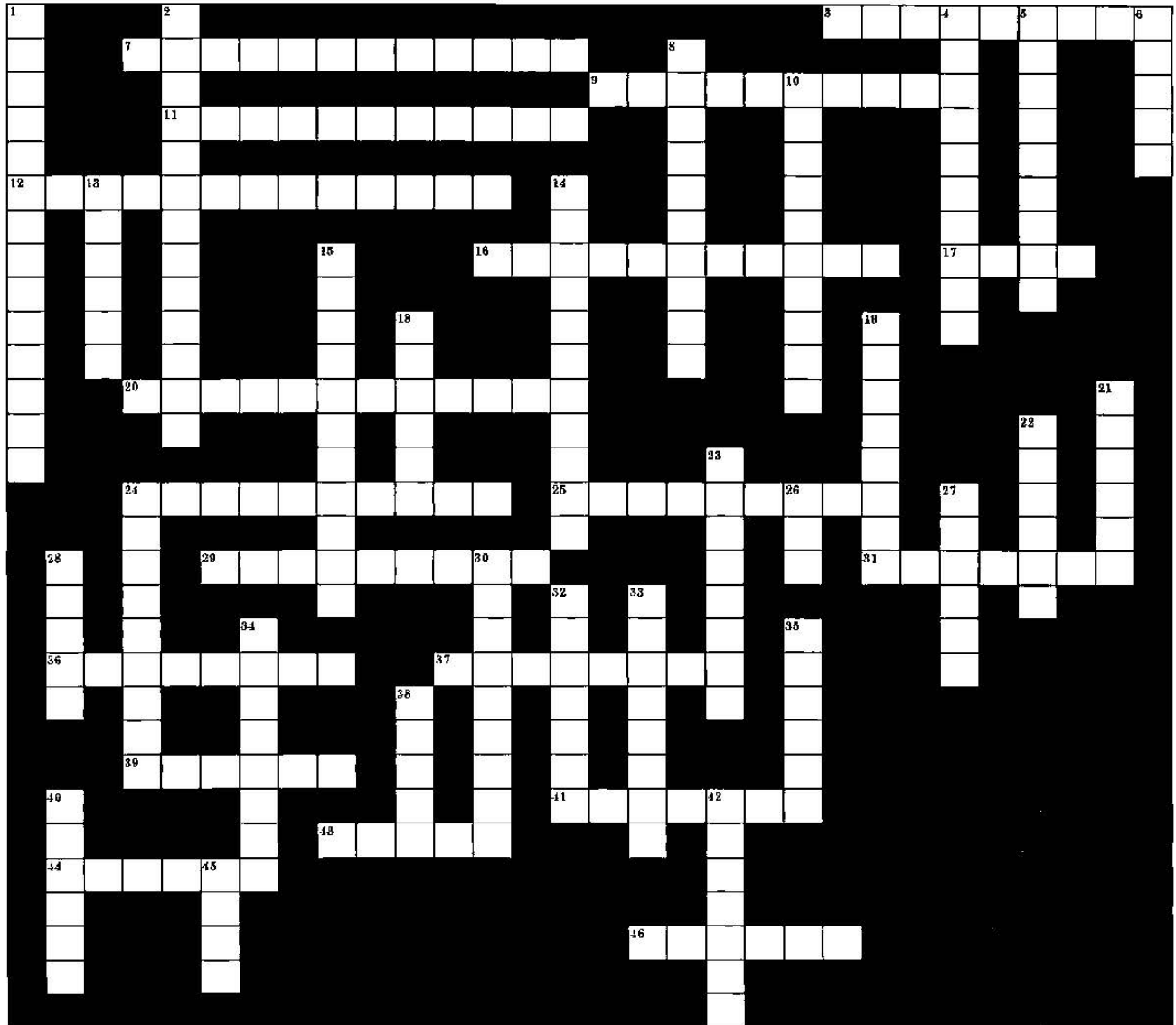
Dans tout pays, le **(14V)** _____ aide à fournir un effort de guerre soutenu.

Plusieurs soldats **(5V)** _____, parmi eux des Fransaskois et des Acadiens, ont contribué directement à l'effort de guerre. Plusieurs ont sacrifié leur vie pour cette cause.

Les Allemands s'attendaient à remporter une victoire rapide contre l'Union soviétique. Les troupes aériennes et terrestres allemandes furent transférées en **(44H)** _____ de l'Est, pour se préparer à envahir l'Union soviétique. Les tactiques militaires allemandes de la guerre éclair avaient connu un succès sans précédent en 1939 et 1940; la Pologne avait été vaincue en **(17H)** _____ semaines; la France avait été défaite en **(26V)** _____ semaines; **(31H)** _____ venait de purger les rangs des officiers, à la suite d'une baisse de moral et d'esprit de leadership dans l'Armée rouge; les Allemands croyaient que les diverses **(7H)** _____ qui composaient l'Union soviétique ne défendraient pas le régime communiste avec le même enthousiasme.

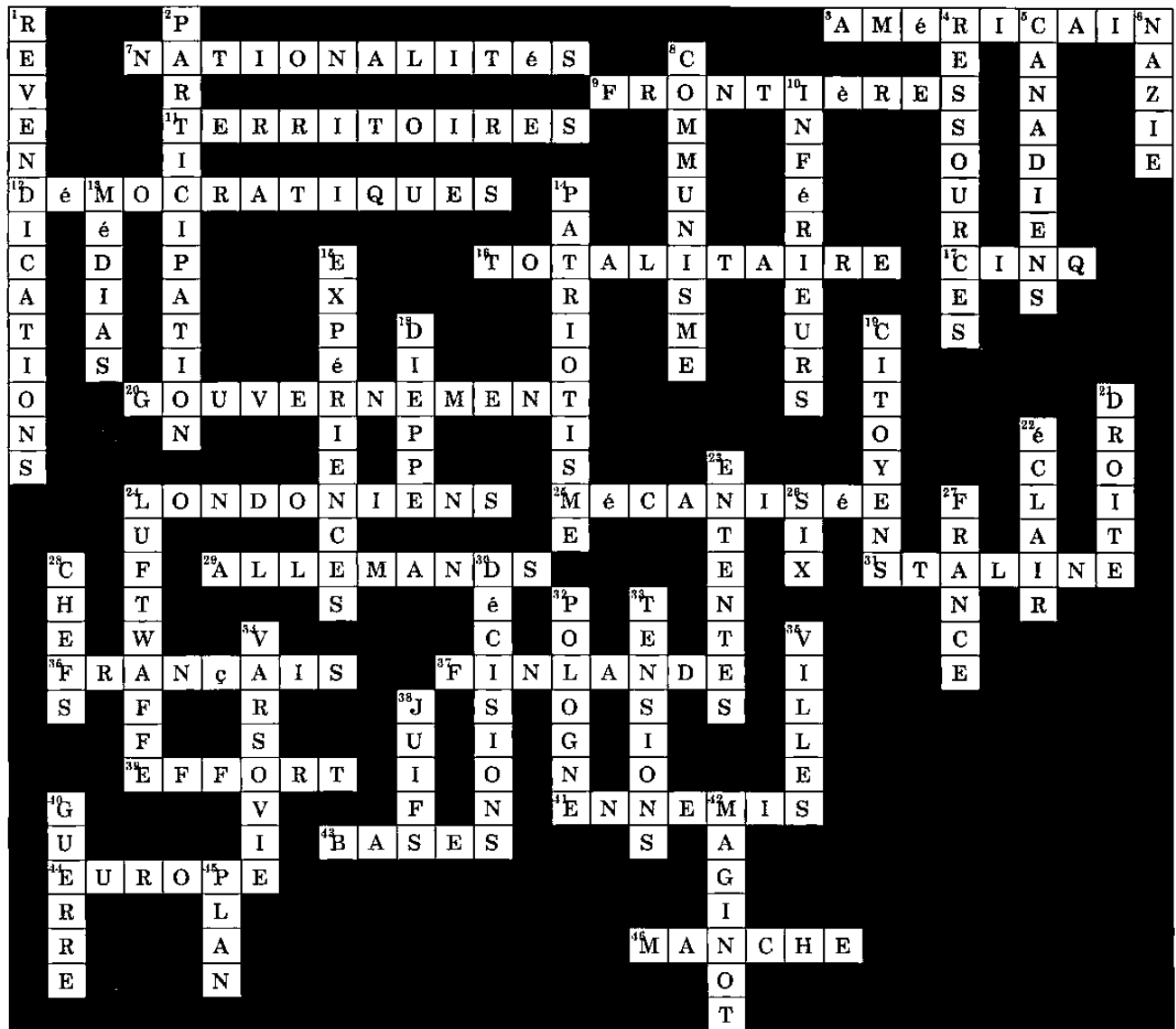
Hitler désirait depuis longtemps détruire le communisme et l'Union soviétique. L'armée allemande avait pour ordre de « liquider » tous les commissaires politiques communistes qui étaient capturés. Hitler considérait les peuples slaves d'Europe de l'Est comme une race inférieure qu'il fallait déplacer pour faire de la place aux **(29H)** _____ .

La souveraineté nationale et la sécurité collective: numéro 1



La souveraineté nationale et la sécurité collective: numéro 1

Solution



La souveraineté nationale et la sécurité collective: numéro 2

Indices

Le régime nazi voulait employer des méthodes sévères même au sein de l'Allemagne pour atteindre ses objectifs politiques: l'objectif d'une **(40H)** _____ pure, exposé par le parti nazi, était en place bien avant le début de la guerre; en Allemagne, le parti **(31V)** _____ était banni et ses chefs étaient persécutés.

Des camps de **(32H)** _____ ont été installés en Allemagne, à la fin des années 30 et les opposants politiques et les juifs allemands y étaient emprisonnés.

Le **(34H)** _____ est la destruction d'un groupe ethnique complet.

L'exécution massive des juifs d'Europe a été appelée l'**(3H)** _____. En 1945, six millions de juifs avaient été exécutés.

Le Canada, les États-Unis et d'autres pays limitaient avant 1939 le nombre d'**(39H)** _____ juifs qu'ils acceptaient.

Le camp d'**(6V)** _____ pouvait exterminer 12 000 personnes par jour. Environ six millions de personnes non juives ont également été victimes des camps de la mort ou des pelotons d'exécution SS.

Les SS étaient responsables de la mise en oeuvre de la « **(21H)** _____ finale ». Les SS ne faisaient pas partie de l'armée allemande régulière et ils n'étaient pas obligés de suivre les pratiques militaires habituelles. Les SS dépendaient directement d'**(36V)** _____.

Les Alliés possédaient les **(29H)** _____ nécessaires pour soutenir l'effort de guerre.

En termes de ressources alimentaires, d'équipement de guerre et de **(24V)** _____ industrielle, les puissances de l'Axe étaient considérablement en retard.

Les exigences liées à la production de guerre et au service militaire permirent à un grand nombre de **(28 H)** _____ d'entrer dans le monde du travail et de s'engager dans l'armée.

Les grandes puissances revendiquent souvent un droit d'**(16V)** _____ dans une zone territoriale qu'elles considèrent d'une certaine importance sur le plan stratégique.

Les États-Unis, comme l'annonce la doctrine de **(44H)** _____, estimaient que l'Amérique du Sud et l'Amérique centrale faisaient partie de la sphère d'influence américaine.

Les États-Unis considéraient la situation géographique du Canada comme un élément important des plans de **(38H)** _____ américaine. Avant la Première Guerre mondiale, les États-Unis avaient indiqué qu'ils étaient prêts à défendre l'intégrité territoriale du **(46V)** _____. Leur participation à la Seconde Guerre mondiale renforça leurs liens avec le Canada.

Pour accroître son **(13H)** _____, le Japon devait avoir accès aux ressources (pétrole et caoutchouc) que contrôlaient alors les puissances européennes.

Les États-Unis représentaient la plus grande force de dissuasion militaire et politique face à l'expansion japonaise. Les États-Unis dominaient les Philippines et étaient déterminés à étendre leur influence économique et politique au **(5H)** _____ et à l'Asie.

Les puissances européennes réservaient leurs ressources militaires à la guerre en Europe, elles n'avaient que très peu d'effectifs dans le Pacifique et étaient mal préparées à contrer l'attaque militaire des **(26H)** _____.

Les militaires japonais, à la vue des victoires allemandes en Europe, pensaient que la tactique d'une attaque **(37V)** _____ massive était la véritable clé du succès.

Le Japon ne possédait pas la grande quantité de ressources **(43H)** _____ nécessaire pour soutenir un effort de guerre important et intensif. Les États-Unis possédaient des capacités de production plus importantes que l'infrastructure industrielle japonaise.

On ne jugea pas les peuples d'origine japonaise d'après leur fidélité, en tant qu'individus, mais on les considéra comme un « risque » collectif pour la **(45H)** _____ du pays.

Les personnes d'origine japonaise furent obligées de quitter leur domicile et d'abandonner leurs moyens d'existence pour être internées dans des **(12V)** _____.

Ces gens, pour beaucoup citoyennes et citoyens du Canada ou des États-Unis, furent privés des **(51H)** _____ civils et de la protection que la loi leur assurait. Les personnes d'origine allemande ou italienne ne furent pas internées pendant la guerre.

Les chefs d'État qui possèdent des **(1V)** _____ dictatoriaux et ne rencontrent aucune opposition dans les domaines politique et militaire peuvent déterminer les priorités dans ces deux domaines.

Stalingrad, malgré sa situation de centre industriel, n'avait pas beaucoup de poids militaire. La ville de Stalingrad devint l'objet des convoitises personnelles d'Hitler et de **(47H)** _____. Hitler n'acceptait pas que les troupes allemandes installées à Stalingrad se replient.

La plupart des troupes allemandes étaient engagées dans le combat contre l'Union soviétique. Hitler prévoyait utiliser les vastes zones de production **(4V)** _____ de l'Union soviétique pour nourrir une population allemande grandissante. Il comptait d'ailleurs sacrifier les peuples slaves et non allemands.

La guerre entre les Allemands et les Soviétiques fut particulièrement sauvage. Des

milliers de **(52H)** _____ soviétiques furent détruites. Des millions de civils furent tués ou déplacés. L'importante population **(7H)** _____ habitant les zones occupées par les nazis fut envoyée dans les camps d'extermination.

L'Union soviétique reçut une quantité considérable d'équipement de guerre de ses **(33H)** _____ occidentaux.

L'Union soviétique avait instamment prié la Grande-Bretagne et les États-Unis d'établir un deuxième **(48V)** _____ en Europe, afin de soulager la pression que l'armée allemande exerçait sur le front Est.

Le contrôle du canal de **(20H)** _____ avait une importance capitale pour la Grande-Bretagne, puisque c'était la principale voie de transport maritime vers l'Inde et l'Asie du Sud.

Dans les cent jours de débarquement en **(27V)** _____, plus de deux millions de soldats alliés avaient débarqué en France.

Les Allemands ne pouvaient pas remplacer continuellement les lourdes pertes d'hommes et d'équipement qu'ils subissaient sur le front **(15H)** _____.

L'alliance contre Hitler n'était pas une alliance idéologique, mais plutôt une alliance **(14V)** _____ pour combattre un ennemi commun.

Les **(25V)** _____ politiques divergeaient au sein de l'alliance contre l'Allemagne nazie. Les démocraties libérales des pays occidentaux partageaient peu de valeurs communes avec la dictature extrêmement centralisée de l'Union soviétique.

Staline se méfiait beaucoup de ses alliés de guerre. Il craignait que les puissances occidentales concluent un traité de paix séparé avec **(42H)** _____.

Pour soutenir l'effort conjoint de **(35V)** _____ contre Hitler, les principaux alliés reportèrent leurs litiges à la fin des hostilités.

La libération des pays d'Europe de l'Est par l'armée soviétique inquiéta les démocraties occidentales. Elles craignaient en effet que les Soviétiques imposent des régimes **(31V)** _____ dans toute l'Europe de l'Est.

Les Allemands avaient envahi l'Union soviétique (Russie) deux fois en quarante ans. Les Soviétiques avaient subi d'importants dommages et perdu plus de 20 millions de **(2V)** _____ pendant la Seconde Guerre mondiale. Les Soviétiques craignaient le retour d'une Allemagne militairement forte.

Divisée en zones d'occupation, face à d'importantes réparations et à des restrictions sur son réarmement, l'Allemagne ne pourrait pas représenter une **(44V)** _____ militaire pour l'avenir.

L'Allemagne avait été fortement soutenue par les gouvernements antisoviétiques de toute l'Europe de l'Est. L'établissement de gouvernements prosoviétiques _____ « amis »

ferait obstacle à de futures invasions allemandes.

Au moment de la conférence de Yalta, les Soviétiques étaient en position forte car l'Armée rouge se trouvait à 150 kilomètres de Berlin et occupait la majeure partie de l'Europe de l'Est. La présence de l'Armée rouge dans tous les pays d'Europe de l'Est plaçait ces régions dans la **(49H)** _____ d'influence soviétique.

Le président **(50H)** _____ ne se fiait pas aux Soviétiques et il était prêt à user du pouvoir politique et économique des États-Unis pour obliger les Soviétiques à se conformer à ses exigences.

La population des **(23V)** _____ occidentales était épuisée par la guerre et n'était pas prête à engager le combat avec l'Union soviétique en Europe de l'Est. L'alliance de guerre avec l'Union soviétique avait apaisé la crainte des occidentaux à l'égard de ce pays.

L'Armée rouge s'empara de **(18V)** _____ .

La grande alliance contre Hitler prit fin, car les préoccupations d'après-guerre de chaque membre devinrent plus immédiates. La **(17H)** _____ qu'inspirait l'Union soviétique après la guerre aux démocraties occidentales refit surface au fur et à mesure que la guerre approchait de la fin.

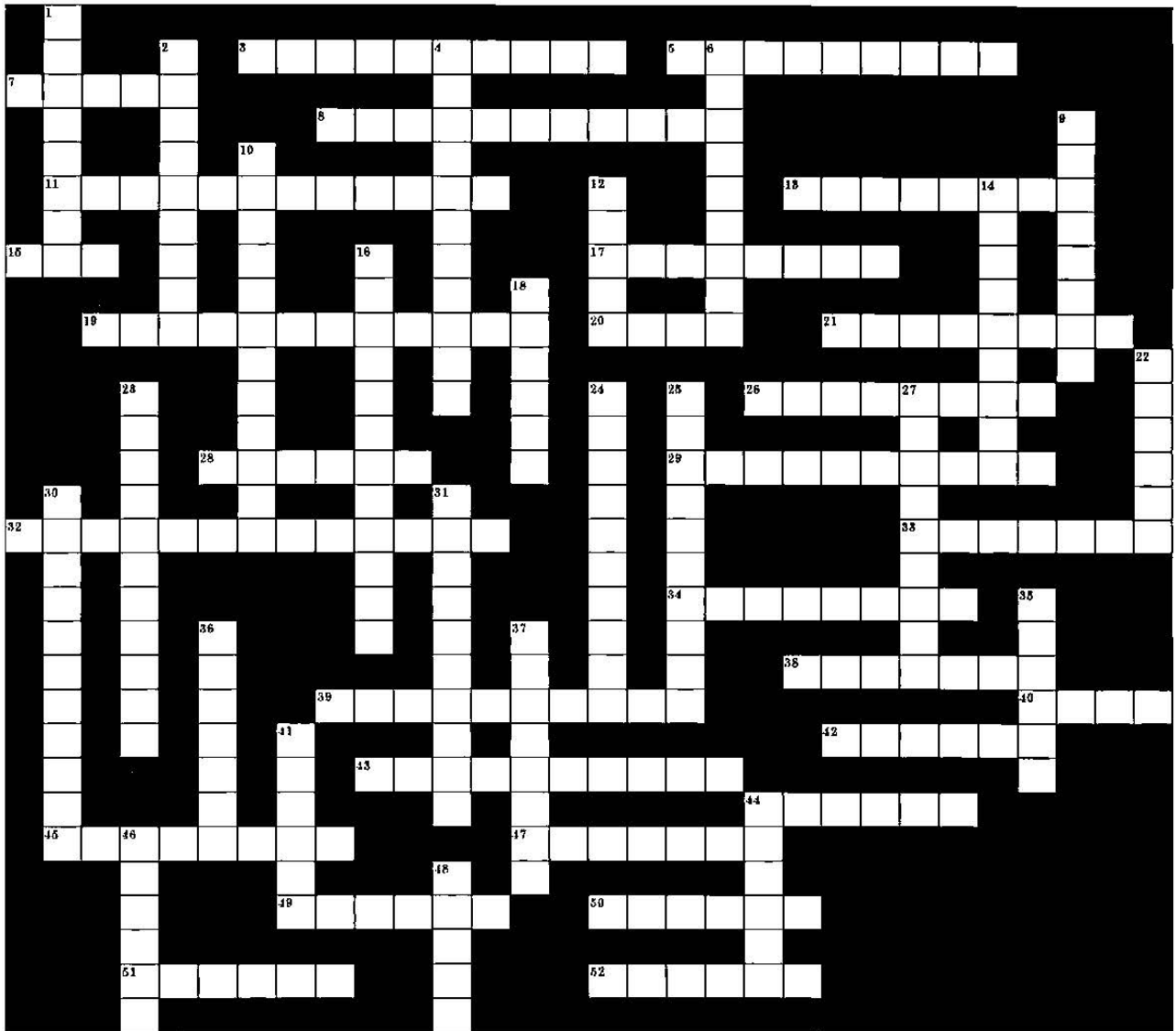
Les puissances occidentales avaient de nombreuses raisons de développer la bombe atomique à l'insu des Soviétiques, notamment: les craintes **(11H)** _____ suscitées par le communisme; le fait d'être le seul à posséder la bombe atomique pourrait servir de moyen de **(9V)** _____ diplomatique pour amener les Soviétiques à faire des concessions; le maintien d'un avantage militaire aux dépens des Soviétiques.

La politique intérieure, le nombre de **(41V)** _____ possibles parmi les Américains et le désir de voir la guerre se terminer rapidement, agirent sur la décision des Américains d'utiliser la bombe atomique.

L'on ne connaissait pas tout à fait l'ampleur de la force **(19H)** _____ de la bombe atomique au moment où l'on bombardait les deux villes japonaises.

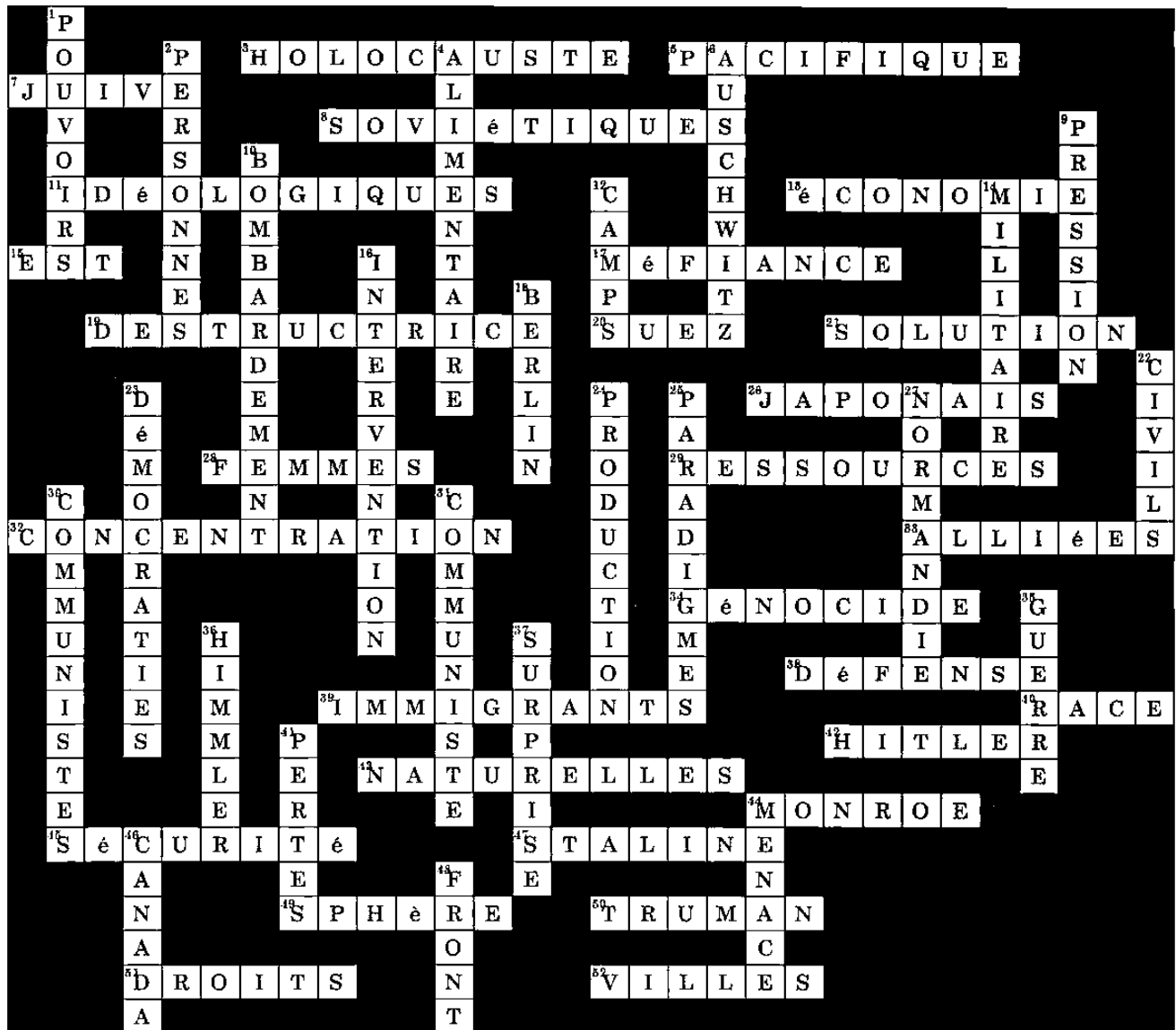
La Seconde Guerre mondiale se solda par des millions de morts. On estime qu'environ 34 millions de personnes périrent rien qu'en Europe. Le **(10V)** _____ massif des populations, conjugué aux programmes d'extermination des nazis, fut l'origine de ces lourdes pertes.

La souveraineté nationale et la sécurité collective: numéro 2



La souveraineté nationale et la sécurité collective: numéro 2

Solution



La souveraineté nationale et la sécurité collective: numéro 3

Indices

La Seconde Guerre mondiale se solda par des millions de morts. On estime qu'environ 34 millions de personnes périrent rien qu'en Europe. Le bombardement massif des populations, conjugué aux programmes d'extermination des nazis, fut à l'origine de ces lourdes pertes.

À la vue des immenses dégâts que la guerre avait causés, les pays estimaient qu'il fallait concevoir d'autres (7V) _____ pour résoudre les différends et les conflits internationaux.

La participation des États-Unis à l'Organisation des (37H) _____ unies montrait que ce pays n'était pas prêt à revenir à sa politique d'isolationnisme international d'avant-guerre.

Ce sont les membres permanents du Conseil de (36H) _____ qui possèdent le pouvoir réel aux Nations unies. Eux seuls donnent leur approbation, au nom des Nations unies, pour instaurer les mesures visant à résoudre les litiges internationaux.

Les pays n'aiment pas abandonner leurs pouvoirs de prise de décision importants au profit d'une autorité supranationale. La Charte des Nations unies interdit de s'immiscer dans les affaires internes de ses membres. Les (32V) _____ accordés au Conseil de sécurité et aux membres permanents des pays alliés victorieux montraient clairement que les grandes puissances n'avaient pas l'intention de laisser les Nations unies restreindre leurs programmes respectifs.

Les Nations unies, tout comme la Société des Nations, ne possédaient aucune (29V) _____, à part celle de leurs membres.

Les antagonismes politiques opposant les deux grandes puissances (l'Union soviétique et les États-Unis) leur firent utiliser leur droit de (19H) _____, paralysant du même coup l'action des Nations unies.

Les hommes politiques ont souvent recours aux (24H) _____ publics dans le but déterminé d'influencer l'opinion publique.

Le pouvoir national est une expression de la puissance économique d'un pays, de son infrastructure industrielle, de l'accès à ses (8V) _____ essentielles et de sa puissance militaire.

Les desseins d'après-guerre des membres de l'alliance ne se ressemblaient pas.

Un intérêt (4V) _____ consiste soit à protéger soit à étendre un pouvoir.

Une priorité à l'échelon national consisterait à (23H) _____ la sécurité du pays.

Les Soviétiques étaient déterminés à éviter une autre **(25V)** _____ dévastatrice de leur pays.

Les Occidentaux voyaient de plus en plus l'Union soviétique comme un ennemi hostile et agressif. Un grand nombre d'Américains et d'Américaines croyaient que les groupes communistes, où que ce soit, étaient tous contrôlés par Moscou. Beaucoup d'Américains et d'Occidentaux croyaient que l'objectif du communisme était de **(28V)** _____ le monde.

Le pouvoir peut s'exprimer par: le recours à la **(39H)** _____; l'exercice de l'autorité; l'usage de l'**(12V)** _____ .

L'infrastructure industrielle ainsi que les ressources économiques et politiques de la Grande-Bretagne furent durement touchées pendant la guerre. La **(3V)** _____ n'avait plus les ressources nécessaires pour dominer avec efficacité certaines zones géographiques.

Les États-Unis étaient prêts à offrir une aide **(6V)** _____ et militaire à tout gouvernement menacé d'insurrection par un pays communiste ou procommuniste.

L'instabilité **(18V)** _____ augmente souvent pendant les périodes d'instabilité économique.

La structure **(1V)** _____ et économique des États-Unis n'avait physiquement pas souffert pendant la Seconde Guerre mondiale.

Une Europe économiquement riche profiterait aux États-Unis: elle ouvrirait des **(30V)** _____ appréciables aux exportations américaines; la prospérité économique réduirait le risque de voir les communistes gagner du terrain en Europe de l'Est.

Le plan **(35H)** _____ facilitait la reprise économique des pays d'Europe de l'Ouest. Au fur et à mesure que l'économie se relevait en Europe occidentale, la menace de victoires électorales des communistes, en France et en Italie, s'éloignait.

Les pays forment des **(20H)** _____ pour des raisons économiques, politiques, militaires et sociales. Les pays forment des alliances surtout lorsqu'ils sentent la menace d'une intervention extérieure.

Les gouvernements d'Europe de l'Est n'avaient qu'un pouvoir limité sur la démarche de prise de décision de leur pays respectif. À la fin des années 40, l'Union soviétique dirigeait la politique **(10V)** _____ des pays d'Europe de l'Est.

En réaction contre le plan Marshall, l'Union soviétique et les pays d'Europe de l'Est formèrent leur propre alliance économique. L'**(22H)** _____ des pays d'Europe de l'Est fut « soviétisée »; l'agriculture devait être collectivisée, les industries étaient nationalisées, des plans industriels quinquennaux furent institués et la **(31H)** _____ pri-vée fut abolie.

Dans toute l'histoire, les pays ont fait de l'(17H) _____. La découverte d'espions étrangers et de réseaux d'espionnage peut avoir des effets qui vont bien au delà de ce transfert illégal de renseignements. La *Central Intelligence Agency* (CIA), service central de renseignement, a été créée en vertu de la loi sur la sécurité nationale de 1947 afin d'intervenir dans la collecte de renseignements étrangers et dans l'espionnage.

(26V) _____ était située dans la zone d'occupation soviétique et ses liens avec l'Occident dépendaient de la complaisance des Soviétiques. L'isolement géographique de Berlin, la présence de l'Armée rouge et le manque de soutien des populations occidentales pour s'engager dans une autre grande guerre, rendaient difficile une intervention militaire contre le blocus.

Les puissances occidentales n'étaient pas prêtes à se retirer de Berlin-Ouest. L'Occident était prêt à organiser un important pont (5H) _____ pour fournir l'essentiel à Berlin.

Le (34V) _____ fut l'un des premiers partisans de l'OTAN.

L'Europe, avec ses deux alliances opposées, se trouvait dans la même situation politique et militaire qu'à la veille de la (40H) _____ Guerre mondiale.

La guerre civile opposant les forces communiste et non communiste en Chine datait d'avant la Seconde Guerre mondiale. La guerre civile constituait en partie un (16V) _____ entre deux idéologies.

Une idéologie est semblable à un (27H) _____. Toutes les idéologies ont des caractéristiques communes: un ensemble d'hypothèses; une interprétation et une explication du passé et du présent; une vision de l'avenir et une stratégie pour réaliser cette vision; une représentation simple et crédible de la réalité.

À la fin des années 1920, le Kuo-min-tang entreprit une campagne visant à détruire le parti communiste. La Longue (33H) _____ fut un périple de 9 660 km sur un terrain très difficile. Des 100 000 membres de l'armée de libération populaire qui l'entreprirent, seuls 20 000 d'entre eux survécurent à la Longue marche qui se termina au Yunnan en octobre 1935.

La population totale de la Chine se composait de 97 % de (41H) _____.

Les forces armées de (15H) _____ entreprirent une campagne d'attaques éclair contre les Japonais, suivies d'une retraite rapide vers l'intérieur des terres.

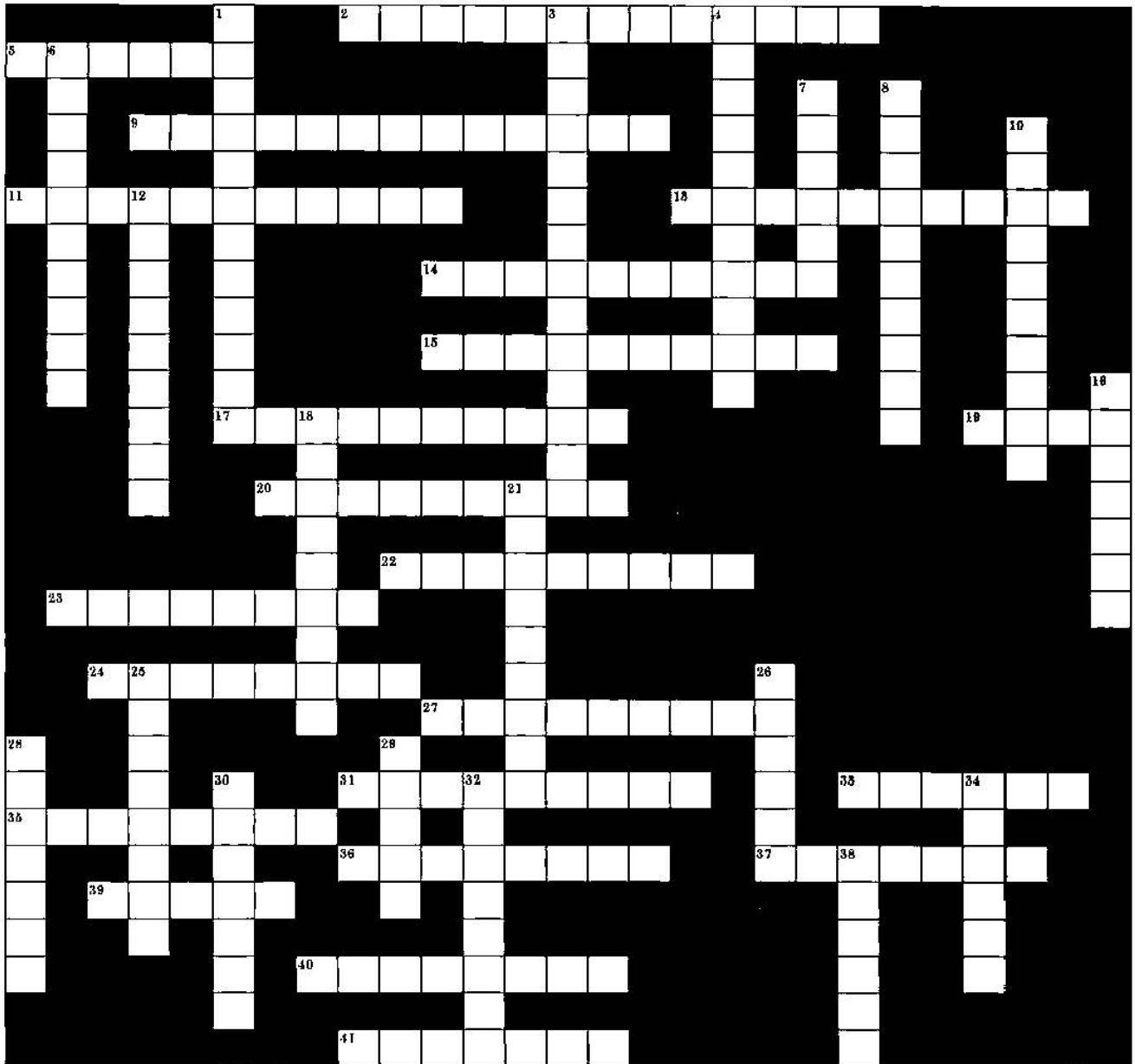
À la fin de la Seconde Guerre mondiale, les (11H) _____ n'aidèrent pas beaucoup les communistes chinois. L'Union soviétique conclut un traité avec (2H) _____, reconnaissant par le fait même la légitimité du Kuo-min-tang en tant que gouvernement de la Chine. Les forces armées soviétiques envahirent la Mandchourie et emportèrent en Union soviétique de l'équipement industriel d'une valeur de deux milliards de dollars.

Nombre de facteurs ont contribué à la défaite du Kuo-min-tang. La résistance efficace de son armée face aux Japonais amena le peuple à percevoir Mao et son Armée de libération populaire comme les vrais **(13H)** _____ de l'indépendance de la Chine. Les paysans étaient satisfaits de la façon dont l'ALP les avait traités pendant la guerre contre le Japon. Les régions de la Chine qui étaient sous le contrôle du Kuo-min-tang étaient dirigées par des **(9H)** _____ durs et corrompus. L'aide importante que Chiang avait reçue des **(14H)** _____ faisait qu'il était perçu comme leur marionnette.

Les forces nationalistes s'enfuirent à **(38V)** _____ après la victoire des communistes sur le continent chinois.

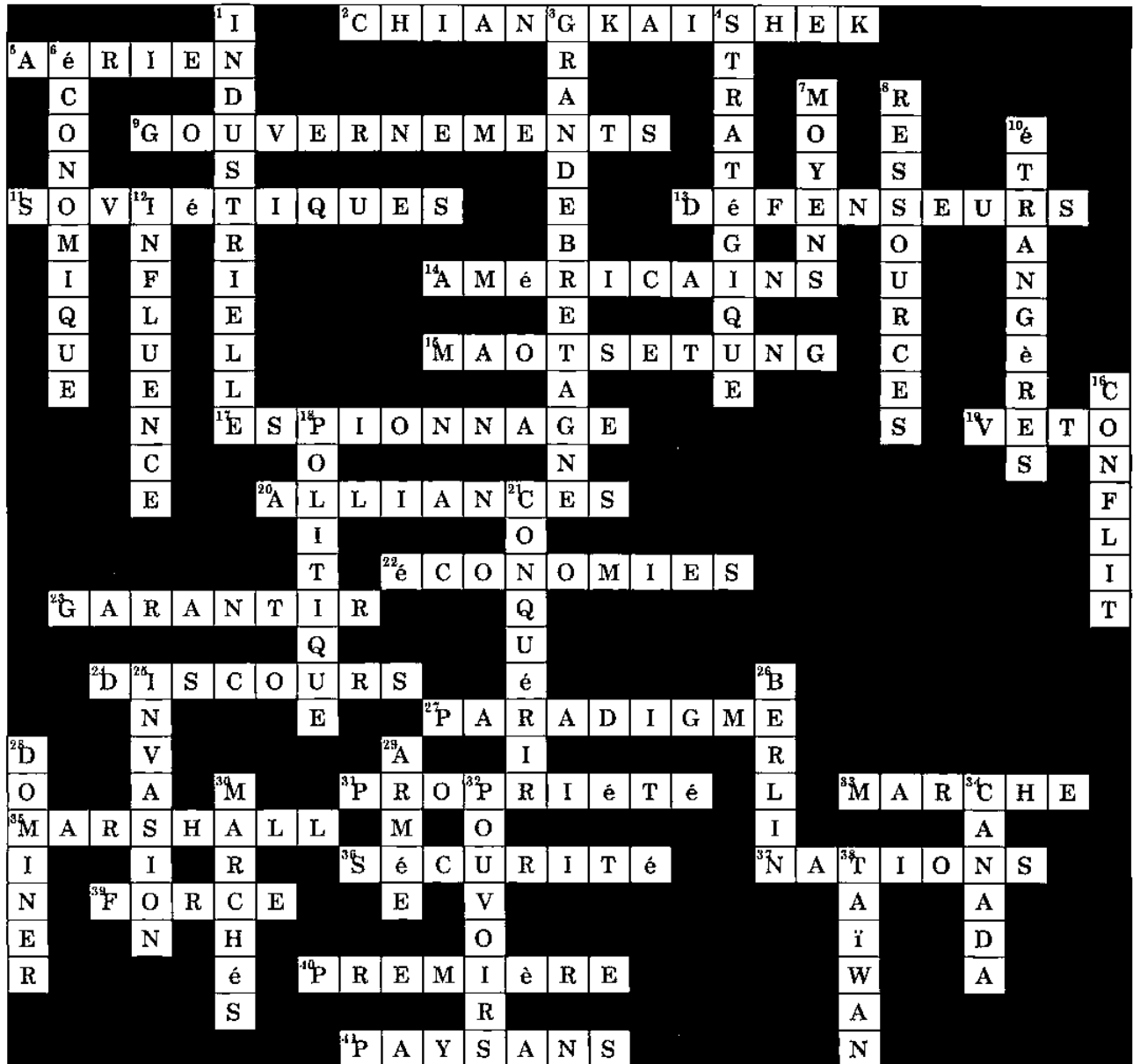
Les pays occidentaux perçurent la victoire des communistes en Chine comme le signe évident d'un plan visant à **(21V)** _____ le monde.

La souveraineté nationale et la sécurité collective: numéro 3



La souveraineté nationale et la sécurité collective: numéro 3

Solution



La souveraineté nationale et la sécurité collective: numéro 4

Indices

La politique d'endiguement du communisme préconisée par les États-Unis prévoyait le recours à la force militaire pour empêcher l'expansion du **(5V)**_____.

L'Union soviétique boycottait le **(21H)**_____ de sécurité sur la question de savoir qui représenterait la Chine au Conseil.

Truman réaffirma que sa doctrine s'appliquait à l'Asie: en ordonnant à la Septième flotte américaine de patrouiller entre la Chine et **(25H)** _____, en étendant l'aide militaire aux **(6V)** _____ d'Indochine et en ordonnant de faire appel au personnel militaire des Nations unies en **(10V)** _____.

La vaste majorité du personnel militaire des Nations unies engagé en Corée était **(16H)** _____.

Le gouvernement chinois avertit l'Occident qu'il n'allait pas laisser les troupes des Nations unies traverser la rivière **(3H)** _____ ou bombarder le territoire chinois.

(8H) _____ déclara publiquement qu'il fallait réunifier la Corée et que les États-Unis devraient aider Chiang Kai-shek à attaquer la Chine.

Les États-Unis laissèrent beaucoup de personnel militaire en Corée du **(1H)** _____ après la fin de la guerre de Corée.

La victoire communiste en Chine et la guerre de Corée fournirent à McCarthy la preuve d'un plan **(18V)** _____ d'agression à l'échelle mondiale. McCarthy gagna partout le soutien du public.

Le sénateur **(15V)** _____ insistait sur le fait que la victoire des communistes en Chine avait été largement soutenue par des « traîtres » au gouvernement américain. En tant que président du comité du **(24H)** _____ américain sur les opérations gouvernementales, McCarthy dirigeait des audiences pour dénoncer une présumée subversion dans les forces armées. Des fonctionnaires du gouvernement, des enseignants, des enseignantes, des actrices et des acteurs et des journalistes furent tous la **(26H)** _____ de ces enquêtes. Beaucoup furent accusés d'être en faveur du communisme.

Le programme de **(2V)** _____ prévoyait d'accorder certaines libertés aux Soviétiques, sans toutefois libéraliser la prise de décisions politiques. Le Parti communiste resta le seul parti politique reconnu par la loi. Les dissidents politiques étaient toujours poursuivis.

La dénonciation des méthodes de Staline, par **(19H)** _____, ne se voulait pas une déclaration publique. Khrouchtchev cherchait à réduire les dépenses militaires de l'Union soviétique et à les affecter à la production de biens de **(7H)** _____.

Le niveau de vie des **(13H)** _____, à la fin des années 50 et au début des années 60, s'améliora. Il restait toutefois sensiblement inférieur à celui des ressortissants d'Europe occidentale.

L'Union soviétique considérait la domination des pays de l'Europe de l'Est comme l'une des conditions nécessaires pour assurer sa sécurité. Staline et **(9V)** _____ en étaient arrivés à un accord, pendant la Seconde Guerre mondiale, précisant quelle grande puissance dominerait les pays d'Europe de l'Est et les Soviétiques pensaient que cet accord devrait toujours tenir.

L'Union soviétique a imposé des limites à la mesure d'indépendance et de **(23V)** _____ accordée aux pays d'Europe de l'Est.

Les régimes communistes de l'Europe de l'Est et la présence de l'**(4V)** _____ rouge sur leur territoire créaient un ressentiment à l'égard de l'Union soviétique.

La population hongroise fut secondée par des groupes de l'armée hongroise pour résister aux **(22V)** _____ soviétiques.

En raison de l'intervention militaire britannique et française en **(20H)** _____, il était difficile pour les puissances occidentales d'accuser les Soviétiques d'agression envers un autre pays indépendant.

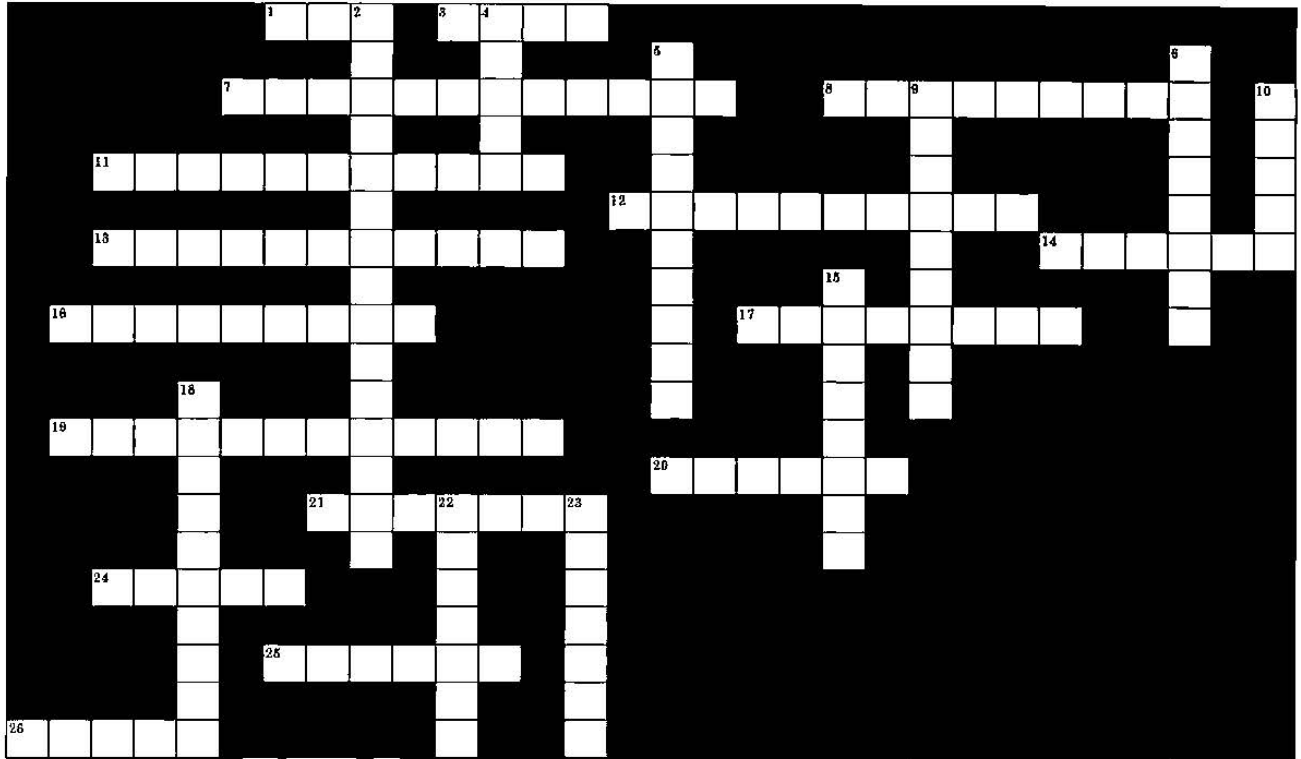
La présence de l'Armée rouge signifiait que l'intervention occidentale en Hongrie aboutirait à un conflit militaire entre les deux grandes puissances et peut-être à l'utilisation des armes **(12H)** _____.

L'on considérait vraiment l'Union soviétique comme la principale **(14H)** _____ pour la sécurité de l'Amérique du Nord.

La technologie militaire rendait les États-Unis **(11H)** _____ à une attaque soviétique venant du Nord.

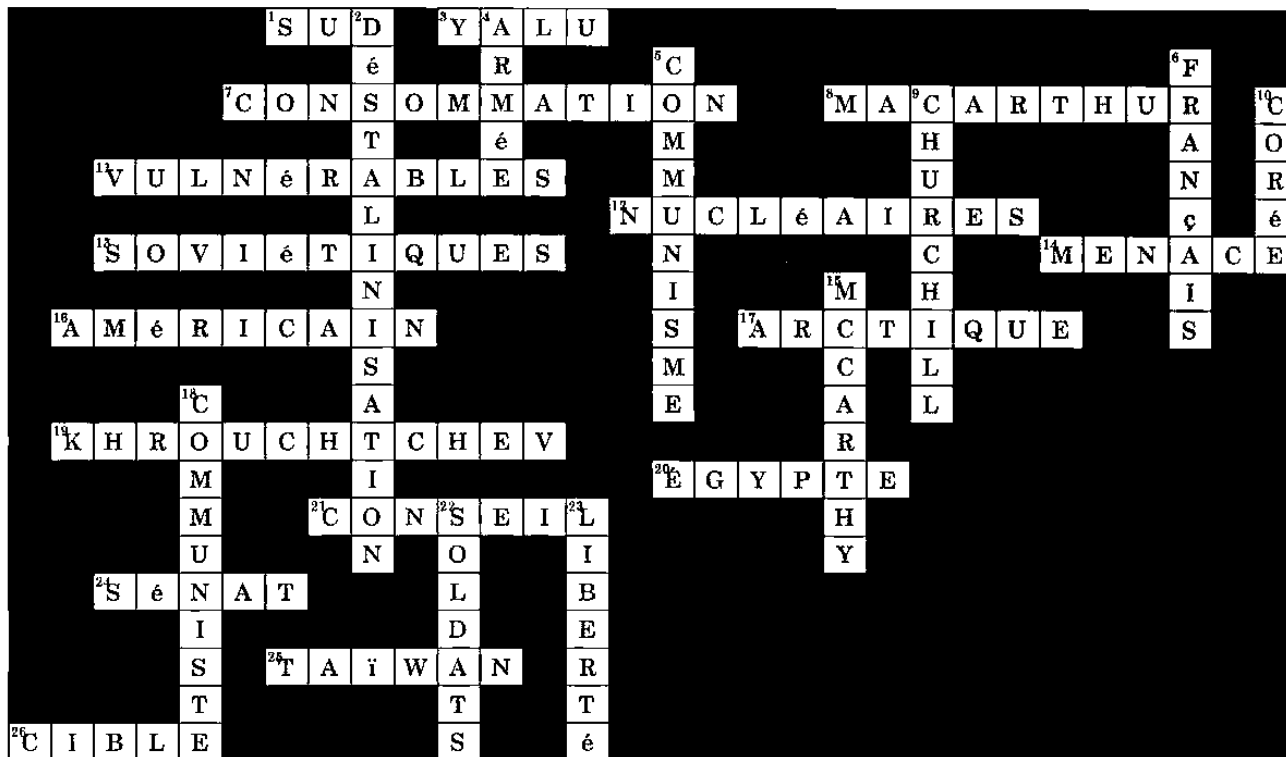
Le Canada et les États-Unis avaient organisé un plan de défense conjointe pendant la Seconde Guerre mondiale. Les États-Unis possédaient les ressources économiques et militaires nécessaires pour maintenir un poste de défense important dans la région de **(17H)** _____.

La souveraineté nationale et la sécurité collective: numéro 4



La souveraineté nationale et la sécurité collective: numéro 4

Solution



Évaluation formative

La souveraineté nationale et la sécurité collective

Cette fiche peut être utilisée pour évaluer de façon formative les objectifs généraux de cette unité portant sur les concepts clés, les connaissances, les habiletés, les valeurs et les objectifs identité, langue, culture.

À la fin du cours, l'élève doit être capable de:

oui non

Concepts clés

1. Expliquer les concepts suivants en ses propres mots: le leadership, la prise de décision, la guerre totale, l'holocauste, la guerre d'usure, l'opportunisme politique, l'idéologie, la sécurité collective, la souveraineté nationale, l'opinion publique, l'endiguement, la coexistence pacifique, les sphères d'influence.

Connaissances

2. Comprendre qu'un rôle essentiel et traditionnel du gouvernement consiste à protéger la société ainsi que son territoire d'invasions ou d'ingérence de la part d'autres peuples.
3. Comprendre que la réaction d'un pays et de ses dirigeants à des situations ou à des événements internationaux reflétera des facteurs liés à sa politique intérieure.
4. Comprendre que le génocide est un plan visant à détruire dans sa totalité une population distincte.
5. Comprendre que des pays réclament parfois, comme zone d'influence primordiale, une région du globe qu'ils croient être d'une importance stratégique pour leur bien-être et leur prospérité.
6. Comprendre que chaque pays identifiera certains facteurs qu'il considère essentiels à sa sécurité, à son bien-être et à sa prospérité.
7. Comprendre que des urgences ou des événements actuels peuvent submerger ou avoir préséance sur des questions litigieuses non résolues entre des pays.

--	--

oui non

8. Comprendre que des pays pensent parfois que des mécanismes d'alliances ou l'adhésion à des organisations internationales consacrées à la préservation de l'intégrité de leurs États membres constituent la meilleure façon d'assurer leur sécurité et de préserver leur souveraineté.
9. Comprendre que des pays considèrent parfois leur souveraineté nationale comme « menacée » par leur appartenance à des organisations visant à assurer la sécurité collective.

Habilités

10. Apprendre et mettre en pratique les habiletés suivantes:
 - déterminer les parties principales.
 - décrire les relations de cause à effet.
 - décrire comment les parties d'un tout sont reliées entre elles.
11. Apprendre et s'exercer à appliquer des critères et à se baser sur eux pour faire des évaluations.
12. Apprendre et s'exercer à définir un problème, à énoncer une hypothèse qui peut servir à le résoudre et à trouver les données qui confirmeront ou réfuteront cette hypothèse.
13. Apprendre et s'exercer à utiliser des faits, une bonne argumentation et un raisonnement juste pour appuyer ses opinions.
14. Apprendre et s'exercer à utiliser les critères des paradigmes et à se baser sur eux pour faire des évaluations.

Valeurs

15. D'exprimer un point de vue personnel pour répondre aux questions suivantes:
 - Peut-il arriver qu'une société démocratique doive faire face à des conditions ou à des situations dans lesquelles les autorités civiles doivent être subordonnées aux autorités militaires?
 - Existe-t-il des situations critiques d'importance nationale qui justifient que l'on restreigne les droits civils d'une partie de la population d'un pays?
 - Un pays donné a-t-il moralement le droit de s'ingérer dans la souveraineté d'un autre pays pour lui imposer ses valeurs politiques?

oui non

- Quels critères les personnes qui dirigent un pays devraient-elles appliquer lorsqu'elles prennent des décisions ayant un impact sur la vie de leurs citoyens et citoyennes et sur celle des citoyens et citoyennes d'un autre pays?
- Les médias d'un pays devraient-ils dépendre uniquement du gouvernement pour obtenir et rapporter l'information lors de situations critiques d'importance nationale?

Identité, langue, culture

16. Comprendre que de nombreux soldats canadiens, dont des Fransaskois, ont contribué directement à l'effort de guerre. Beaucoup de soldats canadiens ont sacrifié leur vie pour cette cause.
17. Développer un point de vue et le défendre afin de savoir se défendre, défendre d'autres personnes et défendre sa communauté.
18. Valoriser la langue française par tous les moyens possibles pour assurer son développement et son épanouissement.
19. Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie

--	--

**Les problèmes du monde
contemporain 20**
**Unité 4 - L'autodétermination
et la fin de la guerre froide**

Table des matières – Unité 4

Table des matières pour les activités suggérées.....	488
Vue d'ensemble.....	490
Unité 4: Objectifs généraux	491
Matière obligatoire pour l'Unité 4.....	493
Chronologie des événements importants, 1945-1990.....	494
4.1 Les nouvelles réalités politiques de la période de l'après-guerre.....	495
• Contenu	495
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	499
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	503
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	504
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	505
4.2 L'endigement du communisme	520
• Contenu	520
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	523
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	526
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	527
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	529
4.3 La fin de la guerre froide.....	536
• Contenu	536
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	542
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	548
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	549
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	551
Révision des concepts et connaissances par les mots croisés (facultatif)	567
• L'autodétermination et les superpuissances: numéro 1.....	567
• L'autodétermination et les superpuissances: numéro 2.....	574
• L'autodétermination et les superpuissances: numéro 3.....	579
Évaluation formative	584

Table des matières pour les activités suggérées

4.1 Les nouvelles réalités politiques de la période de l'après-guerre

Activité 1 Page 505

Leçon d'acquisition de concepts: **les priorités nationales**, les options politiques et l'impérialisme.

Activité 2 Page 507

Leçon d'acquisition de concepts: la non-violence, les tactiques politiques et les conséquences.

Activité 3 Page 509

Leçon d'acquisition de concepts: **l'autodétermination**, la diversité ethnique et le nationalisme ethnique.

Activité 4 Page 512

Leçon d'application de concepts: la propagande, l'opinion publique et les médias.

Activité 5 Page 516

Leçon d'application de concepts: la propagande, l'opinion publique et les médias.

4.2 L'endiguement du communisme

Activité 6 Page 529

Leçon d'application de concepts: **l'endiguement**, les intérêts stratégiques, l'opinion publique et les options politiques.

Activité 7 Page 533

Leçon d'application de concepts: les options politiques, la confrontation des superpuissances et **les sphères d'influence**.

Activité 8

Page
535

Leçon d'application de concepts: **l'endiguement**, les intérêts stratégiques, l'idéologie, l'opinion publique et les options politiques.

Activité 9

Page
551

Leçon d'acquisition de concepts: **le niveau de vie, les disparités économiques, la prise de décision** et la conception du monde.

Activité 10

Page
560

Leçon d'application de concepts: le leadership, **la prise de décision**, le changement, les groupes de pression et les conséquences.

4.3 La fin de la guerre froide

Page
565

Activité 11

Leçon d'application de concepts: la souveraineté, les intérêts nationaux, la sécurité et l'unification.

Activité 12

Page
565

Activité d'application de concepts: la légitimité, **le contrat social, la prise de décision**, la liberté et l'ordre.

L'autodétermination et la fin de la guerre froide

Vue d'ensemble

La situation politique qui existait à la veille de la Seconde Guerre mondiale ne survécut pas à la guerre. L'ampleur de la guerre diminua les ressources des puissances coloniales européennes et leur empressement ou capacité de continuer à exercer un contrôle sur des possessions coloniales réparties à travers le monde. La population des colonies était, en outre, prête à contester le retour à la situation qui existait avant la guerre ou la reprise de celle-ci. En réalité, il n'était pas possible de revenir à la situation qui existait avant la guerre. À la suite de la Seconde Guerre mondiale, deux superpuissances allaient faire leur apparition. Les États-Unis et l'Union soviétique étaient les seuls pays à posséder les ressources et le potentiel leur permettant d'exercer une influence sur les événements et les politiques à l'échelle mondiale.

Dans cette unité, nous étudierons:

- la façon dont la montée du nationalisme chez les peuples colonisés et leurs revendications en faveur de l'indépendance affectèrent les puissances coloniales et les peuples colonisés; les parties concernées réagirent de façons différentes et utilisèrent diverses tactiques au cours de la lutte pour l'indépendance;
- l'impact des événements de la guerre froide et de la confrontation entre les superpuissances sur le processus de décolonisation;
- l'impact de la lutte entre les superpuissances sur la situation partout dans le monde pendant plusieurs décennies;
- les nombreux facteurs d'ordre économique, social et politique dont l'influence au cours des dernières décennies du XXe siècle devait mener à l'éclatement de l'Union soviétique.

Dans cette unité, nous nous pencherons sur les décennies qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale et sur les réalités nouvelles qui allaient dominer cette époque. La montée du nationalisme chez les peuples colonisés fut l'une de ces réalités. Ce nationalisme s'exprima par le truchement de divers mouvements indépendantistes. Des tactiques tant violentes que non violentes caractérisèrent le processus qui permit aux colonies d'accéder à l'indépendance.

La lutte idéologique entre les deux nouvelles superpuissances mondiales, l'Union soviétique et les États Unis constitua une autre caractéristique insidieuse de la guerre froide. Les réalités de la guerre froide, la confrontation entre les superpuissances et la réaction des diverses puissances coloniales face aux réalités nouvelles, tous ces facteurs allaient avoir une influence sur le processus de décolonisation.

La lutte entre les superpuissances allait se poursuivre pendant quatre décennies dont le point culminant allait être l'éclatement de l'Union soviétique. À la faveur de l'éclatement de l'Union soviétique, diverses formes de nationalisme ethnique refirent surface au sein des républiques dont l'URSS avait été constituée jusque-là. En Europe de l'Est, les anciens vassaux délogèrent leur gouvernement communiste impopulaire et réaffirmèrent leur indépendance. La fin de cette soi-disant guerre froide créa de nouvelles réalités politiques d'une ampleur mondiale.

Unité 4 - Objectifs généraux

Concepts: l'autodétermination et les superpuissances

Objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de:

- Savoir que tous les pays doivent déterminer la manière d'utiliser les ressources humaines et matérielles disponibles et que cela amène à faire des choix entre les demandes perçues et réelles dont ces ressources font l'objet
- Savoir que la rareté est un phénomène qui se produit parce que les désirs ou besoins sans limites excèdent les ressources limitées qui sont disponibles pour y répondre
- Savoir que des événements ou des situations exceptionnelles comme les guerres affecteront la disponibilité des ressources d'un pays et la manière dont elles sont utilisées
- Savoir qu'à l'intérieur d'une population donnée, des groupes distincts chercheront à contrôler les démarches de prise de décision qui affectent leur vie
- Savoir que les groupes qui désirent atteindre leurs objectifs ont le choix entre plusieurs moyens différents pour les atteindre, notamment le recours à des tactiques violentes et non violentes
- Savoir que plusieurs colonies et possessions françaises en Afrique ont obtenu leur indépendance
- Savoir que des pays considèrent parfois certaines zones géographiques, y inclus d'autres pays, comme ayant une importance stratégique pour leurs intérêts nationaux et chercheront à exercer une influence prépondérante dans ces régions
- Savoir que toute société doit établir des critères fondamentaux qu'elle pourra utiliser pour attribuer le pouvoir suprême à certains individus ou groupes

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de:

- Apprendre à synthétiser les parties pour en faire un tout qui a du sens, à les intégrer et à créer une règle, une théorie ou un produit nouveau en:
 - identifiant les éléments à combiner ainsi que les relations entre eux;
 - identifiant un thème ou un principe d'organisation;
 - identifiant une manière de présenter un tout qui fonctionne bien
- Apprendre et s'exercer à élaborer et à appliquer des critères comme base pour prendre des décisions et effectuer des évaluations
- Apprendre et mettre en pratique les habiletés d'analyse suivantes:
 - déterminer les parties principales;
 - décrire les relations de cause à effet;
 - décrire comment les parties d'un tout sont reliées entre elles
- Apprendre et s'exercer à émettre des hypothèses fondées sur des suppositions et des inférences raisonnables

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de:

- Savoir si les considérations intérieures doivent avoir la priorité sur les considérations extérieures ou internationales
- Savoir si les considérations extérieures ou internationales doivent avoir la priorité sur les considérations intérieures
- Savoir comment les gouvernements déterminent ou identifient les besoins auxquels ils répondront à l'aide des ressources à leur disposition
- Savoir si la fin justifie les moyens ou si c'est l'inverse
- Savoir s'il existe des causes ou des enjeux qui justifient le recours à la violence
- Savoir s'il est possible pour des peuples différents de vivre en harmonie au sein d'une même entité politique
- Savoir s'il est possible de limiter ou de restreindre un idéal politique à une zone géographique
- Savoir de quels critères un pays doit se servir pour déterminer sa politique étrangère
- Savoir s'il est possible de sortir victorieux d'une guerre nucléaire
- Savoir s'il est possible de limiter une guerre nucléaire
- Savoir s'il est possible de comparer d'une manière juste et précise le niveau de vie de la population de pays différents

Objectifs identité, langue, culture

L'élève sera capable de:

- Comprendre que plusieurs colonies et possessions françaises d'Afrique ont obtenu leur indépendance dès 1956
- Connaître les différentes façons de s'exprimer en français, utilisées de par le monde
- Briser l'isolement des communautés dispersées sur un vaste territoire, visiter d'autres communautés francophones, être accueilli par des gens qui lui ressemblent et les accueillir
- Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie

Matière obligatoire pour l'Unité 4 - L'autodétermination et la fin de la guerre froide

Contenu obligatoire	Concepts obligatoires	Durée suggérée
4.1 Les nouvelles réalités politiques de la période de l'après-guerre (p. 495) <ul style="list-style-type: none">• La lutte pour l'indépendance et la fin de l'ordre ancien (p. 495)• La résistance à l'indépendance des colonies (p. 498)	Les priorités nationales Les superpuissances L'autodétermination La résistance le nationalisme	5 heures
4.2 L'endigement du communisme (p. 520) <ul style="list-style-type: none">• L'intervention américaine au Viêtnam (p. 520)• La confrontation des superpuissances: la crise des missiles à Cuba (p. 521)• L'intervention accrue des États-Unis au Viêtnam (p. 522)	L'endigement L'intervention Les sphères d'influence L'intervention étrangère Les stratégies militaires	6 heures
4.3 La fin de la guerre froide (p. 536) <ul style="list-style-type: none">• Mikhaïl Gorbatchev et la fin de la guerre froide (p. 537)• La fin de l'hégémonie soviétique en Europe de l'Est: la montée de Solidarité (p. 539)• L'effondrement de l'Union soviétique (p. 540)	Le niveau de vie Les disparités économiques La prise de décision La <i>perestroïka</i> Le contrat social La diversité ethnique	5 heures
Temps alloué à la matière obligatoire		16 heures
Temps disponible pour une pédagogie différenciée en fonction du rythme d'apprentissage		4 heures
Nombre total d'heures de cours		20 heures

La matière obligatoire est imprimée en caractères gras dans les pages suivantes. L'enseignant ou l'enseignante peut, s'il le désire, traiter tous les éléments qui ne sont pas « obligatoires »; il peut également n'en traiter que certains ou même aucun. Il doit considérer que ces éléments lui permettent d'individualiser l'enseignement dispensé à des élèves dont les capacités intellectuelles et la motivation sont différentes. Les élèves dont le rythme d'apprentissage est plus lent ont besoin de plus de temps que les autres pour assimiler les concepts. L'enseignant ou l'enseignante peut aussi décider de remplacer certaines parties par du matériel élaboré localement. Ces éléments doivent refléter les intérêts de la collectivité et correspondre aussi aux objectifs généraux.

Chronologie des événements importants, 1945-1990

- 1947 L'Inde et le Pakistan accèdent à l'indépendance.
- 1948 Gandhi est assassiné
- 1949 Création de la République populaire de Chine
- 1954 Les troupes françaises quittent l'Indochine.
- 1956 Khrouchtchev dénonce Staline.
Révolution hongroise
- 1957 Formation du Marché commun
- 1959 Castro prend le pouvoir à Cuba.
- 1962 Crise des missiles à Cuba
L'Algérie accède à l'indépendance.
- 1964 Jomo Kenyatta devient président du Kenya.
- 1965 L'armée américaine est envoyée au Viêtnam.
- 1967 Israël remporte la victoire lors de la guerre des Six-Jours.
- 1968 Les troupes soviétiques chassent le gouvernement réformiste de Dubcek du pouvoir en Tchécoslovaquie.
- 1970 Salvador Allende est élu président du Chili.
- 1973 L'armée renverse le gouvernement du Chili.
- 1975 Unification du Viêtnam sous la direction du Viêtnam du Nord
- 1979 Les troupes soviétiques envahissent l'Afghanistan.
Le mouvement sandiniste prend le pouvoir au Nicaragua.
Margaret Thatcher devient première ministre de Grande-Bretagne.
- 1980 La Rhodésie devient indépendante et adopte le nom de Zimbabwe.
Fondation du mouvement Solidarité en Pologne
Début de la guerre civile au Salvador
- 1981 Guerre des îles Falkland (Malouines)
- 1985 Mikhaïl Gorbatchev prend le pouvoir en Union soviétique.
- 1986 Accident nucléaire de Tchernobyl
- 1988 Les troupes soviétiques quittent l'Afghanistan.
Accord de libre-échange entre le Canada et les États-Unis
- 1989 Agitation politique en Europe de l'Est
Démolition du mur de Berlin
- 1990 Union des deux Allemagnes
Dissolution de l'Union soviétique
- 1991 Guerre du Golfe
- 1993 Bill Clinton devient président des États-Unis.
- 1994 L'ALÉNA (Accord de libre-échange nord-américain)

4.1 Les nouvelles réalités politiques de la période de l'après-guerre

Contenu

La période suivant la Seconde Guerre mondiale fut celle d'un nouvel ordre politique, accompagné de nouvelles réalités politiques.

- Cette période vit la fin des empires européens, illustrant, en partie, le rôle de plus en plus faible que les anciennes puissances européennes allaient jouer sur la scène internationale.
- **Une nouvelle réalité politique devait donner naissance à deux grandes puissances politiques et militaires, les États-Unis et l'Union soviétique.**
- Leur rivalité allait dominer et influencer la politique internationale.

La lutte pour l'indépendance et la fin de l'ordre ancien

Le statu quo politique d'avant-guerre se caractérisait par des puissances coloniales qui gardaient une main ferme sur leurs possessions.

- La guerre diminua le pouvoir de domination de l'Europe dans d'autres régions du monde.
- Les puissances coloniales, comme la France, la Belgique, les Pays-Bas, la Grande-Bretagne et le Japon, avaient toutes pris une part active à la guerre et avaient subi des pertes à la mesure de leur engagement.
- Ces pays avaient perdu beaucoup de main-d'oeuvre, conséquence des ravages de la guerre.
- Les victoires japonaises montraient manifestement que des pays non européens pouvaient réussir à défier les grandes puissances européennes.

Les options politiques

Ces pays devaient déterminer comment affecter les ressources limitées dont ils disposaient en 1945. Ils se trouvaient face à un certain nombre d'options politiques à la fin de la guerre:

- **utiliser leurs ressources et leur main-d'oeuvre pour répondre aux besoins de reconstruction de l'infrastructure économique;**
- **dépenser des ressources appréciables pour tenter de regagner le contrôle de leurs colonies;**
- **accepter de perdre leurs colonies et réduire au minimum le démantèlement qu'il supposait.**

Les influences sur les mouvements de décolonisation

Les mouvements indépendantistes qui ont émergé à la suite de la Seconde Guerre mondiale subirent l'influence de plusieurs forces contemporaines d'importance mondiale.

- **Le combat idéologique entre l'Union soviétique et les États-Unis internationalisa souvent la lutte pour l'indépendance régionale et se transforma en combats idéologiques entre les grandes puissances.**
- La dissémination de la connaissance et de la technologie augmenta les attentes en matière de niveau de vie et chaque pays se battit pour les droits de l'homme.

-
- Les peuples coloniaux s'inspirèrent des idéaux occidentaux pour exiger l'indépendance politique. Les démocraties occidentales trouvaient illogique d'avoir fait la guerre pour la liberté et de refuser cette même liberté aux peuples colonisés.

Gandhi: la non-violence et l'indépendance

Mohandas Gandhi joua un grand rôle dans le déroulement du mouvement d'indépendance du sous-continent indien et dans celui des mouvements d'indépendance dans les colonies des autres parties du monde.

- Il offrit également un modèle tactique, le recours à la non-violence pour faire face à la résistance politique, modèle qui a servi à d'autres mouvements d'indépendance.

Avocat formé en Grande-Bretagne, Gandhi allait être le premier à défendre activement les droits de la population indienne en Afrique du Sud.

- Dès son retour en Inde, Gandhi allait prendre la tête du mouvement du Congrès.
- Le mouvement du Congrès, créé en 1885, unissait divers groupes ethniques et régionaux ayant pour objectif final de se libérer du joug politique de la Grande-Bretagne.
- Gandhi croyait pouvoir parvenir à l'indépendance indienne grâce à des méthodes non violentes.
- Sa doctrine attira des partisans à la fois hindous et musulmans et fit naître un mouvement de masse.

Les relations de Gandhi avec les autorités britanniques s'envenimèrent en plusieurs occasions.

- Gandhi refusa de soutenir l'effort de guerre britannique bien que la Grande-Bretagne lui ait promis l'indépendance après cette guerre. Pendant la guerre, Gandhi fut emprisonné pour refus de coopérer.

La diversité ethnique et les tensions

L'Inde abritait beaucoup de religions et de groupes ethniques, les deux plus grands groupes étant composés d'hindous et de musulmans. Les relations entre les deux groupes, étaient parfois tendues et finissaient dans la violence.

Les desseins divergents des hindous et des musulmans compliquaient la marche vers l'indépendance.

- Beaucoup de musulmans voulaient un État musulman indépendant et ne voulaient pas appartenir à un pays libre comptant une majorité d'hindous.
- Gandhi espérait jeter un pont entre les groupes et créer un pays qui engloberait les divers peuples.

L'indépendance et le partage du sous-continent indien

Des querelles religieuses de plus en plus nombreuses accompagnèrent l'annonce de la Grande-Bretagne qui prévoyait l'indépendance de l'Inde pour 1948.

Les tentatives visant à diviser le sous-continent selon des frontières religieuses s'avèrent difficiles:

-
- dans les régions telles que le Pendjab, les populations musulmanes et hindoues étaient mélangées et en nombre égal;
 - la présence d'autres grands groupes ethniques ou religieux, telles que les sikhs, compliqua davantage la situation politique.

La Ligue musulmane prêchait en faveur d'un État musulman distinct et ne voulait pas vivre dans un pays à dominance hindoue. Les dirigeants du Congrès hindou acceptèrent à contrecœur la création d'une Inde à prédominance hindoue et d'un Pakistan musulman.

L'instabilité politique

L'assassinat du Mahatma Gandhi, au début de 1948, fit que la violence se répandit entre hindous et musulmans.

Les frontières établies au moment du partage du territoire firent l'objet de contestations. Le Pakistan et l'Inde s'engagèrent dans plusieurs conflits à ce sujet.

Le vent du changement en Afrique

De 1956 à 1977, plusieurs colonies et possessions françaises obtiennent leur indépendance: la Tunisie, le Maroc, la Guinée, Madagascar, le Gabon, le Congo, le Cameroun, le Tchad, la République centrafricaine, le Niger, le Burkina Faso, le Mali, la Côte-d'Ivoire, le Sénégal, le Togo, la Mauritanie, l'Algérie et Djibouti.

En février 1960, le premier ministre britannique, Harold Macmillan, de passage en Afrique, faisait la déclaration suivante:

- « Un vent de changement souffle sur ce continent et, qu'on le veuille ou non, cette prise de conscience nationale de plus en plus grande est une réalité politique. »

Même en reconnaissant la montée du nationalisme africain, les Britanniques rencontrèrent des difficultés et la violence éclata lorsqu'ils accordèrent l'indépendance à leurs colonies.

- Au Kenya, les Mau-Mau organisèrent une campagne de violence contre les dignitaires britanniques et les colons.
- Jomo Kenyatta, chef des Mau-Mau, fut emprisonné pendant trois ans.
- En 1961, Kenyatta a été libéré et, en 1963, il est devenu le premier président du Kenya.

Le recours à des tactiques de violence ne se limita pas aux mouvements d'indépendance des Noirs.

- **La minorité blanche de la Rhodésie du Sud connaissait l'autonomie depuis longtemps et n'était pas prête à céder ses pouvoirs à un gouvernement majoritairement noir.**
- Lorsque la Grande-Bretagne refusa d'accorder l'indépendance à la Rhodésie sans un régime à majorité noire, le gouvernement dominé par des Blancs présenta une Déclaration d'indépendance unilatérale en 1965.

La guérilla sévit entre 1966 et 1977.

- Malgré ses succès militaires, le gouvernement rhodésien subit des pressions démesurées.

-
- Après des négociations, des élections eurent lieu en 1980 et assurèrent la victoire d'un gouvernement à majorité noire.

La résistance à l'indépendance des colonies: la France et le rétablissement de l'ordre ancien

Les tentatives de la France pour récupérer l'Indochine rencontrèrent une certaine résistance.

- En réalité, la résistance vietnamienne au gouvernement français, en Indochine, datait d'avant la Seconde Guerre mondiale.
- L'un des chefs de la résistance, Hô Chi Minh, avait fait ses études en France.

Le Viêt-minh, dirigé par des communistes, obtint le soutien de la population dans sa guerre contre l'occupant japonais.

- En 1945, le Viêt-minh contrôlait le nord de l'Indochine et avait installé un gouvernement indépendant à Hanoï.
- Les Français récupérèrent le sud du Viêt-nam, mais durent faire face à la résistance du Viêt-minh, au nord.
- La France proposa de créer un gouvernement autonome dans le nord, en Indochine française, mais le Viêt-minh refusa.
- Encouragés par les Américains, les Français et le Viêt-minh réussirent à s'accorder une trêve qui ne dura que jusqu'en 1947.

4.1 Les nouvelles réalités politiques de la période de l'après-guerre

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

L'impérialisme

- Savoir que les pays européens tiraient des avantages économiques de la possession de colonies et ressentaient peu le besoin de changer leurs relations politiques avec les colonies
- Savoir que le sous-continent indien fournit un nombre considérable de troupes pour soutenir l'effort de guerre britannique

Les ressources limitées

- Savoir que la guerre détruisit l'économie et la puissance militaire d'une grande partie des belligérants
 - Beaucoup de pays sortirent de la guerre privés des capacités qui leur auraient permis de réaffirmer leur ancien leadership et leur ancien pouvoir.
- Savoir que les ressources en équipement et en main-d'oeuvre dont disposaient les pays européens se trouvèrent limitées à la fin de la Seconde Guerre mondiale

Les priorités nationales

- Savoir que les gouvernements doivent déterminer la quantité de ressources à dépenser et que l'opinion publique influe sur la façon dont on les utilise
- Savoir que la domination qu'exerçaient certains pays colonialistes sur leurs colonies a été interrompue par la guerre

Les superpuissances

- Savoir que suite à la Seconde Guerre mondiale, les États-Unis et l'Union soviétique étaient les seuls pays qui possédaient des ressources permettant d'influencer de manière significative la politique d'autres gouvernements et le cours des événements dans d'autres parties du monde
- Savoir que les grandes puissances considéraient les mouvements d'indépendance comme l'occasion d'étendre leur influence, ou comme des défis contre leur influence présente

L'autodétermination

- **Savoir que l'article 3 de la Charte de l'Atlantique de 1942 reconnaissait « le droit, pour tous les peuples, de choisir le régime gouvernemental sous lequel ils vivent »**

L'émancipation

- Savoir que des groupes, qui n'avaient pas accès à la démarche de prise de décision au niveau national, demandèrent de plus en plus l'égalité des chances

L'influence de l'Occident sur les mouvements d'indépendance

- Savoir que beaucoup de chefs de mouvement d'indépendance firent leurs études dans les démocraties occidentales où ils apprirent les valeurs inhérentes à leur pays d'accueil
 - Mohandas Gandhi en Inde, Julius Nyerere en Tanzanie et Jomo Kenyatta au Kenya comptaient parmi les chefs de mouvement d'indépendance qui étudièrent en Occident.
- Savoir que ceux qui étaient en faveur de la liberté pour les colonies se servirent des idéaux occidentaux pour justifier leur cause respective

Le nationalisme ethnique et l'unité nationale

- **Savoir que la volonté de certains groupes ethniques d'avoir une légitimité politique, en tant que groupes distincts, fait pression sur l'unité nationale du pays d'accueil**
- **Savoir que plusieurs colonies et possessions françaises d'Afrique ont obtenu leur indépendance dès 1956**

Le parti du Congrès

- Savoir que le parti du Congrès, à prédominance hindoue, devint le principal mouvement d'indépendance de l'Inde

La non-violence

- Savoir que Gandhi faisait reposer son mouvement d'indépendance sur le principe de la désobéissance civile non violente
- Savoir que Gandhi pratiqua le droit en Afrique du Sud et participa à la promotion des droits civils de la minorité indienne

La diversité ethnique

- **Savoir que le sous-continent indien était composé d'une multitude de groupes ethniques, linguistiques et religieux**
 - Les groupes religieux du sous-continent comptant le plus de membres étaient les hindous et les musulmans.

La tolérance religieuse

- Savoir que Gandhi croyait que les groupes religieux de l'Inde devaient pouvoir cohabiter
 - Sa doctrine attira des musulmans et d'autres adeptes du mouvement d'indépendance.
- Savoir que la promesse d'indépendance faite par les Britanniques intensifia le débat entre les groupes musulmans et hindous sur leurs futures relations politiques

Le partage du territoire fondé sur la religion

- Savoir que la création de deux pays distincts, l'Inde et le Pakistan, dispersa des millions de gens
 - D'après les évaluations, 12 millions de personnes émigrèrent pendant le partage du territoire dans des zones sous domination musulmane ou hindoue.

Les querelles religieuses

- Savoir que le partage ne régla pas la position d'importantes minorités religieuses telles que les six millions de sikhs de la région du Pendjab
 - Les querelles religieuses n'ont pas toujours opposé qu'hindous et musulmans, mais également d'autres minorités religieuses.

La méfiance mutuelle et l'hostilité

- Savoir que la guerre entre le Pakistan et l'Inde éclata au Cachemire. Les hostilités donnèrent lieu à des accrochages militaires à plusieurs occasions, après l'indépendance
 - Les désaccords à propos du territoire entre le Pakistan et l'Inde ont entraîné une méfiance mutuelle et une course aux armements entre les deux pays.

La transition pacifique

- Savoir que la plupart des possessions britanniques et françaises en Afrique et en Asie obtinrent leur indépendance de façon relativement pacifique, au cours des années 1950 et 1960

L'indépendance et le recours à la violence

- Savoir que tous les mouvements d'indépendance n'adoptèrent pas la stratégie de non-violence de Gandhi pour gagner l'indépendance politique

-
- Au Kenya, les Mau-Mau entreprirent de déloger les colons blancs et ils attaquèrent plusieurs colons britanniques. La Grande-Bretagne proclama l'état d'urgence et arrêta Kenyatta.

La résistance face à l'indépendance noire et à un régime à majorité noire

- Savoir que la population blanche de la Rhodésie du Sud comptait 250 000 personnes et représentait une minorité par rapport aux quatre millions d'habitants du pays
- Savoir que Ian Smith, dont le parti avait gagné les 50 sièges attribués à des électeurs blancs lors des élections de 1964, organisa le mouvement en faveur d'une déclaration d'indépendance unilatérale

Les sanctions économiques

- Savoir que les Nations unies imposèrent à la Rhodésie des sanctions économiques qui ne furent, toutefois, pas toujours respectées et ne portèrent pas un gros préjudice à l'économie rhodésienne

La résistance

- **Savoir que l'Indochine avait été occupée par les Français à la fin du dix-neuvième siècle et qu'en 1930, l'opposition au régime français s'installa chez les Vietnamiens**

Hô Chi Minh

- Savoir que Hô Chi Minh était l'un des membres fondateurs des partis communistes vietnamien et français
 - Hô, un nationaliste vietnamien engagé, n'était pas influencé outre mesure par les communistes soviétiques ou chinois.
 - Il essaya de solliciter l'aide américaine pour instaurer un Viêtnam indépendant.

Le nationalisme

- **Savoir que le désir d'indépendance des Vietnamiens était partagé par de nombreux groupes, y compris par des groupes non communistes**

La théorie des dominos

- Savoir que beaucoup d'Occidentaux croyaient que, une fois les communistes en possession d'un pays, les voisins de ce pays seraient les prochaines cibles de leur expansion

4.1 Les nouvelles réalités politiques de la période de l'après-guerre

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de :

- **Connaître les différentes façons de s'exprimer en français, utilisées de par le monde**
- Classer les documents en catégories selon un système établi
- Exercer ses habiletés en recherche:
 - pour classer l'information en catégories significatives;
 - pour faire la distinction entre l'information pertinente et l'information non pertinente;
 - pour résumer l'information
 - Élaborer une grille qui peut servir à ordonner les données et à les classer en catégories
- S'exercer à élaborer et à utiliser des critères pour prendre des décisions
- S'exercer à émettre des hypothèses fondées sur des suppositions et des inférences raisonnables
- S'exercer à décrire les relations de cause à effet
- S'exercer à faire des comparaisons entre des situations connues et de nouvelles situations
- S'exercer à définir un problème, à formuler une hypothèse qui peut servir à traiter le problème et à trouver des données qui confirment ou réfutent l'hypothèse
- Apprendre à synthétiser les parties en un tout significatif, à les intégrer et à créer un nouveau produit, une nouvelle règle ou théorie:
 - en identifiant les parties à combiner et les relations entre ces parties;
 - en trouvant un thème ou un inducteur;
 - en trouvant un moyen de présentation efficace
- Apprendre à distinguer les faits des opinions
- Exercer ses habiletés de communication

4.1 Les nouvelles réalités politiques de la période de l'après-guerre

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- **Briser l'isolement des communautés dispersées sur un vaste territoire, visiter d'autres communautés francophones, être accueilli par des gens qui lui ressemblent et les accueillir**
- Savoir si dans la prise de décision à l'échelon national, les besoins d'un groupe de personnes ou d'une région particulière ont la priorité sur les besoins d'autres groupes ou d'autres régions
- Savoir si les considérations intérieures doivent avoir la priorité sur les considérations internationales et coloniales
- Savoir si la fin justifie les moyens ou si c'est le contraire
- Savoir s'il est possible pour un pays d'arriver à un engagement politique stable, s'il est composé de divers groupes ethniques
- Savoir si le système de prise de décision à l'échelle nationale de prise de décision démocratique convient le mieux à une société composée de nombreux groupes distincts
- Savoir si le système de prise de décision à l'échelle nationale de prise de décision autoritaire convient le mieux à une société composée de nombreux groupes distincts
- Savoir si l'objectif d'un pays doit être d'atteindre une plus grande « universalité » des cultures, des religions et des attitudes parmi sa population
- Savoir si une politique qui favorise le maintien de la diversité culturelle nuit à l'unité du pays
- Savoir si on doit toujours savoir qui est l'auteur de l'éditorial ou du message

4.1 Les nouvelles réalités politiques de la période de l'après-guerre

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 1

Leçon d'acquisition de concepts: **les priorités nationales**, les options politiques et l'impérialisme.

1. Demander à la classe d'identifier les éléments qui rendent un pays fort sur le plan politique et économique. Leur faire remarquer les facteurs suivants:
 - l'infrastructure des transports et des communications;
 - le niveau de l'emploi;
 - le niveau de scolarisation et l'état de santé de la population;
 - la sécurité nationale.

Discuter de l'étendue des dégâts que la Seconde Guerre mondiale a provoqués en Europe. Noter la situation économique des pays européens en 1945.

2. Demander aux élèves, répartis en groupes, de représenter l'un des pays européens qui possèdent toujours des colonies.

Les responsabilités de chaque groupe consistent:

- à étudier les conditions économiques, sociales et politiques de leur pays en 1945;
- à déterminer les avantages et les coûts qu'entraînait le maintien des colonies;
- à préparer un schéma conceptuel ou une grille analytique pour illustrer les conséquences à court terme et à long terme du maintien ou non des colonies;
- à préparer une recommandation politique pour le gouvernement qu'il représente.

Chaque groupe doit présenter son rapport à la classe et être prêt à défendre sa position.

Document d'information pour l'élève

Les Pays-Bas et la perte des Indes orientales

Les Pays-Bas sont un petit pays de moins de dix millions d'habitants. Après la Seconde Guerre mondiale, ils tentèrent de réimposer leur domination sur les Indes orientales hollandaises.

La population des Indes orientales était environ dix fois supérieure à celle des Pays-Bas.

Dans le meilleur des cas, il serait difficile à un si petit pays de gagner et de conserver le contrôle efficace d'un pays plus grand. La tâche était encore plus difficile en raison des épreuves que la Seconde Guerre mondiale avait fait subir aux ressources économiques, politiques et militaires hollandaises.

Tout en occupant les Indes orientales hollandaises, les Japonais assuraient la promotion d'une certaine forme de nationalisme asiatique. Ils prétendaient que leur objectif était de débarrasser l'Asie de la domination européenne. Bien que leurs véritables intentions aient pu être différentes, les nationalistes indonésiens étaient prêts à s'opposer au retour d'un régime européen après la guerre.

Dirigés par Ahmed Sukarno, les nationalistes s'opposèrent aux Hollandais qui lancèrent des interventions militaires contre eux.

Sous la pression des États-Unis, les Hollandais finirent par accepter d'abandonner les Indes orientales. En décembre 1949, ils reconnaissaient l'indépendance de l'Indonésie.

Activité 2

Leçon d'acquisition de concepts: la non-violence, les tactiques politiques et les conséquences.

1. Demander aux élèves de discuter des mérites des tactiques de la violence et de la non-violence pour arriver à un changement politique. Orienter la discussion sur plusieurs questions fondamentales.
 - Quels sont les « coûts » du recours à la violence pour atteindre un objectif politique?
 - Quelles sont les conséquences à court terme et à long terme du recours à la violence pour atteindre des objectifs?
 - Quelle tactique permet d'atteindre l'objectif le plus rapidement possible lorsqu'on veut obtenir l'indépendance politique?

Discuter des répercussions de la violence sur l'opinion publique, à la fois dans une colonie qui tente de gagner son indépendance et dans le pays colonisateur (noter les effets que peuvent avoir, sur l'opinion publique, les médias qui rapportent des événements tels que la guerre du Vietnam).

2. Demander aux élèves de préparer un court devoir pour ou contre le recours à la violence dans le but d'atteindre des objectifs politiques.
 - Noter les conséquences à court terme et à long terme des deux tactiques.
 - Les élèves pourraient utiliser des grilles ou des schémas conceptuels pour illustrer leur position.
 - Ils et elles pourraient utiliser des exemples contemporains à l'appui de leurs affirmations.

D'autres élèves pourraient étudier les tactiques employées par des groupes de pression contemporains afin d'atteindre leurs objectifs, notamment:

- les peuples autochtones;
- les minorités linguistiques ou religieuses;
- la population de l'Irlande du Nord, du Soudan ou de l'Irak.

Document d'information pour l'élève

Le Kenya et l'indépendance marquée par la violence

La décolonisation des colonies britanniques ne s'est pas toujours effectuée de façon pacifique et graduelle. Au Kenya, la marche vers l'indépendance allait être marquée par la violence.

Le chef du mouvement d'indépendance du Kenya, Jomo Kenyatta, avait fait ses études à l'Université de Moscou et à l'Université de Londres. Il prit la tête de la Kenyan African National Union en 1947.

Lorsque les demandes de réformes restaient sans réponse, certains éléments du mouvement nationaliste utilisaient la violence. La société Mau-Mau s'engagea à déloger elle-même les colons blancs.

Pour répondre aux actes des Mau-Mau, les Britanniques proclamèrent l'état d'urgence et arrêtèrent Kenyatta. Le retour à l'ordre prit trois ans et coûta cher à la Grande-Bretagne.

En 1961, Kenyatta était libéré et devenait le premier ministre du Kenya, lors de l'indépendance du pays en 1963. Un grand nombre de colons européens restèrent au Kenya après son indépendance.

Activité 3

Leçon d'acquisition de concepts: **l'autodétermination**, la diversité ethnique et le nationalisme ethnique.

1. Discuter des difficultés qui peuvent se produire lorsque des groupes divers vivent au même endroit (orienter la discussion vers les défis que connaît le Canada, en particulier les relations entre les communautés francophone et anglophone).

Revoir en classe la diversité ethnique de l'Inde, en notant le grand nombre de langues, d'une part et la présence de nombreux musulmans et hindous, d'autre part.

2. Diviser la classe en groupes représentant la population hindoue, la population musulmane, les partisans de Gandhi et les autorités britanniques.

Chaque groupe doit préparer un rapport, en indiquant sa position à l'égard de l'indépendance indienne. Le groupe doit indiquer à quoi ressemblerait un sous-continent indien après l'indépendance, ainsi que les relations entre les divers groupes ethniques et, le cas échéant, avec la Grande-Bretagne.

3. Après la présentation du rapport de chaque groupe, la classe peut essayer d'arriver à un consensus sur un plan d'indépendance indienne.
 - Passer en revue les principaux événements historiques qui ont abouti à l'indépendance indienne, y compris la création de deux pays, le Pakistan et l'Inde.
 - Comparer le dossier historique aux plans d'indépendance des groupes de la classe.
4. Les élèves pourraient préparer des rapports individuels en prenant l'une des questions suivantes comme thème:
 - A-t-on répondu aux besoins de tous les groupes intéressés à la réalisation de l'indépendance indienne?
 - Le rêve que faisait Gandhi d'un pays multiracial vivant dans la paix et le respect mutuel est-il possible? Les élèves pourraient utiliser des situations contemporaines comme celle qui existe en Irlande du Nord pour appuyer leurs arguments.

Document d'information pour l'élève

Gandhi et la résistance non violente

L'Inde était la colonie la plus grande et la plus précieuse de l'empire britannique. Ce fut aussi l'une des premières colonies à obtenir son indépendance.

Celui qui détermina et organisa la marche vers l'indépendance se nommait Mohandas Gandhi. Gandhi était persuadé que l'indépendance pouvait être obtenue par des tactiques de non-violence. Ses actions et ses croyances servirent de modèle à d'autres mouvements d'indépendance.

La lutte pour l'indépendance de l'Inde commença au dix-huitième siècle. En 1885, le Congrès national indien était constitué. Son objectif était d'arriver, par la paix, à un gouvernement autonome en Inde.

Le but du Congrès sembla tout à fait réalisable lorsque les Britanniques, pendant la Première Guerre mondiale, déclarèrent que leur objectif à long terme visait également l'autonomie de l'Inde.

Dans la période entre les deux guerres, Mohandas Gandhi prit la tête du mouvement d'indépendance. Gandhi s'était fermement engagé à obtenir l'indépendance grâce à des méthodes non violentes. Il inculqua le nationalisme au peuple et créa un mouvement de masse. La Grande-Bretagne, talonnée par le Japon au début de la Seconde Guerre mondiale et tentant de s'assurer la collaboration de l'Inde dans l'effort de guerre, promit l'indépendance totale après la guerre.

Gandhi n'accepta pas cette garantie d'indépendance de la Grande-Bretagne après la guerre et organisa un mouvement massif de non-collaboration. Il fut parmi les chefs du Congrès qui furent emprisonnés pendant la guerre.

Les desseins divergents de la majorité hindoue et de la minorité musulmane compliquèrent la marche vers l'indépendance. Beaucoup de musulmans voulaient un État musulman indépendant et non appartenir à un pays libre comptant une majorité d'hindous.

Malgré les protestations de Winston Churchill, le gouvernement travailliste britannique d'après-guerre était déterminé à accorder son indépendance à l'Inde.

La division ethnique et religieuse

Les Britanniques annoncèrent qu'ils prévoyaient quitter l'Inde en 1948.

- La possibilité que l'Inde gagne son indépendance se faisant de plus en plus sentir, les querelles entre les peuples hindou et musulman augmentèrent.

La Ligue musulmane, qui prêchait pour un pays musulman distinct, obtint un soutien important de la population musulmane pendant la guerre.

Les Britanniques acceptèrent de diviser le sous-continent en frontières religieuses. Toutefois, l'opération s'avérait extrêmement difficile dans des régions telles que le Pendjab où vivaient musulmans et hindous.

La présence d'autres grands groupes ethniques ou religieux, tels que les sikhs, compliqua davantage la situation politique, certains d'entre eux réclamant une indépendance politique distincte des autres groupes religieux. Lord Mountbatten, gouverneur général, proposa un échange de populations entre les régions hindoues et musulmanes.

Les chefs du Congrès se rendirent compte que les musulmans ne voulaient pas vivre dans un pays à dominance hindoue. Ils acceptèrent à contrecoeur la création d'une Inde hindoue et d'un Pakistan musulman.

La violence continua entre les deux groupes, car des millions de musulmans habitaient toujours en Inde et les frontières entre les nouveaux États indépendants du Pakistan et de l'Inde semaient la discorde.

Le 30 janvier 1948, le Mahatma Gandhi était assassiné. Son assassinat fit répandre la violence entre hindous et musulmans.

Le Pakistan et l'Inde: des relations difficiles

Les frontières établies au moment du partage du territoire firent l'objet de contestations. Le Pakistan et l'Inde revendiquèrent des régions, telles que le Cachemire, qui comptaient d'importantes populations hindoues et musulmanes. Les deux pays s'engagèrent dans plusieurs conflits à propos de revendications territoriales.

Activité 4

Leçon d'application de concepts: la propagande, l'opinion publique et les médias.

1. Discuter avec les élèves des effets de la propagande sur l'opinion publique.
 - Noter que les gouvernements et les groupes utilisent tous la propagande pour présenter leurs intérêts sous leur meilleur angle.
 - Noter que l'auditoire qu'ils visent peut être soit la population du pays, soit celle des pays étrangers.

2. Demander aux groupes d'élèves de préparer des émissions radio ou des éditoriaux pour ou contre la continuité d'un gouvernement contrôlé par les Blancs en Rhodésie du Sud.
 - Les groupes ou les partis préparant les messages destinés au public comprendront:
 - le gouvernement à domination blanche;
 - les mouvements de résistance africaine;
 - le gouvernement britannique;
 - le gouvernement sud-africain;
 - les Nations unies;
 - les pays africains voisins.

 - Les émissions radio ou les éditoriaux peuvent s'adresser à la population rhodésienne ou influencer l'opinion mondiale.

 - Les élèves pourraient inclure saynètes, entrevues, information publique, bulletins de nouvelles, musique, etc., à leur présentation.

Document d'information pour l'élève

L'indépendance des colonies et des possessions africaines de la Grande-Bretagne et de la France

Pays	Année de l'indépendance
Libye	1951
Soudan	1956
Ghana	1957
Nigeria	1960
Somalie britannique	1960
Sierra Leone	1961
Tanganyika	1961
Ouganda	1962
Kenya	1963
Zambie	1964
Malawi	1964
Gambie	1965
Botswana	1966
Zimbabwe	1980

Indépendance des colonies et possessions françaises en Afrique

Tunisie	1956
Maroc	1956
Guinée	1958
Madagascar	1960
Gabon	1960
Congo	1960
Cameroun	1960
Tchad	1960
République centre-africaine	1960
Niger	1960
Burkina Faso	1960
Mali	1960
Côte-d'Ivoire	1960
Sénégal	1960
Togo	1960
Mauritanie	1960
Algérie	1962
Djibouti	1977

Document d'information pour l'élève

La Rhodésie du Sud et l'opposition à un gouvernement majoritairement noir

La Rhodésie du Sud et son gouvernement à minorité blanche avaient obtenu leur autonomie interne en 1923.

- La minorité blanche contrôlait la vie politique et économique de la colonie.
- Les colons européens n'étaient pas prêts à accepter que la Grande-Bretagne installe un gouvernement à majorité noire.
- Tous les groupes nationalistes noirs furent bannis.

Lorsque la Grande-Bretagne refusa d'accorder l'indépendance totale au gouvernement rhodésien dirigé par des Blancs, le premier ministre, Ian Smith et son gouvernement du Front rhodésien, présentèrent une Déclaration d'indépendance unilatérale en 1965.

La Grande-Bretagne qui n'était pas prête à faire appel à l'armée pour rétablir l'ordre, essaya, par l'intermédiaire des Nations unies, de faire plier le pays par des sanctions économiques.

Les sanctions économiques contre la Rhodésie ne réussirent pas à obliger Smith et son gouvernement à se retirer ou à changer de politique. Ils reçurent, par ailleurs, l'aide et le soutien de l'Afrique du Sud et du Portugal. Le Portugal s'opposait lui aussi à la perte de contrôle de ses colonies.

En 1967 et 1975, l'armée rhodésienne, aidée de l'armée sud-africaine, réussit à contenir les forces de la guérilla nationaliste.

La capacité, pour la Rhodésie, de soutenir une guerre permanente contre les forces nationalistes noires, avait des limites. Lorsque les deux groupes nationalistes noirs, la *Zimbabwe African People's Union* (la ZAPU) et la *Zimbabwe African National Union* (la ZANU) formèrent le Front populaire, le gouvernement de Smith sentit qu'il faudrait désormais négocier.

La Rhodésie gagna son indépendance en 1980 pour s'appeler Zimbabwe. Robert Mugabe, chef de la ZANU, devint le premier premier ministre du pays.

Document d'information pour l'élève

Une France divisée: le problème de l'indépendance algérienne

L'expérience de la France au Viêtnam, après la guerre, ne diminua pas sa détermination à conserver l'Algérie. L'Algérie abritait en effet plus d'un million de résidents français.

La France considérait l'Algérie comme faisant partie intégrante de son territoire. Pour prévenir les demandes d'indépendance du peuple algérien non français, le gouvernement français accorda à l'Algérie une grande part d'autonomie.

Cependant, les années 50 connurent une recrudescence de la violence entre les Européens et la population non française d'Algérie. L'armée française mena une guerre sanglante contre les nationalistes algériens. Les deux camps commirent des atrocités.

La question algérienne menaçait la stabilité de la France elle-même. Des éléments de l'armée étaient déterminés à garder l'Algérie entre les mains de la France. La classe politique amena Charles de Gaulle à prendre le pouvoir. De Gaulle était réaliste et prêt à accorder son indépendance à l'Algérie.

Deux révoltes organisées par des éléments de l'armée française contre le gouvernement de Gaulle échouèrent. L'Algérie obtint son indépendance en juillet 1962.

Activité 5

Leçon d'application de concepts: la propagande, l'opinion publique et les médias.

Expliquer aux élèves que de 1956 à 1977, de nombreuses colonies et possessions françaises ont obtenu leur indépendance. Ce sont: la Tunisie, le Maroc, la Guinée, Madagascar, le Gabon, le Congo, le Cameroun, le Tchad, la République centra-africaine, le Niger, le Burkina Faso, le Mali, la Côte-d'Ivoire, le Sénégal, le Togo, la Mauritanie, l'Algérie et Djibouti.

En groupe, les élèves préparent une présentation sur un des pays africains qui a obtenu son indépendance entre 1956 et 1977. La recherche sur Internet est fortement conseillée (voir le document sur les sites web).

La présentation est à la guise des élèves. Encourager la créativité. On peut utiliser des affiches, des vidéos, des bandes sonores, des diapositives, on peut préparer des repas composés de plats typiques, on peut s'habiller en costume du pays, monter une pièce, etc. Tout est possible. **Ceux et celles qui s'intéressent surtout à l'informatique peuvent même faire une présentation à l'ordinateur.**

Il faut cependant se rappeler que, pour leur présentation, les élèves doivent tenir compte des directives de l'enseignante ou de l'enseignant (voir le document « Projet de recherche sur les pays africains francophones »).

Document d'information pour l'élève

Sites web de certains pays africains francophones

- Maroc:** <http://infoweb.magi.com:80/~morocco/maroc.html>
http://cda.mrs.umn.edu:80/~roschem/lessons_html/Maroc.html
http://www.mincom.gov.ma/frensh/generalites/f_genera.html
- Tunisie:** http://cda.mrs.umn.edu:80/~roschem/lessons_html/Tunisie.html
http://www.yahoo.fr:80/Exploration_geographique/Pays/Tunisie/
http://www.tunisie.com/main_f/main_f.html
- Côte-d'Ivoire:** http://cda.mrs.umn.edu:80/~roschem/lessons_html/Cote_Ivoire.html
<http://www.pagel.com/tamtam/tamafo/TAMcotei.htm>
- Cameroun:** <http://www.pagel.com/tamtam/tamafc/tamcam.htm>
- Congo:** <http://www.pagel.com/tamtam/tamafc/tamcongo.htm>
- Gabon:** <http://www.pagel.com/tamtam/tamafc/gabon/htmlf/rpgn.htm>
- Mali:** <http://www.pagel.com/tamtam/tamafo/mali/htmlf/rpgn.htm>
- Niger:** <http://www.pagel.com/tamtam/tamafo/niger/htmlf/rpgn.htm>
- Togo:** <http://www.pagel.com/tamtam/tamafo/togo/htmlf/rpgn.htm>
- Burkina Faso:** <http://www.pagel.com/tamtam/tamafo/burkina/htmlf/rpgn.htm>

Feuille de travail

Projet de recherche sur les pays africains francophones

Volet géographique

1. Sur une carte de l'Afrique, identifier le pays à l'étude et le colorier légèrement.
2. Dessiner une carte du pays à l'étude, dessiner son drapeau. Ensuite:
 - a) noter la longitude et la latitude au sud et à l'ouest de la carte;
 - b) indiquer la capitale (la mettre en évidence au moyen d'un astérisque);
 - c) indiquer les rivières, les fleuves, les lacs, les chaînes de montagnes, les océans et les mers s'il y a lieu;
 - d) indiquer les villes principales;
 - e) indiquer la superficie du pays.
3. Décrire brièvement le climat, la topographie ainsi que la végétation naturelle du pays.
4. Indiquer la population totale du pays et le nombre moyen d'habitants au kilomètre carré.

Volet historique et politique

1. Faire une ligne du temps du pays à l'étude. Mettre en relief les faits marquants.
2. Faire un bref résumé des faits marquants.
3. Faire un bref résumé du système politique du pays. Est-ce que c'est une république, une dictature, une monarchie ou une monarchie constitutionnelle? Y a-t-il une assemblée législative? Donner d'autres renseignements relatifs au système politique de ce pays.

Volet économique

1. Quelle est la monnaie de ce pays?
2. Quel est le produit intérieur brut de ce pays? Quel est le produit intérieur brut par habitant?
3. Nommer les ressources naturelles les plus importantes.
4. Quelles sont les industries principales dans ce pays?
5. Quels produits agricoles sont les plus importants pour l'économie de ce pays?
6. Quelle est la somme totale des exportations? Quelle est la somme totale des importations?

Volet culturel et social

1. Quelles sont les langues parlées dans ce pays? Est-ce qu'on y parle toujours le français?
2. Quelle est la religion principale?
3. Quels sont les mets préférés et les plats typiques?
4. Quel est le sport le plus populaire?
5. Quels sont les divertissements préférés des gens?
6. En général, quel type d'artisanat trouve-t-on dans ce pays?
7. Quelles sont les coutumes et les traditions les plus importantes de ce pays?
8. Est-ce que les hommes et les femmes de ce pays s'habillent d'une façon particulière?
9. Qu'est-ce qui attire le plus les touristes?
10. Est-ce qu'il y a d'autres informations intéressantes à partager (arts visuels, cinéma, théâtre, musique, chant, littérature, etc.)?

4.2 L'endiguement du communisme

Contenu

4.2.1 L'intervention américaine au Viêtnam

Le conflit entre les Français et le Viêt-minh prit une dimension mondiale après la victoire des communistes en Chine.

- **Les États-Unis étaient déterminés à enrayer l'expansion du communisme.**
- **L'agression communiste en Corée intensifia la peur de l'expansion du communisme en Amérique.**

Les États-Unis annoncèrent qu'ils soutiendraient la France en fournissant armes et vivres à son armée. Les troupes d'Hô Chi Minh obtinrent le soutien des Chinois.

Après leur défaite à Diên Biên Phu, les Français n'essayèrent plus de dominer le Viêtnam et l'on instaura un cessez-le-feu. Des négociations aboutirent à une division temporaire du Viêtnam entre le nord et le sud:

- le nord était sous la domination du Viêt-minh;
- le sud était sous la domination française;
- des élections furent prévues pour 1956 afin de réunifier le pays.

La question de savoir qui contrôlerait le sud du Viêtnam se posa avec le début de l'évacuation des Français.

- Les Américains appuyaient un non-communiste, Ngô Đình Diêm.
- Les États-Unis acceptaient de payer, de former et d'équiper l'armée de la nouvelle république du Viêtnam.

Le gouvernement de Diêm organisa une campagne anticommuniste et instaura un régime de répression politique.

- Diêm, catholique, éloigna la majorité bouddhiste.
- Il exila les paysans en donnant son appui aux gros propriétaires terriens.
- En 1960, le Viêtnam du Sud opposa une farouche résistance à son gouvernement.
- Un groupe d'opposition, le Viêt-công, se heurta à l'armée de Diêm.
- Beaucoup de paysans soutenaient le Viêt-công.
- En novembre 1963, le gouvernement de Diêm était renversé par l'armée sud-vietnamienne.

L'Algérie: une France divisée

L'Algérie, colonisée par la France en 1830, abritait plus d'un million de résidents français. La France considérait l'Algérie comme faisant partie intégrante de son territoire.

- La population française et la majorité musulmane considéraient l'Algérie comme leur mère patrie, mais avaient, toutefois, des objectifs politiques différents:
 - les résidents français voulaient que l'Algérie fasse partie de la France à part entière;
 - les nationalistes arabes voulaient leur indépendance.

En 1954, la guerre civile sévissait en Algérie.

- Cette situation menaçait la stabilité de la France elle-même.
- L'impasse politique amena Charles de Gaulle à prendre le pouvoir.
- De Gaulle était réaliste et prêt à accorder son indépendance à l'Algérie.
- Malgré plusieurs révoltes militaires de certains éléments de l'armée française, l'Algérie gagnait son indépendance en 1962.

4.2.2 La confrontation des superpuissances: la crise des missiles à Cuba

Une révolution contre la dictature de Batista amena Fidel Castro au pouvoir en 1959. Les relations entre Castro et les États-Unis s'envenimèrent bientôt.

- La nationalisation des raffineries de sucre appartenant aux Américains mit ceux-ci en colère.
- En représailles, les États-Unis refusèrent d'acheter le sucre cubain.
- Castro réagit en saisissant 100 millions de dollars de propriétés américaines à Cuba.

Les relations diplomatiques entre les deux pays furent suspendues en janvier 1961.

- **L'invasion de Cuba par des exilés cubains formés aux États-Unis n'améliora pas les relations entre les deux pays. Fidel Castro les repoussa à la baie des Cochons.**

En octobre 1961, les États-Unis se rendirent compte que Cuba possédait des missiles soviétiques.

- Le nouveau président américain, John Kennedy, ordonna un blocus militaire à Cuba.
- Tous les navires soviétiques qui approchaient l'île de Cuba devaient s'arrêter et être fouillés.
- Les navires transportant des missiles devaient rebrousser chemin.

Kennedy, dans un message adressé à la population, annonça clairement qu'une attaque de missiles cubains, sur l'un des pays du continent américain, serait considérée comme une attaque de l'Union soviétique contre les États-Unis. Les Américains y répondraient par une attaque nucléaire. Pendant une semaine, les deux grandes puissances semblèrent à la veille d'une guerre nucléaire.

Khrouchtchev ordonna aux navires soviétiques de retourner en Union soviétique et accepta de retirer les missiles de Cuba.

- La retraite apparente des Soviétiques joua probablement un rôle dans la fin politique de Khrouchtchev, deux ans plus tard.

En échange du démantèlement des bases de missiles soviétiques à Cuba et du retrait de ces missiles de l'île, les États-Unis acceptèrent de ne pas envahir Cuba.

4.2.3 L'intervention accrue des États-Unis au Viêtnam

Dans les années 60, les Américains envoyèrent de plus en plus de troupes pour appuyer le gouvernement du Viêtnam du Sud.

- En 1968, 550 000 soldats américains se trouvaient au Viêtnam.

L'engagement des États-Unis dans la guerre du Viêtnam devait s'avérer coûteux.

- 55 000 soldats américains furent tués.
- La guerre divisa profondément les États-Unis.
- Un important mouvement se créa contre la guerre.
- Malgré le bombardement massif du Viêtnam du Nord, le déploiement de milliers de soldats américains et les milliards de dollars dépensés en équipement, les Américains furent incapables de gagner la guerre.
- D'après les évaluations, la guerre coûtait aux États-Unis deux milliards de dollars par semaine.

Le retrait des États-Unis du Viêtnam

En 1968, le nouveau président américain, Richard Nixon, commença à retirer les troupes américaines du Viêtnam.

- Le retrait des Américains s'accompagna d'un bombardement intensif du Viêtnam du Nord.

Cette attaque aérienne avait plusieurs objectifs:

- **anéantir l'ennemi et continuer la guerre en détruisant l'infrastructure industrielle du Viêtnam du Nord;**
- **couper les routes de ravitaillement des communistes entre le Viêtnam du Nord et le Viêtnam du Sud;**
- **limiter le nombre de pertes du côté américain.**

Des négociations secrètes furent organisées entre les États-Unis et le Viêtnam du Nord.

- En février 1973, les États-Unis, les deux Viêtnam et le Viêt-công s'entendaient sur un cessez-le-feu.

Malgré le cessez-le-feu, les combats se poursuivirent entre le Viêtnam du Nord et le Viêtnam du Sud.

- **En 1975, le Nord avait gagné la guerre et le Viêtnam était unifié et aux mains des communistes.**

4.2 L'endiguement du communisme

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

L'endiguement

- **Savoir que plusieurs responsables politiques occidentaux croyaient que les communistes, sous la direction de Moscou, avaient l'intention de répandre leur doctrine et d'exercer leur autorité politique partout dans le monde**
- **Il s'avérait nécessaire de faire face à l'agression communiste afin d'empêcher les communistes d'atteindre leur objectif consistant à dominer le monde**
 - **Les États-Unis et d'autres pays occidentaux étaient prêts à employer leurs ressources, notamment leurs forces armées, afin de mettre un terme à la « propagation » du communisme.**

L'intervention

- **Savoir qu'entre 1950 et 1954, les États-Unis offrirent à la France près de deux milliards de dollars d'aide militaire pour les efforts qu'elle avait déployés au Viêtnam**

Le régime de Diêm

- **Savoir que Ngô Dinh Diêm était un catholique vietnamien et qu'il faisait partie, comme tel, d'une minorité distincte dans un Viêtnam à dominance bouddhiste**
 - **Le régime de Diêm n'était pas en mesure de s'assurer un soutien important de la population du Viêtnam du Sud.**
 - **Son gouvernement institua des politiques qui attirèrent la colère de la majorité bouddhiste.**
 - **Le Viêtnam du Sud n'était pas une démocratie multipartiste, modelée sur l'Occident.**
 - **Les opposants au régime étaient étiquetés comme communistes, poursuivis et persécutés.**
- **Savoir que les paysans représentaient la vaste majorité de la population vietnamienne**
- **Savoir qu'au début des années 60, le Viêt-công remporta des succès militaires contre le gouvernement de Diêm et ses troupes équipées par les Américains**

La France et l'Algérie

- **Savoir que l'Algérie était la patrie de plus d'un million de colons français qui y habitaient depuis des générations et la considéraient comme faisant partie intégrante de la France**

-
- Savoir que l'armée française n'était pas prête à laisser se reproduire en Algérie la débâcle militaire qu'elle avait connue en Indochine

La guerre civile

- Savoir que pendant la guerre civile algérienne, les deux camps furent appuyés par l'extérieur:
 - le Front de libération nationale était soutenu par l'Égypte;
 - les résidents français l'étaient par l'armée et la droite française
- Savoir que la guerre pour l'indépendance algérienne fut marquée par la violence du combat auquel participèrent les civils lorsqu'ils n'étaient pas pris pour cible

L'unité nationale

- Savoir que la population française était divisée sur la question d'accorder ou non l'indépendance à l'Algérie
 - Des groupes en faveur du maintien de l'Algérie comme possession française tentèrent à plusieurs reprises d'assassiner de Gaulle et de renverser le gouvernement français.

La sphère d'influence

- Savoir que les États-Unis considéraient depuis longtemps que l'Amérique centrale faisait partie de leur sphère d'influence
 - Cuba est située juste à 150 kilomètres du continent américain.
- Savoir que des Américains et des compagnies américaines avaient de gros investissements à Cuba
 - Les politiques de Castro et ses relations de plus en plus fréquentes avec l'Union soviétique menaçaient les intérêts américains à Cuba.

L'intervention étrangère

- **Savoir que les États-Unis équipèrent et entraînent les exilés cubains anticastristes qui organisèrent l'invasion de Cuba**
 - L'armée américaine n'intervint pas pendant les étapes cruciales de l'invasion de Cuba par les exilés.
- Savoir que les avions espions américains U2 avaient détecté la présence de missiles soviétiques et la construction d'aires de lancement de missiles à Cuba
- **Savoir que les deux grandes puissances restèrent continuellement en contact pendant la crise des missiles de Cuba**

-
- Savoir que les relations entre les États-Unis et le Canada furent mises à l'épreuve lorsque le gouvernement canadien refusa de mettre son armée en état d'alerte militaire, comme l'avaient fait les Américains, pendant la crise des missiles de Cuba

L'escalade militaire

- Savoir qu'en 1962 le président Kennedy fit passer le nombre de conseillers militaires américains au Viêtnam du Sud de 500 à 10 000
 - Le président Lyndon Johnson augmenta considérablement le nombre de soldats américains au Viêtnam entre 1963 et 1968.

La stratégie militaire

- Savoir que l'armée américaine chercha à utiliser sa supériorité technologique pour remporter une victoire au Viêtnam
- Savoir qu'en février 1965, l'armée de l'air américaine organisa le bombardement à grande échelle du Viêtnam du Nord

4.2 L'endiguement du communisme

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- S'exercer à user de son esprit d'analyse:
 - pour déterminer les parties principales;
 - pour décrire les relations de cause à effet;
 - pour indiquer comment les parties d'un tout sont reliées entre elles
- Apprendre à synthétiser les parties en un tout significatif, à les intégrer et à créer un nouveau produit, une nouvelle règle ou théorie:
 - en identifiant les parties à combiner et les relations entre ces parties;
 - en trouvant un thème ou un inducteur;
 - en trouvant un moyen de présentation efficace
- S'exercer à se servir des attributs essentiels des concepts et des valeurs comme de critères pour évaluer des circonstances historiques
- S'exercer à élaborer des grilles pour analyser l'information
- S'exercer à faire des inférences à partir des événements
- S'exercer à comparer et à analyser les données afin de faire des inférences
- S'exercer à élaborer et à appliquer des critères pour prendre des décisions
- S'exercer à s'en tenir aux faits, à une bonne argumentation et à un bon raisonnement pour étayer ses opinions
- S'exercer à émettre des hypothèses fondées sur des suppositions et des inférences raisonnables

4.2 L'endiguement du communisme

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- Savoir s'il est possible de limiter une théorie politique à une zone géographique
- Savoir si la censure est la méthode la plus efficace pour contester une idéologie qui représente une menace pour la société
- Savoir si la présentation d'une idéologie plus acceptable est la méthode la plus efficace pour contester une idéologie qui représente une menace pour la société
- Savoir si l'emploi de la propagande pour montrer les vertus de cette idéologie est la méthode la plus efficace pour contester une idéologie qui représente une menace pour la société
- Savoir si un pays doit immiscer dans les affaires intérieures d'un autre pays, idéologiquement parlant
- Savoir si la sécurité nationale doit être le critère qui permet de déterminer la politique étrangère d'un pays
- Savoir si les intérêts des alliés doit être le critère qui permet de déterminer la politique étrangère d'un pays
- Savoir si le soutien de la population doit être le critère qui permet de déterminer la politique étrangère d'un pays
- Savoir si l'éventualité d'un conflit doit être le critère qui permet de déterminer la politique étrangère d'un pays
- Savoir si le soutien d'autres pays doit être le critère qui permet de déterminer la politique étrangère d'un pays
- Savoir si les conséquences des options politiques doit être le critère qui permet de déterminer la politique étrangère d'un pays
- Savoir pour quelle raison les grandes puissances conservent des sphères d'influence
- Savoir quelles sont les conséquences, pour les pays qui se trouvent dans les sphères d'influence des grandes puissances, d'une prise de décision indépendante
- Savoir quels sont les critères qui devraient guider le gouvernement d'un pays pour décider de l'opportunité d'employer des armes nucléaires

-
- Savoir s'il est possible de sortir victorieux d'une guerre nucléaire
 - Savoir s'il est possible de limiter une guerre nucléaire
 - Savoir si un pays doit s'immiscer dans les affaires intérieures d'un autre pays
 - Savoir si des considérations intérieures est un facteur qui doit devenir les priorités d'un pays qui définit sa politique étrangère
 - Savoir si le bien-être et la prospérité des ressortissants du pays est un facteur qui doit devenir les priorités d'un pays qui définit sa politique étrangère
 - Savoir si le maintien des idéaux, comme la justice et les droits de la personne est un facteur qui doit devenir les priorités d'un pays qui définit sa politique étrangère
 - Savoir si des considérations intérieures est un facteur qui doit devenir les priorités d'un pays qui définit sa politique étrangère
 - Savoir si l'aide à des pays ayant la même façon de penser est un facteur qui doit devenir les priorités d'un pays qui définit sa politique étrangère
 - Savoir si l'observation d'une politique qui vient appuyer une idéologie particulière est un facteur qui doit devenir les priorités d'un pays qui définit sa politique étrangère
 - Savoir si les grandes puissances doivent-elles se soumettre aux mêmes restrictions et pratiques acceptées que d'autres pays moins puissants, dans les affaires internationales
 - Savoir si le degré d'unité nationale (soutien de la population) est-il un critère essentiel pour un pays qui s'engage dans une longue guerre

4.2 L'endiguement du communisme

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 6

Leçon d'application de concepts: **l'endiguement**, les intérêts stratégiques, l'opinion publique et les options politiques.

1. Discuter de la théorie des dominos qu'un grand nombre d'Américains appliquèrent aux événements politiques de l'Asie. Pourquoi les gens croiraient-ils à cette théorie?
 - Noter que Marx et ses partisans idéologiques avaient prédit et préconisé l'expansion du communisme.
 - Noter la victoire des communistes en Chine et dans la guerre de Corée.
 - Noter la domination soviétique en Europe de l'Est.
 - Noter le blocus de Berlin.

Préciser aux élèves que, dans les années 50, les États-Unis disposaient de plusieurs options politiques et stratégies pour enrayer l'expansion du communisme:

- la présence de l'armée américaine au Viêtnam;
 - l'offre d'une aide et d'une formation militaires importantes aux forces non communistes (les Français) dans la région;
 - la promotion d'une association régionale de défense des pays non communistes dans cette région;
 - l'instauration d'une entente pacifique entre les groupes communistes et les groupes non communistes de la région;
 - mettre en place une aide économique massive des Américains pour promouvoir la prospérité et la stabilité de la région;
 - encourager la participation des Nations unies à la résolution pacifique du conflit;
 - promouvoir une action conjointe avec l'Union soviétique pour apaiser les conflits.
2. Demander aux élèves, répartis en groupes, de choisir une option politique ou une combinaison d'options et de préparer un court devoir en recommandant au gouvernement américain d'adopter une mesure particulière.

Les élèves doivent savoir que l'opinion publique, en Occident, influence les politiciens et que les recommandations choisies doivent s'accompagner d'une bonne justification.

Chaque groupe doit présenter son rapport à la classe et défendre ses recommandations.

Document d'information pour l'élève

La France essaie de rétablir l'ordre ancien

Le Viêtnam

À la fin du dix-neuvième siècle, la France occupait de vastes régions de l'Indochine. La résistance au régime français s'installa chez les Vietnamiens, dans les années 30.

Après la Seconde Guerre mondiale, la France, pays plus grand que les Pays-Bas, était déterminée à imposer sa domination en Indochine. Les nationalistes vietnamiens s'opposèrent au retour du régime français.

L'un des chefs de la résistance se nommait Hô Chi Minh. Ayant fait ses études en France, il avait participé à la formation du parti communiste français et du parti communiste vietnamien dans les années 20.

Le Viêt-minh, dirigé par des communistes, avait harcelé les forces d'occupation japonaises pendant la Seconde Guerre mondiale. À la fin de la guerre, le Viêt-minh contrôlait le nord de l'Indochine et avait installé un gouvernement indépendant à Hanoï.

La tête du mouvement d'indépendance lancé par Hô ne fut pas à l'abri des contestations. Les Vietnamiens non communistes et catholiques avaient mis en place leur propre organisation et n'accueillaient pas la déclaration d'indépendance de Hô en septembre 1945 avec beaucoup d'enthousiasme.

Les Français retournèrent en Indochine avec l'intention d'y rétablir leur emprise. Ils parvinrent à récupérer les régions du sud, mais durent faire face à la résistance du Viêt-minh, au nord.

La France proposa au Nord de créer un gouvernement autonome dans une Indochine française, mais le Viêt-minh refusa et les hostilités reprirent entre Français et Viêt-minh.

En juin 1949, Bao Dai prenait la tête de l'État du Viêtnam, pendant que le Laos et le Cambodge obtenaient une indépendance limitée. Bao Dai allait agir comme figure de proue des Français. Les autorités coloniales françaises conserveraient donc un pouvoir efficace dans le pays.

L'intervention américaine

Encouragés par les Américains, les Français et le Viêt-minh réussirent à s'accorder une trêve jusqu'en 1947. Les Français avaient sous-estimé la puissance du Viêt-minh et le soutien qu'il avait acquis auprès du peuple.

Le conflit entre les Français et le Viêt-minh eut des répercussions mondiales avec la victoire des communistes en Chine. L'agression communiste en Corée intensifia la peur de l'expansion du communisme chez les Américains.

Les États-Unis étaient déterminés à enrayer l'expansion du communisme. En 1950, ils annoncèrent qu'ils soutiendraient la France en fournissant armes et vivres à son armée. Les troupes d'Hô Chi Minh reçurent le soutien des Chinois.

Malgré l'importante aide américaine, l'armée française subit une lourde défaite en 1954, à Diên Biên Phu. Ce revers persuada la France de ne plus essayer de dominer le Viêt-nam et l'on instaura un cessez-le-feu.

Selon le traité de paix, le Viêt-nam était temporairement divisé entre le nord et le sud. Le nord était sous la domination du Viêt-minh, tandis que le sud était sous la domination française. Des élections devaient avoir lieu en 1956 pour réunifier le pays, mais les deux territoires ne furent pas unifiés à cette date.

Document d'information pour l'élève

Une France divisée: le problème de l'indépendance algérienne

L'expérience de la France au Viêtnam, après la guerre, ne diminua pas sa détermination à conserver l'Algérie. L'Algérie abritait en effet plus d'un million de résidents français.

La France considérait l'Algérie comme faisant partie intégrante de son territoire. Pour prévenir les demandes d'indépendance du peuple algérien non français, le gouvernement français accorda à l'Algérie une grande part d'autonomie.

Cependant, les années 50 connurent une recrudescence de violence entre les Européens et la population non française d'Algérie. L'armée française mena une guerre violente contre les nationalistes algériens. Les deux camps commirent des atrocités.

La question algérienne menaçait la stabilité de la France elle-même. Des éléments de l'armée étaient déterminés à garder l'Algérie entre les mains de la France. La classe politique amena Charles de Gaulle à prendre le pouvoir. De Gaulle était réaliste et prêt à accorder son indépendance à l'Algérie.

Deux révoltes organisées par des éléments de l'armée française contre le gouvernement de Gaulle échouèrent. L'Algérie gagna son indépendance en juillet 1962.

Activité 7

Leçon d'application de concepts: les options politiques, la confrontation des superpuissances et **les sphères d'influence**.

1. Discuter avec les élèves des options qu'avait le président Kennedy face à la construction de bases de missiles à Cuba:
 - une attaque aérienne américaine pour détruire les bases de missiles;
 - l'invasion de Cuba par les Américains et le renversement du régime de Castro;
 - des négociations avec les Soviétiques afin de démanteler les installations et retirer les missiles;
 - un embargo mis sur les bateaux à l'île de Cuba pour empêcher l'arrivée d'autres missiles soviétiques et obliger le gouvernement cubain à mettre fin à son programme.
2. Demander aux élèves de préparer une grille analytique en indiquant les résultats positifs et négatifs qu'aurait pu avoir la mise en place de chacune des options.

Demander aux élèves de choisir l'option qu'ils et elles préfèrent et de préparer un argument pour appuyer leur choix.

3. Informer la classe de la façon dont la crise des missiles a été résolue. Noter:
 - le blocus maritime américain;
 - le retrait des missiles soviétiques de Cuba;
 - la promesse des Américains de ne pas envahir Cuba.

Dans le cadre d'une discussion, la classe pourrait déterminer lequel des deux camps « l'emporta ».

Document d'information pour l'élève

Castro et la crise des missiles de Cuba

La menace soviétique qui semblait se matérialiser ne venait pas de l'extrême nord, mais plutôt de l'île de Cuba.

Fidel Castro avait pris le pouvoir à Cuba après avoir évincé le dictateur impopulaire, Batista. Au début, les États-Unis soutinrent Castro, mais leurs relations s'envenimèrent bientôt, Castro se rapprochant de l'Union soviétique.

- La nationalisation de l'industrie du sucre détenue par les Américains irrita particulièrement les Américains.
- Les États-Unis refusèrent donc d'acheter du sucre cubain et Castro réagit en saisissant 100 millions de dollars de propriétés américaines à Cuba.
- Les relations diplomatiques entre les deux pays s'aggravèrent en janvier 1961.

L'invasion de la baie des Cochons par des Cubains exilés à cause de leur opposition contre Castro n'améliora pas les relations entre Cuba et les États-Unis. Ces exilés avaient été entraînés et équipés par les États-Unis.

En octobre 1961, les États-Unis se rendirent compte que Cuba possédait des missiles soviétiques.

- Le nouveau président américain, John Kennedy, ordonna un blocus maritime à Cuba. Tous les navires soviétiques qui approchaient l'île de Cuba devaient s'arrêter et être fouillés.
- Kennedy, s'adressant aux Américains et aux Américaines, annonça clairement qu'une attaque par Cuba serait considérée comme une attaque venant de l'Union soviétique.
- Pendant une semaine, les deux grandes puissances semblèrent à la veille d'une guerre nucléaire.
- Khrouchtchev ordonna aux navires soviétiques de retourner en Union soviétique et accepta de retirer les missiles de Cuba.
- En échange du démantèlement des installations de missiles soviétiques à Cuba et du retrait de ces missiles de l'île, les États-Unis acceptèrent de ne pas envahir Cuba.
- La retraite apparente des Soviétiques joua probablement un rôle dans la fin politique de Khrouchtchev, deux ans plus tard.

Activité 8

Leçon d'application de concepts: **l'endiguement**, les intérêts stratégiques, l'idéologie, l'opinion publique et les options politiques.

1. Pendant toutes les années 60, la présence américaine s'accroît au Viêtnam. Après l'assassinat de Kennedy, le nouveau président, Lyndon Johnson, avait le choix entre plusieurs options politiques concernant l'engagement des États-Unis au Viêtnam. Discuter de ces options en classe.
 - La politique actuelle consistant à envoyer de l'aide et des conseillers militaires pourrait se poursuivre.
 - Les États-Unis pourraient retirer toutes leurs troupes du Viêtnam du Sud et négocier un traité de paix.
 - L'activité militaire américaine pourrait s'intensifier au Viêtnam.
 - Les Américains pourraient lancer une attaque militaire à grande échelle contre le Viêtnam du Nord.
 - Les États-Unis pourraient inciter les Nations unies à participer aux événements en organisant des négociations entre les belligérants.
 - Les États-Unis pourraient menacer le Viêtnam du Nord d'une attaque nucléaire.
2. Les élèves doivent jouer le rôle de conseiller politique du président. Ils et elles doivent préparer une note (recommandation) indiquant au président la meilleure mesure à prendre.

Comparer les politiques adoptées pour le Viêtnam à celles qui ont été choisies dans l'activité suggérée précédemment.

4.3 La fin de la guerre froide

Contenu

Une disparité économique croissante entre l'Est et l'Ouest

En 1964, Khrouchtchev était démis de ses fonctions et remplacé par Leonid Brejnev. Le recul soviétique à Cuba avait ébranlé les nouveaux dirigeants soviétiques.

- Pendant les années 60 et 70, les Soviétiques organisèrent un important réarmement qui permettrait à leur armée de pouvoir intervenir dans le monde entier.
- La modeste libéralisation qu'avait connue le règne de Khrouchtchev prenait fin.
- Toute tentative de réformer ou de démocratiser le communisme en Europe de l'Est fut écrasée.

La remise en question de la domination soviétique en Europe de l'Est: la doctrine de Brejnev

À la fin des années 60, l'Europe de l'Est remettait en question le régime communiste. Toutefois, les Soviétiques n'étaient pas prêts à abandonner le contrôle qu'ils y avaient.

- **En réponse aux réformes politiques entreprises par le gouvernement Dubcek, en Tchécoslovaquie, les troupes de Varsovie dirigées par des Soviétiques occupèrent ce pays.**

La doctrine de Brejnev exigeait l'intervention de l'armée soviétique dans tout pays d'Europe de l'Est, afin de maintenir le statu quo communiste.

- Pendant toutes les années 1970, l'élite dirigeante sembla en sécurité, sécurité qui ne reposait toutefois pas sur une économie prospère.

La faiblesse de la productivité caractérisa l'économie soviétique des années 70.

- Le PNB soviétique chuta de 6 à 5 % entre 1950 et 1970 et de plus de 3 % au cours des années 70.
- Pendant que le PNB baissait, les dépenses militaires augmentaient, ce qui réduisait les ressources disponibles pour produire des biens de consommation.
- L'invasion de l'Afghanistan par les Soviétiques, en décembre 1979, se solda par un embargo de l'Occident sur la vente de produits technologiques à l'Union soviétique, empêchant du même coup la modernisation de l'économie soviétique.

Les rapides changements de dirigeants qui suivirent la mort de Brejnev, en 1982, amenèrent une certaine instabilité politique. Les successeurs de Brejnev, Iouri Andropov et Konstantine Tchernenko, disparurent peu après avoir accédé au pouvoir.

L'autre Europe: la relance et la prospérité de l'Europe de l'Ouest

Les pays d'Europe de l'Ouest furent dévastés par la Seconde Guerre mondiale. Leur reprise rapide fut attribuée à un certain nombre de facteurs.

- Après la guerre, les partis politiques de la droite et de la gauche modérées firent leur apparition et gagnèrent un grand soutien auprès de la population.
- L'aide économique massive des Américains apportée par le plan Marshall eut des résultats positifs.

4.3.1 Mikhaïl Gorbatchev et la fin de la guerre froide

En mars 1985, Mikhaïl Gorbatchev prenait la tête de l'Union soviétique.

- **L'héritage politique et économique qui lui était légué, ses actions et d'autres facteurs hors de son contrôle, devaient aboutir à la fin de l'Union soviétique et mettre un terme à la guerre froide.**

Gorbatchev se trouvait face à un certain nombre de situations qui menaçaient gravement la position de grande puissance de l'Union soviétique.

- **Les groupes ethniques non russes de l'Union soviétique n'appréciaient pas la domination russe et demandaient une indépendance politique plus grande à Moscou.**
- **L'opposition à l'hégémonie soviétique se faisait de plus en plus entendre en Europe de l'Est.**
- **La course aux armements et à l'espace avec les États-Unis ruinait l'Union soviétique, l'empêchant d'augmenter les dépenses destinées à la production des biens de consommation.**
- **La guerre contre l'Afghanistan semblait interminable et l'opposition de la population soviétique à cette guerre augmentait.**
- **Le conflit empêchait également de resserrer les relations avec les pays occidentaux prospères et de recevoir leur aide financière et technique.**
- **Les progrès de la technologie des communications firent de la planète un véritable « village mondial ».**
- **Les ressortissants et les ressortissantes des pays communistes connaissaient maintenant la disparité qui existait entre leur monde aux libertés et aux perspectives limitées et la richesse et les libertés des sociétés occidentales.**

Pour relever les défis, Gorbatchev mit au point une stratégie consistant à :

- **améliorer ses relations avec les États-Unis et l'Occident en retirant ses troupes d'Afghanistan;**
- **conclure des accords sur la réduction de l'armement et des troupes, réduisant du même coup les dépenses militaires;**
- **améliorer l'économie soviétique en modérant les excès de l'État totalitaire et en redistribuant les priorités en matière de dépenses et de production.**

De meilleures relations avec l'Ouest auraient de nombreux avantages.

- Elles faciliteraient le transfert des connaissances technologiques occidentales en Union soviétique, ce qui aiderait à moderniser l'industrie russe.
- Elles permettraient de réduire les dépenses militaires et d'augmenter les dépenses intérieures pour les biens de consommation.

Les initiatives de Gorbatchev: de nouveaux rapports avec l'Ouest

Gorbatchev et Reagan organisèrent plusieurs réunions au sommet qui aboutirent à un certain nombre d'accords importants sur les réductions militaires.

- La mésentente entre les deux pays se poursuivit à propos de l'initiative de défense stratégique américaine ou guerre des étoiles.

Gorbatchev indiquait qu'il réduirait l'armée soviétique de 500 000 hommes et ordonnerait le retrait de ses troupes de l'Europe orientale.

- L'armée soviétique quittait en effet l'Afghanistan à la fin des années 80.

Le réexamen de l'histoire soviétique faisait partie de la nouvelle ouverture de la société russe.

- On dénonça le pacte germano-soviétique de non-agression de 1939 et l'on déclara illégale la prise de possession soviétique des États baltes.
- Les autorités soviétiques se montrèrent prêtes à reconnaître la catastrophe nucléaire de Tchernobyl survenue en 1986.

La perestroïka

Gorbatchev croyait que pour augmenter la disponibilité et la qualité des biens de consommation, l'économie et le gouvernement soviétiques devaient entreprendre une restructuration.

- On a offert des primes de rendement aux ouvriers, aux ouvrières, aux travailleurs et aux travailleuses agricoles.
- Dans certains métiers et professions, on a permis la propriété privée.
- On a permis à plusieurs dissidents en vue et à un plus grand nombre de juifs et de juives d'émigrer.

L'impact de la nouvelle politique étrangère soviétique

Gorbatchev obtint un soutien important, en Occident, à ses propositions de réduire les effectifs de l'armée et le nombre de missiles.

- **Les peuples d'Europe orientale voyaient le retrait des troupes soviétiques de leur pays comme la possibilité de regagner leur indépendance et de mettre fin au régime communiste.**
- Les bureaucrates politiques et militaires critiquaient ces réformes, car elles mettaient en danger leur position privilégiée.

4.3.2 La fin de l'hégémonie soviétique en Europe de l'Est: la montée de Solidarité

Un certain nombre d'éléments remirent en question le pouvoir communiste en Pologne.

- **Le nouveau pape polonais, Jean-Paul II, était prêt à se servir de la grande autorité de l'Église pour défier le régime communiste.**
- Les ouvriers des chantiers navals de Gdansk formèrent un syndicat non communiste, Solidarité. En 1981, le syndicat comptait neuf millions de membres.

Les tentatives du gouvernement visant à restaurer son autorité aboutirent à une déclaration de la loi martiale en 1982. Beaucoup de chefs du mouvement Solidarité furent arrêtés.

Avec l'arrivée de Mikhaïl Gorbatchev s'installaient une nouvelle situation et une nouvelle orientation politiques en matière de politique étrangère. L'annonce qu'il avait faite sur le retrait des troupes soviétiques de l'Europe de l'Est remettait en cause le statu quo politique, notamment le régime communiste.

La vitesse à laquelle les régimes communistes des divers pays d'Europe de l'Est s'effondrèrent surprit le monde.

- Août 1989: un membre de Solidarité devient premier ministre de Pologne. Pour la première fois en 40 ans, un gouvernement non communiste est parvenu au pouvoir en Europe de l'Est.
- Décembre 1989: la Tchécoslovaquie élit son premier gouvernement non communiste depuis 1948. Vaclav Havel, ancien prisonnier politique des communistes, est élu président.
- Mars 1990: les communistes hongrois subissent une écrasante défaite dans les premières élections multipartistes en 40 ans.

L'unification allemande

Pendant toute l'année 1989, des milliers d'Allemands et d'Allemandes de l'Est exprimèrent leur désillusion face au régime communiste en manifestant ou en fuyant vers l'Europe de l'Ouest.

- Le gouvernement est-allemand ouvrit ses frontières avec l'Occident, dans un effort visant à réduire cette désillusion.

Les Soviétiques indiquèrent qu'ils n'avaient aucune objection contre la réunification de l'Allemagne de l'Est et de l'Allemagne de l'Ouest, ce qui eut lieu le 3 octobre 1990.

La Roumanie

Le régime roumain de Nicolae Ceausescu était prêt à recourir à la violence pour rester au pouvoir. La chute de ce régime se solda par des milliers de morts, dont celle de Ceausescu.

4.3.3 L'effondrement de l'Union soviétique

Des éléments agissaient en Union soviétique pour déstabiliser le statu quo politique.

- L'Union soviétique n'était pas un simple pays composé d'une population homogène.
- C'était l'union de 15 républiques distinctes.
- Les peuples des différentes républiques comprenaient divers groupes ethniques pratiquant différentes religions.
- Beaucoup de ces groupes faisaient, à contrecœur, partie intégrante de l'empire russe, après les conquêtes des siècles passés.
- Un certain nombre de républiques et de groupes ethniques refusaient la domination imposée par les Russes sur leur prise de décisions politiques.
- Les relations entre les divers groupes ethniques reflétaient souvent les conflits qu'ils avaient vécus dans le passé à propos de revendications religieuses ou territoriales.

Les divisions ethniques et politiques au sein de l'Union soviétique étaient aggravées par de gros problèmes économiques:

- la production alimentaire était de 30 % inférieure aux besoins du pays en 1990;
- environ 28 % de la population vivait en dessous du seuil de la pauvreté.

Les problèmes politiques face au monopole du pouvoir communiste: le coup d'État du mois d'août

Au début de 1991, des manifestations en faveur de la démocratie eurent lieu à Moscou.

- En juin, la république de Russie, connaissant ses premières élections libres, élisait Boris Eltsine.
- Eltsine était désormais le rival politique de Gorbatchev.
- Tous les membres du parti communiste ou du gouvernement n'étaient pas partisans des réformes lancées par Gorbatchev ou ne voulaient pas abandonner leur pouvoir.

Les partisans communistes de la ligne dure tentèrent un coup d'État au mois d'août. Leurs objectifs visaient à préserver l'Union soviétique contre le démantèlement et à protéger le monopole politique communiste.

- L'opposition au coup d'État fut dirigée par le président russe, Boris Eltsine.
- La population n'appuya pas l'opération de façon marquante.
- Le coup d'État échoua lorsque les unités militaires ne prêtèrent pas main forte à ses instigateurs.

Les conséquences du coup d'État manqué

Les organisateurs du coup d'État étaient des chefs du parti communiste et leurs actions discréditèrent le parti.

- Eltsine acquit la faveur du public et un pouvoir moral considérable en s'opposant au coup d'État.
- Cette opération manquée persuada beaucoup de républiques qu'elles ne pouvaient gagner leur liberté politique qu'en quittant l'Union soviétique.

-
- **Gorbatchev perdit tout ce qu'il lui restait de pouvoir.**

La Communauté des États indépendants

Le 8 décembre, les républiques de Russie, d'Ukraine et de Biélorussie annonçaient la formation de la Communauté des États indépendants (CEI).

- D'autres républiques de l'ancienne Union soviétique rejoignirent les rangs de la CEI. La nature des relations entre les républiques indépendantes est en train de changer.

La transition du communisme: la poursuite des difficultés économiques

Les difficultés économiques qui harcelaient l'Union soviétique continuèrent après son démantèlement. Les facteurs qui ont contribué à ces difficultés sont, entre autres:

- le passage d'anciennes industries étatisées à un marché libre;
- l'inexpérience des entreprises et des particuliers face au capitalisme et à la liberté des marchés;
- la résistance des bureaucraties bien implantées;
- la poursuite des tensions et de la violence parmi les groupes ethniques.

Les intérêts de l'Ouest

L'Occident a un intérêt vital à promouvoir la stabilité économique et politique.

- **L'arsenal nucléaire est éparpillé dans l'ancienne Union soviétique et il n'existe aucun contrôle centralisé de ces armes qui soit efficace.**
- **L'instabilité économique toujours présente pourrait menacer le soutien de la population envers les toutes jeunes démocraties et amener le retour d'une certaine forme de totalitarisme.**
- **Les tensions nationalistes et ethniques, accompagnées de violence, risqueraient de s'étendre au-delà des frontières de l'ancienne Union soviétique et de déstabiliser d'autres régions avoisinantes.**

Les nouvelles réalités politiques

Les dernières décennies du vingtième siècle ont été le théâtre de grands changements. Le statu quo politique, la guerre froide, qui dominaient et influençaient les politiques de cette époque, prenaient fin. Le monde devait faire face à d'autres défis importants.

4.3 La fin de la guerre froide

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

Le produit national brut

- Savoir que l'une des mesures de la richesse est le produit national brut (PNB) qui représente la valeur totale de tous les biens et services produits dans un pays, pour une année donnée

Les ressources

- Savoir que les ressources sont des choses qui servent à produire les biens et les services dont les membres de la société ont besoin ou envie

La rareté

- Savoir qu'il y a pénurie lorsque les désirs illimités dépassent les ressources limitées disponibles pour satisfaire ces désirs

L'économie

- Savoir que l'économie est une discipline qui permet d'étudier comment les individus et les sociétés affectent des ressources rares parmi plusieurs utilisations possibles afin de déterminer leur niveau de vie

La conception du monde

- Savoir que la vision qu'une société se fait du monde donne un ensemble de valeurs servant de critères pour déterminer comment répondre à des questions économiques fondamentales
 - Quels biens et services devrait-on produire?
 - Comment la société devrait-elle s'y prendre pour produire des biens et des services?
 - Pour qui devrait-elle produire ces biens et ces services?

L'infrastructure

- Savoir que les sociétés industrielles doivent leur existence à un système complexe d'organisations politiques et économiques

La reprise économique

- Savoir qu'en 1963, l'Europe occidentale produisait, dans l'ensemble, deux fois et demie plus qu'avant la guerre

-
- **Savoir que chacun des pays d'Europe de l'Ouest concocta sa propre recette de participation gouvernementale à la prise de décisions économiques**
 - **La prise de décisions économiques supposait un équilibre entre le gouvernement et les forces du marché.**

Le niveau de vie

- **Savoir que le niveau de vie est une mesure de la quantité et de la qualité des biens et des services dont dispose la population**
- **Savoir que la perception du niveau de vie dépend des attentes de chaque personne**
- **Savoir qu'un certain nombre d'indicateurs peuvent servir à définir un niveau de vie. Certains d'entre eux sont les suivants:**
 - **le niveau des revenus;**
 - **la consommation de biens et de services;**
 - **la productivité nationale;**
 - **le niveau des soins médicaux;**
 - **les possibilités d'enseignement;**
 - **les choix offerts au peuple.**

La disparité économique

- **Savoir que pendant les années 1960 et 1970, la croissance économique de l'Europe de l'Ouest dépassa largement celle de l'Europe de l'Est**

Les facteurs de déstabilisation

- **Savoir qu'un certain nombre de facteurs présents dans un pays peuvent contribuer à semer la division, rendant du même coup la démarche de prise de décision difficile au niveau national**
 - **Ces éléments peuvent comprendre:**
 - **les traditions et l'histoire régionales;**
 - **la prospérité économique;**
 - **la diversité ethnolinguistique;**
 - **les différences religieuses;**
 - **le nationalisme;**
 - **l'idéologie.**

La diversité ethnique et les tensions

- **Savoir que la présence de divers groupes ethniques ou religieux au sein d'une société peut devenir une source de conflits et de tensions, si un groupe ou des groupes particuliers sentent que leur nature distincte est menacée par la société dans sa majorité**

L'Afghanistan

- Savoir que l'intervention militaire russe coûta cher à l'Union soviétique
 - Des milliers de jeunes conscrits soviétiques furent tués, ce qui provoqua la rancœur de la population soviétique à l'égard de la guerre.
- Savoir que pendant l'ère de Staline, où censure stricte et fermeture des frontières étaient de rigueur, les citoyens et les citoyennes du monde communiste avaient peu de contacts directs avec l'Occident et savaient peu ce qui s'y passait

La prise de décision

- **Savoir que le maintien d'un niveau de vie acceptable passe par des choix difficiles, comme:**
 - **décider de ce qui constitue un niveau de vie acceptable;**
 - **savoir comment organiser la société pour que les biens et les services nécessaires au maintien de ce niveau de vie puissent être produits de façon efficace, bon marché et sans dépasser les limites de l'homme;**
 - **savoir comment distribuer ces biens et ces services à tous ceux et celles qui en ont besoin, d'une façon satisfaisante pour la majorité**

Les réalités économiques

- Savoir qu'une réduction des dépenses militaires permet à un pays d'utiliser ses ressources pour satisfaire d'autres besoins économiques, sociaux et politiques
 - Les dépenses militaires des Soviétiques, pendant les années 70, augmentaient à raison de 10 % par an.

La politique étrangère

- Savoir que la détermination de certaines politiques étrangères est influencée par des considérations intérieures telles que le soutien de la population et l'effet de ces politiques sur l'économie nationale

La réduction de l'armement

- Savoir qu'au sommet de 1985, Gorbatchev et Reagan s'entendirent sur:
 - une réduction de 50 % des armes à longue portée;
 - le bannissement des armes chimiques et la destruction de tous les stocks existants
- Savoir que Gorbatchev déclara que son but était d'éliminer toutes les armes nucléaires d'ici l'an 2000

Les groupes d'intérêt

- Savoir que les groupes d'intérêt sont des groupes de personnes qui partagent les mêmes opinions ou préoccupations et font appel à d'autres groupes ou à la société pour maintenir ou promouvoir leur position ou leurs objectifs

-
- Savoir que certains groupes d'intérêt croient souvent que ce qui est bon pour leurs membres l'est également pour le reste de la société

La *perestroïka*

- **Savoir que l'un des buts de la *perestroïka* ou restructuration était de démocratiser le gouvernement et l'économie soviétiques**

Le nationalisme dans les États de la Baltique

- Savoir que pendant les années 80, les États baltes de Lituanie, d'Estonie et de Lettonie firent pression pour obtenir leur indépendance
 - La dénonciation officielle du pacte germano-soviétique par les Russes fit naître un sentiment nationaliste en faveur de l'indépendance dans chacun des États baltes.

La liberté

- Savoir que la liberté de vivre sa vie selon sa propre conscience est une valeur importante dans la société canadienne

Le contrat social

- **Savoir que dans une société, les gens vivent comme s'il y avait un contrat social qui définit les droits et les devoirs des dirigeants et des dirigeantes, et les régis de façon explicite et implicite**

La liberté et l'ordre

- Savoir qu'un équilibre entre l'ordre et la liberté est essentiel au bon fonctionnement d'une société
- Savoir que diverses sociétés ou cultures parviendront à différentes conclusions sur l'équilibre qu'il convient d'établir entre ces concepts

L'ordre

- Savoir que les organismes sociaux définissent des mœurs ou des valeurs qui justifient les sanctions employées pour réglementer le comportement humain

La légitimité

- Savoir que chaque société doit définir des critères fondamentaux qui peuvent servir à justifier l'attribution du pouvoir suprême à certaines personnes ou à certains groupes
 - Le pouvoir politique ne peut être préservé de la menace d'une guerre civile que s'il existe dans la communauté un accord sur les principes de base du régime (contrat social).

L'unification allemande

-
- Savoir que pendant l'année 1989, des millions d'Allemands de l'Est utilisèrent les pays de l'Europe de l'Est environnants pour émigrer de l'Allemagne de l'Est vers les pays non communistes de l'Europe de l'Ouest
 - Le 9 novembre 1989, le mur de Berlin s'ouvrait pour laisser les Allemandes et les Allemands de l'Est entrer en Allemagne de l'Ouest.
 - Savoir que le passage d'un système communiste à une démocratie s'effectua relativement sans heurts dans la plupart des pays d'Europe de l'Est
 - Savoir que le régime communiste roumain de Nicolae Ceausescu n'abandonna pas le pouvoir de son plein gré
 - La chute de ce régime entraîna des milliers de morts.

La diversité ethnique

- **Savoir que l'ethnie russe ne composait que 50 % de l'ensemble de la population de l'ancienne Union soviétique**
- **Savoir que seule la présence d'un gouvernement fortement centralisé, accompagné d'un appareil policier efficace, empêcha la violence de s'installer parmi les groupes ethniques**

La population musulmane

- Savoir que les républiques du sud de l'ancienne Union soviétique abritent 50 millions de musulmans
- Savoir que le fondamentalisme islamique rivalisait avec le communisme pour appuyer les communautés musulmanes dans les républiques du Sud

Les tensions ethniques

- Savoir que des conflits ethniques ou religieux se sont produits dans les anciennes républiques soviétiques de l'Arménie et de l'Azerbaïdjan

L'opposition aux politiques de Gorbatchev

- Savoir que certains éléments de la population pensaient que les réformes de Gorbatchev ne suffisaient pas et qu'une démocratisation politique était également nécessaire
 - Eltsine critiquait la lenteur des réformes politiques et économiques de Gorbatchev.

L'opposition communiste aux réformes

- Savoir que tous les membres du parti communiste n'étaient pas en faveur des réformes économiques et de la libéralisation politique proposées par Gorbatchev

-
- Savoir que l'opposition de certains éléments de la hiérarchie communiste aux réformes de Gorbatchev venait de plusieurs facteurs
 - Certains défenseurs de la ligne dure s'opposaient idéologiquement à toute réforme menaçant l'orthodoxie communiste.
 - D'autres craignaient que les réformes aient des effets négatifs sur leurs privilèges personnels.
 - Savoir que dans les mois qui suivirent le coup d'État manqué, la plupart des 15 républiques de l'Union soviétique déclarèrent leur intention d'obtenir une indépendance totale et de quitter l'Union soviétique
 - Au milieu de décembre 1991, la population ukrainienne vota en faveur de son indépendance complète de Moscou.

La Communauté des États indépendants

- Savoir que la CEI, telle qu'elle est établie, n'a ni gouvernement centralisé ni président
- Savoir que la CEI prévoyait centraliser le contrôle des armes nucléaires de l'ancienne Union soviétique, coordonner la politique étrangère et instituer une zone économique commune
 - On estime que l'ancienne Union soviétique possédait plus de 27 000 ogives nucléaires stratégiques et tactiques.
 - La plupart des armes nucléaires se trouvent dans quatre républiques: la Russie, l'Ukraine, le Kazakhstan et la Biélorussie.
- Savoir que les pays occidentaux ont promis d'aider la CEI à évoluer progressivement vers la démocratie

Le capitalisme

- Savoir que le capitalisme est un paradigme économique dans lequel:
 - la capacité de produire des biens et des services est entre les mains de particuliers ou de groupes;
 - le marché sert à prendre des décisions sur la façon de répondre aux questions économiques fondamentales que se posent les individus et la société:
 - Quels biens et services devrait-on produire?
 - Comment la société devrait-elle s'y prendre pour produire des biens et des services?
 - Pour qui devrait-elle produire ces biens et ces services?

Le marché

- Savoir que la loi de l'offre et de la demande est considérée comme un mécanisme impartial qui permet de déterminer les décisions économiques de base de la société

4.3 La fin de la guerre froide

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de :

- **Connaître les différentes façons de s'exprimer en français, utilisées de par le monde**
- S'exercer à faire des inférences à partir d'événements présents
- S'exercer à élaborer et à appliquer des critères pour faire une évaluation
- Exercer ses compétences en recherche:
 - en trouvant l'information;
 - en faisant la distinction entre l'information pertinente et l'information non pertinente;
 - en résumant l'information
- S'exercer à comparer et à analyser les données afin de faire des inférences
- S'exercer à émettre des hypothèses fondées sur des suppositions et des inférences raisonnables
- Exercer son esprit d'analyse:
 - pour déterminer les parties principales;
 - pour décrire les relations de cause à effet;
 - pour indiquer comment les parties d'un tout sont reliées entre elles
- S'exercer à s'en tenir à une bonne argumentation et à un bon raisonnement pour étayer ses opinions
- Exercer ses habiletés à la discussion et au travail en groupe
- Apprendre à utiliser des grilles pour organiser l'information afin de l'analyser

4.3 La fin de la guerre froide

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- Savoir s'il existe une hiérarchie parmi les besoins
- Savoir si les besoins physiques sont plus importants que les besoins affectifs ou spirituels
- Savoir dans quelle mesure les besoins sont déterminés par des normes sociales et culturelles
- Savoir s'il est possible d'arriver à une comparaison juste et exacte du niveau de vie de la population de deux pays différents
- Savoir s'il est possible de déterminer un ensemble de besoins qui s'appliquerait à toutes les personnes de la terre
- Savoir si les critères servant à déterminer les décisions politiques et les priorités en matière de programme sont, dans un pays démocratique, différents de ceux qu'utilise un pays totalitaire
- Savoir s'il est plus facile de mettre en place des lois impopulaires dans un régime totalitaire que dans une démocratie
- Savoir si dans une société complexe, certains groupes d'intérêt devraient avoir préséance sur d'autres lorsqu'ils interviennent dans les démarches de prise de décision à l'échelle nationale
- Savoir si dans quelle mesure les groupes d'intérêt doit sacrifier leurs propres intérêts au profit du pays tout entier
- Savoir comment une société doit tenter de résoudre les conflits entre les groupes d'intérêt qui la composent
- Savoir ce qui devrait inciter un gouvernement à décider entre des points de vue fortement opposés
- Savoir si des organisations sociales, comme les gouvernements, doivent servir à utiliser des sanctions pour surveiller et diriger le comportement humain
- Savoir si on doit imposer des limites à ce pouvoir

-
- Savoir si le conformisme doit avoir priorité sur l'individualisme
 - Savoir quel devrait être l'équilibre entre la liberté et l'ordre dans la société
 - Savoir quelle est l'opinion la mieux placée pour prédominer dans cette démarche de prise de décision
 - Savoir si on doit estimer que la liberté est plus importante que l'ordre dans la société

4.3 La fin de la guerre froide

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 9

Leçon d'acquisition de concepts: **le niveau de vie, les disparités économiques, la prise de décision** et la conception du monde.

1. Discuter avec les élèves de ce qu'ils et elles tiennent pour acquis dans leur vie quotidienne, par exemple:
 - les soins médicaux;
 - la disponibilité des denrées alimentaires;
 - l'électricité et d'autres formes d'énergie;
 - des logements convenables;
 - des routes en bon état et de bons moyens de transport;
 - un choix de divertissements et de nouvelles;
 - l'abondance de l'eau.

Fournir aux élèves certaines statistiques sur le niveau de vie de la plupart des Canadiens et Canadiennes (il importe de noter que tous n'ont pas le même niveau de vie).

Discuter des questions présentées ci-dessous.

- Pourquoi les Canadiens et les Canadiennes ont-ils généralement un niveau de vie élevé par rapport à celui d'autres pays?
- Quels facteurs aident à déterminer le niveau de vie d'une société?

Au cours de la discussion, noter des facteurs comme:

- la présence de ressources naturelles essentielles;
- les installations de production alimentaire du pays;
- les niveaux d'éducation de la population;
- les types d'emplois offerts aux citoyens et aux citoyennes;
- le niveau des revenus;
- la disponibilité des biens de consommation;
- les infrastructures en matière de communications et de transport;
- le climat;
- les expériences que le pays a vécues pendant la guerre, telles que les pertes provoquées par une grande guerre;
- les libertés politiques.

2. Demander aux élèves d'élaborer une grille qui donne la liste des facteurs sur lesquels elles et ils se sont entendus.

Demander aux élèves, répartis en groupes, de se servir de cette grille pour s'interroger sur le niveau de vie d'un pays de l'Europe de l'Est en particulier, pendant les années 70 ou 80.

Demander aux élèves de s'interroger ensuite sur le niveau de vie d'un certain pays d'Europe de l'Ouest ou d'Amérique du Nord, au cours de la même période.

3. Les élèves doivent préparer des présentations qui:
- indiquent les principaux contrastes qui existent entre les deux pays;
 - indiquent comment ces différentes conditions se répercutent sur le niveau de vie du pays en cause.

Expliquer la raison d'une telle disparité économique entre les pays du monde communiste de l'époque et les pays développés du monde non communiste.

Document d'information pour l'élève

La course à l'espace: un reflet de la guerre froide

La science devint un élément complet de la guerre froide lorsque les Soviétiques lancèrent leur premier satellite, Spoutnik, dans l'espace en octobre 1957. En avril 1961, les Soviétiques étaient de nouveau les premiers à envoyer un homme dans l'espace.

Les réalisations des Soviétiques étonnèrent les Américains. Ils craignaient que l'Union soviétique n'ait pris beaucoup d'avance sur eux dans la recherche spatiale.

Le président Kennedy déclara que l'objectif du programme spatial américain était de faire marcher un homme sur la Lune d'ici la fin de la décennie.

- Les États-Unis lancèrent un programme intensif de recherches spatiales. La *National Aeronautics and Space Administration* (NASA) fut créée, avec pour responsabilité de resserrer l'écart avec les Soviétiques dans la course à l'espace.

Pendant les années 60, les deux pays envoyèrent des astronautes dans l'espace. Le point culminant fut le programme américain Apollo, grâce auquel l'homme posa le pied sur la Lune en juillet 1969 pour la première fois.

Les deux grandes puissances concentrèrent la plupart de leurs efforts à mettre au point des satellites capables d'effectuer une surveillance.

Le programme de navette spatiale américaine de 1980 consistait à mettre au point un véhicule réutilisable destiné à lancer, à récupérer et à réparer des satellites. Le programme de la navette spatiale fut gâché par l'explosion de Challenger, en janvier 1986, dans laquelle périrent les sept membres de l'équipage.

La guerre des étoiles

Pendant les années 80, les Américains travaillèrent également au programme « Guerre des étoiles » de Ronald Reagan. Grâce à ce programme, des systèmes laser à haute énergie devaient fournir aux États-Unis un bouclier défensif qui détruirait les missiles ennemis dans l'espace. Les États-Unis dépensèrent des milliards de dollars pour le programme pendant dix ans.

- Le concept et l'aspect pratique du programme « Guerre des étoiles » a fait l'objet de longues discussions au sein de la communauté scientifique.

Les Soviétiques dépensèrent eux aussi des milliards de dollars pour leur programme spatial. Ils concentrèrent leurs efforts sur l'installation de stations spatiales. Les Soviétiques connurent eux aussi des tragédies.

Les autres pays

Depuis les années 70, hormis les États-Unis et l'Union soviétique, d'autres pays se sont engagés dans la recherche spatiale et la mise au point de satellites. Le Canada s'est distingué dans le domaine de la technologie des communications spatiales et a offert son savoir-faire aux Américains.

Les avantages de la technologie spatiale

Les avantages de la technologie spatiale ne se sont pas limités aux besoins militaires.

- Les satellites de communication permettent de transmettre rapidement l'information et la connaissance dans le monde entier.
- Certains satellites reconnaissent des modèles climatiques et permettent d'améliorer les prévisions météorologiques.
- Des satellites de ressources ont été utilisés pour surveiller la pollution de l'air et de l'eau et localiser les ressources appréciables.

Document d'information pour l'élève

La relance de l'Europe

Malgré les gros défis qu'ils avaient à relever pour reconstruire leur économie dévastée, pour revenir au niveau de vie d'avant la guerre et pour résister aux communistes, les pays d'Europe occidentale revinrent rapidement à la démocratie parlementaire.

- Même dans les pays vaincus, l'Italie et les régions d'Allemagne contrôlées par l'Occident, le passage à une démocratie parlementaire s'effectua relativement bien.

Des partis politiques, soutenus par la population et représentant la droite et la gauche modérées, firent leur apparition. Le parti communiste, bien qu'étant populaire en raison de son opposition aux nazis, ne joua pas un rôle important dans les gouvernements d'après-guerre en Europe occidentale. Toutefois, il servit de partenaire minoritaire au gouvernement français pendant un court laps de temps.

La relative stabilité politique, combinée à l'aide massive des Américains grâce au plan Marshall, eut des résultats positifs.

Dans chacun des pays d'Europe occidentale, un débat s'éleva sur le niveau d'intervention de l'État dans l'économie. Certains pays préconisaient une participation limitée du gouvernement, tandis que d'autres préféraient une approche plus interventionniste.

Économie de marché libre

L'intervention limitée de l'État sur les cycles de l'offre et de la demande, la répartition des revenus et le commerce, aboutit à une plus grande activité économique et à une prospérité générale.

Intervention de l'état

L'intervention de l'État sur le marché assure la réalisation des objectifs de politique sociale.

L'Allemagne de l'Ouest

- En Allemagne de l'Ouest, le gouvernement Adenauer favorisa l'économie de marché libre. Le contrôle des prix et le rationnement furent abolis. La monnaie fit l'objet de réformes et l'économie devint florissante.
- Le pays avait atteint, en 1949, le niveau de production d'avant-guerre.
- À la fin des années 50, l'Allemagne de l'Ouest était la première puissance économique en Europe occidentale.

La France

- La France connut également une période de croissance économique soutenue.
- La recette de sa croissance économique était un équilibre entre la propriété publique (les banques), les industries clés et la propriété privée.

La Grande-Bretagne

- Le gouvernement travailliste nouvellement élu lança un programme de nationalisation incluant la Banque d'Angleterre, l'industrie du charbon, les compagnies de chemin de fer et l'électricité.
- Un programme universel de soins médicaux et une augmentation des logements publics figuraient parmi les réformes entreprises.
- Toutefois, la croissance économique de la Grande-Bretagne n'atteignit pas celle de l'Allemagne de l'Ouest ou de la France.

Malgré des taux de croissance différents, l'Europe occidentale connut une période de croissance soutenue pendant les années 50. En 1963, elle produisait collectivement deux fois et demie plus qu'avant la guerre.

Par contre, les pays de l'Europe de l'Est ne connurent pas la croissance économique qui caractérisait l'Europe occidentale.

Document d'information pour l'élève

Le miracle économique du Japon

La reprise et la croissance économiques soutenues ne se limitèrent pas à l'Europe occidentale ou à l'Amérique du Nord. Le Japon connut la même expérience.

À la fin de la guerre, les États-Unis avaient le contrôle exclusif du Japon et pouvaient instituer des politiques visant à atteindre les objectifs américains.

Sous la direction du général MacArthur, qui détenait le pouvoir effectif sur le Japon pendant la période suivant immédiatement la guerre, le système politique du pays fut occidentalisé.

- Une nouvelle Constitution reconnaissait l'empereur comme figure de proue et accordait le pouvoir réel au parlement élu, la Diète.
- Le premier ministre et le Cabinet seraient choisis par la Diète.
- La nouvelle Constitution définissait également les droits civils et imposait de sévères restrictions à l'armée japonaise. La taille et le rôle des forces armées japonaises étaient limités.
- On purgea le système d'éducation des militaristes d'avant-guerre et le programme d'études devait suivre le modèle américain.
- La loi de 1946 sur la réforme agraire permettait d'offrir des terres à plusieurs millions de paysans qui n'en avaient pas.
- De nombreuses réformes furent passées pour protéger les travailleurs de l'industrie.
- Les femmes japonaises obtinrent le droit de vote.

Avec la victoire des communistes en Chine et les événements de Corée, les États-Unis commencèrent à considérer le Japon comme une part essentielle de la défense contre l'expansion du communisme.

- Pour aider le Japon, les Américains lui accordèrent une aide supplémentaire et doublèrent les importations de produits alimentaires.
- Ils atténuèrent par ailleurs les restrictions imposées aux cartels industriels d'avant-guerre.
- Les communistes furent éliminés des syndicats.

Le Japon devint totalement indépendant en 1952. Les vingt années qui suivirent, la croissance annuelle de son économie atteignit en moyenne 9,7 %, presque le double de celle d'un pays industrialisé dans la période suivant la guerre.

Document d'information pour l'élève

L'Europe de l'Est et le défi tchécoslovaque

Les années 60 connurent une période de changements et de développement dans le monde occidental. Les changements qui se produisirent en Occident influencèrent les événements du monde communiste.

- Les progrès technologiques permirent de transmettre les événements d'Occident au reste du monde.

En 1964, Khrouchtchev était démis de ses fonctions et remplacé par Leonid Brejnev.

Pourquoi?

- La campagne de déstalinisation de Khrouchtchev était une menace pour le pouvoir du parti communiste.
- La politique étrangère capricieuse de Khrouchtchev, spécialement le recul des Soviétiques à Cuba, gênait les dirigeants soviétiques.

Les nouveaux chefs organisèrent le réarmement massif de l'Union soviétique. On augmenterait les rangs de l'armée afin que les soldats soient capables d'intervenir partout dans le monde. Bien que s'étant engagé à réarmer le pays, Brejnev chercha à établir des relations stables avec les États-Unis.

L'Europe de l'Est

La modeste libéralisation qui intervint pendant le règne de Khrouchtchev avait influencé l'Europe de l'Est.

- En janvier 1968, des communistes, soucieux d'apporter des réformes, prirent le pouvoir en Tchécoslovaquie. Leur chef se nommait Alexander Dubcek. Ils lancèrent une série d'importantes réformes économiques et politiques. La censure fut relâchée.
- Dubcek espérait bâtir « un socialisme à visage humain ».

Les dirigeants soviétiques virent d'un mauvais oeil les événements qui se produisaient en Tchécoslovaquie. Ils furent encore plus mécontents lorsque les Polonais commencèrent à demander le même type de gouvernement.

- On conseilla à Dubcek de restaurer l'ordre dans son pays.
- Les Tchèques refusèrent les exigences de l'Union soviétique et, en août 1968, l'armée soviétique et d'autres troupes d'Europe de l'Est occupèrent la Tchécoslovaquie.
- Dubcek fut démis de ses fonctions et le programme de réformes prit fin.
- On réimposa la censure et on augmenta le nombre de troupes soviétiques stationnées en Tchécoslovaquie.

La doctrine de Brejnev

Brejnev avait fait la démonstration de la nouvelle politique soviétique, la soi-disant doctrine de Brejnev.

- Selon cette doctrine, l'Union soviétique et ses alliés avaient le droit d'intervenir dans tout pays socialiste, s'ils en voyaient le besoin.

-
- Le gouvernement soviétique était déterminé à maintenir le statu quo dans le bloc soviétique.

Ce statu quo politique était caractérisé par la domination soviétique.

Activité 10

Leçon d'application de concepts: le leadership, **la prise de décision**, le changement, les groupes de pression et les conséquences.

1. Revoir avec les élèves la situation économique, sociale, politique et militaire qui s'offrait à Gorbatchev lors de sa prise de pouvoir en 1985. Noter les circonstances suivantes:
 - les dépenses militaires;
 - la stagnation de l'économie soviétique;
 - l'incapacité, pour l'économie russe, de produire suffisamment de biens de consommation;
 - la résistance de plus en plus forte contre la centralisation du pouvoir, dans un certain nombre de républiques soviétiques;
 - la montée du nationalisme en Europe orientale.

2. Demander aux élèves ou aux groupes d'élèves de jouer le rôle de conseiller politique de Gorbatchev.
 - Il faudra faire une liste de recommandations afin de régler la situation.
 - Les conseillers doivent représenter différents groupes de pression d'Union soviétique et de pays relevant de sa sphère d'influence (Europe de l'Est):
 - la hiérarchie militaire soviétique;
 - la direction officielle du parti communiste soviétique;
 - les dirigeants des républiques de l'Union soviétique, telles que l'Ukraine et les États baltes;
 - les chefs des gouvernements communistes d'Europe orientale;
 - les ressortissants de l'Union soviétique;
 - les chefs des démocraties occidentales;
 - les ressortissants de l'Europe de l'Est.

3. Les groupes pourraient essayer de trouver un consensus sur certaines questions, telles que:
 - la réforme de l'économie;
 - le niveau des dépenses militaires;
 - les relations avec les démocraties occidentales;
 - les relations entre l'Union soviétique et les pays d'Europe de l'Est;
 - l'acceptabilité des démarches de prise de décisions actuelles et le degré de participation de la population.

Document d'information pour l'élève

Mikhaïl Gorbatchev et la fin de la guerre froide

En mars 1985, Mikhaïl Gorbatchev était nommé chef de l'Union soviétique. Réaliste, Gorbatchev mit rapidement en place un certain nombre de réformes économiques. Il savait que l'Union soviétique, bien qu'étant une grande puissance militaire, était économiquement faible et qu'elle restait loin derrière les pays occidentaux pour la production des biens de consommation.

Ses réformes, connues sous le nom de *perestroïka* ou de restructuration, avaient pour objet de démocratiser le gouvernement et l'économie.

Gorbatchev croyait que pour augmenter la disponibilité et la qualité des biens de consommation, il fallait changer la société soviétique afin de motiver l'individu. Pour accomplir cette formidable tâche, Gorbatchev préconisait l'ouverture de la société soviétique.

On réexamina l'histoire de l'Union soviétique et l'on encouragea les gens à critiquer les actions gouvernementales.

- Dans le cadre de la réévaluation de l'histoire soviétique, le gouvernement dénonça formellement le pacte germano-soviétique de 1939.
- Il nota également l'illégalité de la prise de possession des États baltes de la Lituanie, de l'Estonie et de la Lettonie.
- Cette mesure fit naître un sentiment nationaliste en faveur de l'indépendance dans chacun de ces États.
- Pendant toutes les années 80, les États baltes firent pression pour obtenir leur indépendance.

Gorbatchev savait que pour augmenter la production de biens de consommation, il fallait réduire les dépenses militaires. L'une des façons d'y parvenir était d'arriver à des accords de réduction de l'armement avec les États-Unis, ce qui supposait également de réduire les interventions à l'étranger. Il fallait mettre un terme à l'imbroglio afghan.

L'opposition à la réforme

- Les bureaucrates et les dignitaires du parti critiquèrent ces réformes car elles mettaient en danger leur position privilégiée.
- Les chefs militaires n'étaient pas satisfaits des réductions militaires proposées.
- Beaucoup, parmi les dirigeants soviétiques, ne faisaient pas confiance aux États-Unis et craignaient une attaque de leur part si leur pays semblait vulnérable.

Gorbatchev et Reagan

Gorbatchev et le président Reagan se rencontrèrent à plusieurs reprises dans les années 80. Le thème de leurs négociations portait sur la réduction mutuelle de l'armement. Des pressions économiques obligeaient les deux grandes puissances à chercher à réduire les dépenses militaires.

- L'économie des États-Unis, au milieu des années 80, était dépassée par celle du Japon et remise en question par la Communauté européenne.
- Les États-Unis étaient devenus le pays le plus endetté du monde à cette époque.

Les deux dirigeants se rencontrèrent d'abord à Genève en 1985:

- ils s'entendirent sur une réduction de 50 % des armes à longue portée;
- ils acceptèrent de proscrire les armes chimiques et de détruire tous les stocks existants;
- ils ne furent toutefois pas d'accord sur l'initiative de défense stratégique américaine, ou guerre des étoiles.

Gorbatchev obtint un grand soutien de la population d'Occident grâce à son plan d'élimination de toutes les armes nucléaires d'ici l'an 2000. À la fin de 1988, Gorbatchev déclarait aux Nations unies que: « L'utilisation ou la menace de la force ne peut ou ne doit plus être un instrument de politique étrangère ». Il indiquait qu'il réduirait l'armée soviétique de 500 000 hommes et ordonnerait le retrait de ses troupes de l'Europe de l'Est.

Tchernobyl

Le nouvel esprit d'ouverture de l'Union soviétique, lancé par Gorbatchev, se manifesta avec la catastrophe nucléaire de Tchernobyl.

- Tchernobyl était l'une des plus grandes centrales nucléaires d'Union soviétique.
- Le 26 avril 1986, une partie de l'usine explosa, libérant une énorme quantité de radioactivité.
- Bien qu'ayant mis du temps à reconnaître l'accident, les autorités soviétiques confirmèrent la catastrophe et recherchèrent l'aide des pays occidentaux.
- La catastrophe de Tchernobyl a alimenté le débat sur l'utilisation de l'énergie nucléaire à la fois en Union soviétique et dans les pays développés du monde non communiste.
- Les États-Unis ont également eu des incidents nucléaires, notamment à Three Mile Island, en 1979.

Feuille de travail pour l'élève

Comparaison de l'engagement militaire des grandes puissances dans certains conflits

Aspect de l'engagement	Les États-Unis au Viêtnam	L'Union soviétique en Afghanistan
Niveau d'engagement militaire		
Durée de l'engagement militaire		
Taux de perte pour le pays:		
Soutien de la population		
Succès des opérations militaires		
Tactiques militaires utilisées		

Document d'information pour l'élève

La fin de l'hégémonie soviétique en Europe de l'Est

La nouvelle ère de coexistence pacifique et de démocratisation lancée par Gorbatchev devait influencer considérablement les événements en Europe de l'Est.

- Pendant toute la fin des années 80, la plupart des pays de l'Europe de l'Est, à commencer par la Pologne, remplacèrent leur gouvernement communiste.

La rapidité de l'effondrement des régimes communistes en Europe de l'Est surprit le monde entier.

- En août 1989, un des chefs de Solidarité devenait premier ministre de la Pologne.
- Pour la première fois en 40 ans, un parti non communiste formait le gouvernement d'un pays de l'Europe de l'Est.
- En octobre de cette même année, les dirigeants communistes de l'Allemagne de l'Est et de la Bulgarie, partisans de la ligne dure, étaient démis de leur fonction.
- Au début de décembre 1989, le premier gouvernement non communiste était formé en Tchécoslovaquie.
- Vaclav Havel, ancien prisonnier politique des communistes, devenait président.
- En mars 1990, les communistes de Hongrie subissaient une écrasante défaite lors des premières élections libres multipartistes depuis plus de 40 ans.

Au fur et à mesure que les régimes communistes s'effondraient dans toute l'Europe de l'Est, les troupes soviétiques continuaient leur retraite.

L'unification allemande

Pendant l'été 1989, des milliers d'Allemands et d'Allemandes passèrent à l'Ouest.

- Cette migration symbolisait la désillusion générale face à un État communiste et à une économie stagnante.
- Le peuple demanda d'avoir accès à l'Ouest et le gouvernement est-allemand finit par se laisser fléchir et par ouvrir les frontières.
- Le 9 novembre, le mur de Berlin tombait.
- Gorbatchev annonça que l'Union soviétique ne voyait aucune objection à la réunification de l'Allemagne de l'Est et de l'Allemagne de l'Ouest.
- En été 1990, les deux grandes puissances se mettaient d'accord sur la décision de réunir les deux pays.
- Le 3 octobre 1990, les deux Allemagnes étaient officiellement réunies.

La Roumanie

Pendant la majeure partie de 1990, le régime communiste de Nicolae Ceausescu résista au mouvement en faveur de la démocratie. La fin de l'année 1990 fut témoin d'actes de violence considérables avant la fin de ce régime. Ceausescu et sa femme furent exécutés.

Activité 11

Leçon d'application de concepts: la souveraineté, les intérêts nationaux, la sécurité et l'unification.

1. Demander aux élèves répartis en groupes de choisir un pays européen ou le Canada ou les États-Unis.

Chaque groupe doit préparer un devoir montrant sa position sur les conséquences de l'unification allemande. Les éléments à envisager comprendraient:

- les relations passées entre son pays et l'Allemagne;
- les relations économiques entre les deux pays;
- la capacité de son pays d'assurer son intégrité et sa sécurité territoriale;
- le niveau d'unité nationale au sein de son pays.

Grâce à l'information obtenue, les élèves doivent présenter, dans leur rapport, la position (le point de vue) de leur pays sur l'unification de l'Allemagne.

Le groupe doit également proposer une stratégie, impliquant les pays d'Europe et la communauté internationale, pour assurer paix et stabilité en Europe.

Activité 12

Activité d'application de concepts: la légitimité, **le contrat social, la prise de décision**, la liberté et l'ordre.

1. Organiser une discussion de classe centrée sur le besoin de liberté et d'ordre dans une société.
2. Demander aux élèves de préparer une grille dans laquelle ils et elles établiront la liste d'un certain nombre d'activités à faire régulièrement. Dans une colonne supplémentaire, les élèves doivent indiquer quelles sont, dans la liste, les activités limitées, d'une certaine manière, par la société (droit, pratique courante) et quelles sont celles qui ne comportent aucune de ces restrictions.

Discuter pour savoir si les restrictions imposées par notre société sont nécessaires et équitables. Utiliser plusieurs exemples de notre époque, réglementés par la loi:

- l'alcool au volant;
- la quantité de polluants que les industries peuvent rejeter dans l'air ou dans l'eau;
- l'école obligatoire jusqu'à un certain âge.

Demander aux élèves de s'entendre à propos d'une loi existante qu'ils et elles considèrent injuste et de discuter de ce qu'ils pourraient faire pour changer cette loi « injuste ». Leur faire remarquer que dans notre société démocratique, les citoyennes et les citoyens peuvent avoir de l'influence et faire changer les lois.

Noter que les élections permettent de choisir les législatrices et les législateurs.

Noter que nous avons un système judiciaire qui protège les droits des citoyens et des citoyennes et poursuit les contrevenants.

Les citoyens et les citoyennes sont libres de plaider et de s'organiser pour changer une loi ou une pratique particulière.

Demander aux élèves de discuter de la manière dont ils et elles pourraient s'y prendre pour faire changer cette même loi injuste s'ils habitaient dans l'ex-Union soviétique.

Que ferait-on pour changer cette loi?

3. Demander aux élèves répartis en groupes de discuter de la façon dont le mode de vie, sous un régime totalitaire, se répercute sur les activités figurant dans la grille des activités quotidiennes qu'ils ont déjà créée.
 - Auriez-vous un choix de films à voir ou de livres à lire?
 - Auriez-vous la liberté d'aller où vous voulez?
 - Seriez-vous libres de dire ce que vous pensez?
4. Demander aux élèves de préparer un court devoir sur les questions suivantes:
 - l'importance de l'ordre dans une société;
 - l'importance de la liberté dans une société;
 - le besoin d'arriver à un équilibre entre l'ordre la liberté dans une société.

Révision des concepts et connaissances par les mots croisés (facultatif)

L'autodétermination et la fin de la guerre froide: numéro 1

Indices

Les pays européens tiraient des avantages économiques de la possession de **(21V)** _____ et ressentait peu le besoin de changer leurs relations politiques avec les colonies.

Le sous-continent **(45V)** _____ fournit un nombre considérable de troupes pour soutenir l'effort de guerre britannique.

La guerre détruisit l'économie et la puissance militaire d'une grande partie des belligérants. Beaucoup de pays sortirent de la guerre privés des capacités leur permettant de réaffirmer leur ancien leadership et leur ancien **(40V)** _____ .

Les ressources en équipement et en main-d'oeuvre dont disposaient les pays **(8V)** _____ se trouvèrent limitées à la fin de la Seconde Guerre mondiale.

Les gouvernements doivent déterminer la quantité de ressources à dépenser. L'opinion **(37H)** _____ influe sur la façon dont on les utilise.

La **(30H)** _____ qu'exerçaient certains pays colonialistes sur leurs colonies a été interrompue par la guerre.

Suite à la Seconde Guerre mondiale, les États-Unis et l'Union soviétique étaient les seuls pays à posséder les **(15H)** _____ permettant d'influencer de manière significative la politique d'autres gouvernements et le cours des événements dans d'autres parties du monde.

Les grandes puissances considéraient les mouvements d'indépendance comme l'occasion d'étendre leur **(31V)** _____ , ou comme des défis contre leur influence présente.

L'article 3 de la Charte de l'Atlantique de 1942 reconnaissait « le droit, pour tous les peuples, de **(32H)** _____ le régime gouvernemental sous lequel ils vivent ». Des groupes, qui n'avaient pas accès à la démarche de prise de décision au niveau national, demandèrent de plus en plus l'égalité des chances.

Beaucoup de chefs de mouvements d'indépendance firent leurs études dans les démocraties occidentales où ils apprirent les **(50H)** _____ inhérentes à leur pays d'accueil.

Mohandas Gandhi en **(4V)** _____, Julius Nyerere en Tanzanie et Jomo Kenyatta au **(53H)** _____, comptaient parmi les chefs de gouvernement indépendants qui étudièrent en Occident. Ceux qui étaient en faveur de la liberté des colonies se servirent des idéaux occidentaux pour justifier leur cause respective.

La volonté de certains groupes ethniques d'avoir une **(36H)** _____ politique, en tant que groupes distincts, fait pression sur l'unité nationale du pays d'accueil.

Le parti du **(29H)** _____, à prédominance hindoue, devint le principal mouvement d'indépendance de l'Inde.

Gandhi faisait reposer son mouvement d'indépendance sur le principe de la **(18H)** _____ civile non violente.

Gandhi pratiqua le droit en Afrique du Sud et participa à la promotion des **(27V)** _____ civils de la minorité indienne.

Le sous-continent indien était composé d'une multitude de groupes ethniques, linguistiques et religieux. Les groupes religieux du sous-continent comptant le plus de membres étaient les **(33V)** _____ et les **(2H)** _____.

(44V) _____ croyait que les groupes religieux de l'Inde devaient pouvoir cohabiter. Sa doctrine attira des musulmans et d'autres adeptes du mouvement d'indépendance.

La promesse d'indépendance faite par les **(5H)** _____ intensifia le débat entre les groupes musulmans et hindous sur leurs futures relations politiques.

La création de deux pays distincts, l'Inde et le **(34H)** _____, dispersa des millions de gens. D'après les évaluations, 12 millions de personnes émigrèrent pendant le partage du territoire dans des zones sous domination musulmane ou hindoue.

Le partage ne régla pas la position d'importantes minorités religieuses telles que les six millions de **(51V)** _____ de la région du Pendjab. Les querelles religieuses n'ont pas toujours opposé qu'hindous et musulmans, mais également d'autres minorités religieuses.

La guerre entre le Pakistan et l'Inde éclata au Cachemire. Les hostilités donnèrent lieu à des accrochages militaires à plusieurs occasions après l'indépendance. Les désaccords à propos du territoire entre le Pakistan et l'Inde ont entraîné une méfiance mutuelle et une course aux **(3V)** _____ entre les deux pays.

La plupart des possessions britanniques et **(14V)** _____ en Afrique et en Asie obtinrent leur indépendance de façon relativement pacifique, au cours des années 1950 et 1960.

Tous les mouvements d'indépendance n'adoptèrent pas la stratégie de non-violence de Gandhi pour gagner l'indépendance politique. Au Kenya, les **(49V)** _____ entreprirent de déloger les colons blancs et ils attaquèrent plusieurs colons britanniques. La Grande-Bretagne proclama l'état d'urgence et arrêta Kenyatta.

La population blanche de la **(39H)** _____ du Sud comptait 250 000 personnes et représentait une minorité par rapport aux quatre millions d'habitants du pays. Ian **(24V)** _____, dont le parti avait gagné les 50 sièges attribués à des électeurs blancs, lors des élections de 1964, organisa le mouvement en faveur d'une déclaration d'indépendance unilatérale.

Les Nations unies imposèrent à la Rhodésie des **(25H)** _____ économiques qui ne furent toutefois pas toujours respectées et ne portèrent pas un gros préjudice à l'économie rhodésienne.

L'Indochine avait été occupée par les Français à la fin du dix-neuvième siècle et en 1930, l'opposition au régime français s'installa chez les **(22H)** _____ .

(54H) _____ était l'un des membres fondateurs des partis communistes vietnamien et français. Hô, nationaliste vietnamien engagé, n'était pas influencé outre mesure par les communistes soviétiques ou chinois. Il essaya de solliciter l'aide **(23V)** _____ pour instaurer un Viêtnam indépendant. Le désir d'indépendance des Vietnamiens était partagé par de nombreux groupes, y compris par des groupes non communistes.

Beaucoup d'Occidentaux croyaient que, une fois les **(10H)** _____ en possession d'un pays, les voisins de ce pays seraient les prochaines cibles de leur expansion.

Plusieurs responsables politiques occidentaux croyaient que les communistes, sous la direction de Moscou, avaient l'intention de répandre leur doctrine et d'exercer leur **(17H)** _____ politique partout dans le monde. Il s'avérait nécessaire de faire face à l'agression communiste afin d'empêcher les communistes d'atteindre leur objectif consistant à dominer le monde.

Les États-Unis et d'autres pays occidentaux étaient prêts à employer leurs ressources, notamment leurs forces armées, afin de mettre un terme à la « propagation » du **(16H)** _____ .

Entre 1950 et 1954, les États-Unis offrirent à la **(47H)** _____ près de deux milliards de dollars d'aide militaire pour les efforts qu'elle avait déployés au Viêtnam.

Ngô Dinh Diêm était un catholique vietnamien qui faisait partie, comme tel, d'une minorité distincte dans un Viêtnam à dominance bouddhiste. Le régime de Diêm n'était pas en mesure de s'assurer un soutien important de la population du Viêtnam du **(7H)** _____ . Son gouvernement institua des politiques qui attirèrent la colère de la majorité **(13V)** _____. Le Viêtnam du Sud n'était pas une **(26H)** _____ multi-partiste, modelée sur l'Occident. Les opposants au régime étaient étiquetés comme communistes, poursuivis et persécutés.

Les **(46H)** _____ représentaient la vaste majorité de la population vietnamienne.

Au début des années 60, le **(28V)** _____ remporta des succès militaires contre le gouvernement de Diêm et ses troupes équipées par les Américains.

L'**(43H)** _____ était la patrie de plus d'un million de colons français qui y habitaient depuis des générations et la considéraient comme faisant partie intégrante de la France. L'armée française n'était pas prête à laisser se reproduire en Algérie la débâcle militaire qu'elle avait connue en Indochine.

Pendant la guerre civile algérienne, les deux camps furent appuyés par l'extérieur: le Front de libération nationale était soutenu par l'**(48H)** _____ ; les résidents français l'étaient par l'armée et la droite française.

La guerre pour l'indépendance algérienne fut marquée par la violence du combat auquel participèrent les **(19V)** _____ lorsqu'ils n'étaient pas pris pour cibles.

La population française était divisée sur la question d'accorder ou non l'indépendance à l'Algérie. Des groupes en faveur du maintien de l'Algérie comme possession française tentèrent à plusieurs reprises d'assassiner **(12H)** _____ et de renverser le gouvernement français.

Les États-Unis considéraient depuis longtemps que l'Amérique centrale faisait partie de leur sphère d'influence. **(9V)** _____ est située juste à 150 kilomètres du continent américain.

Des Américains et des compagnies américaines avaient de gros investissements à Cuba. Les politiques de **(11V)** _____ et ses relations de plus en plus fréquentes avec l'Union soviétique menaçaient les intérêts américains à Cuba.

Les États-Unis équipèrent et entraînaient les exilés cubains anticastristes qui organisèrent l'invasion de Cuba. L'armée américaine n'intervint pas pendant les étapes cruciales de l'**(20V)** _____ de Cuba par les exilés.

Les avions espions américains U2 avaient détecté la présence de **(1V)** _____ soviétiques et la construction d'aires de lancement de missiles à Cuba.

Les deux grandes puissances restèrent continuellement en contact pendant la **(52H)** _____ des missiles de Cuba.

Les relations entre les États-Unis et le **(38H)** _____ furent mises à l'épreuve lorsque le gouvernement canadien refusa de mettre son armée en état d'alerte militaire, comme l'avaient fait les Américains, pendant la crise des missiles de Cuba.

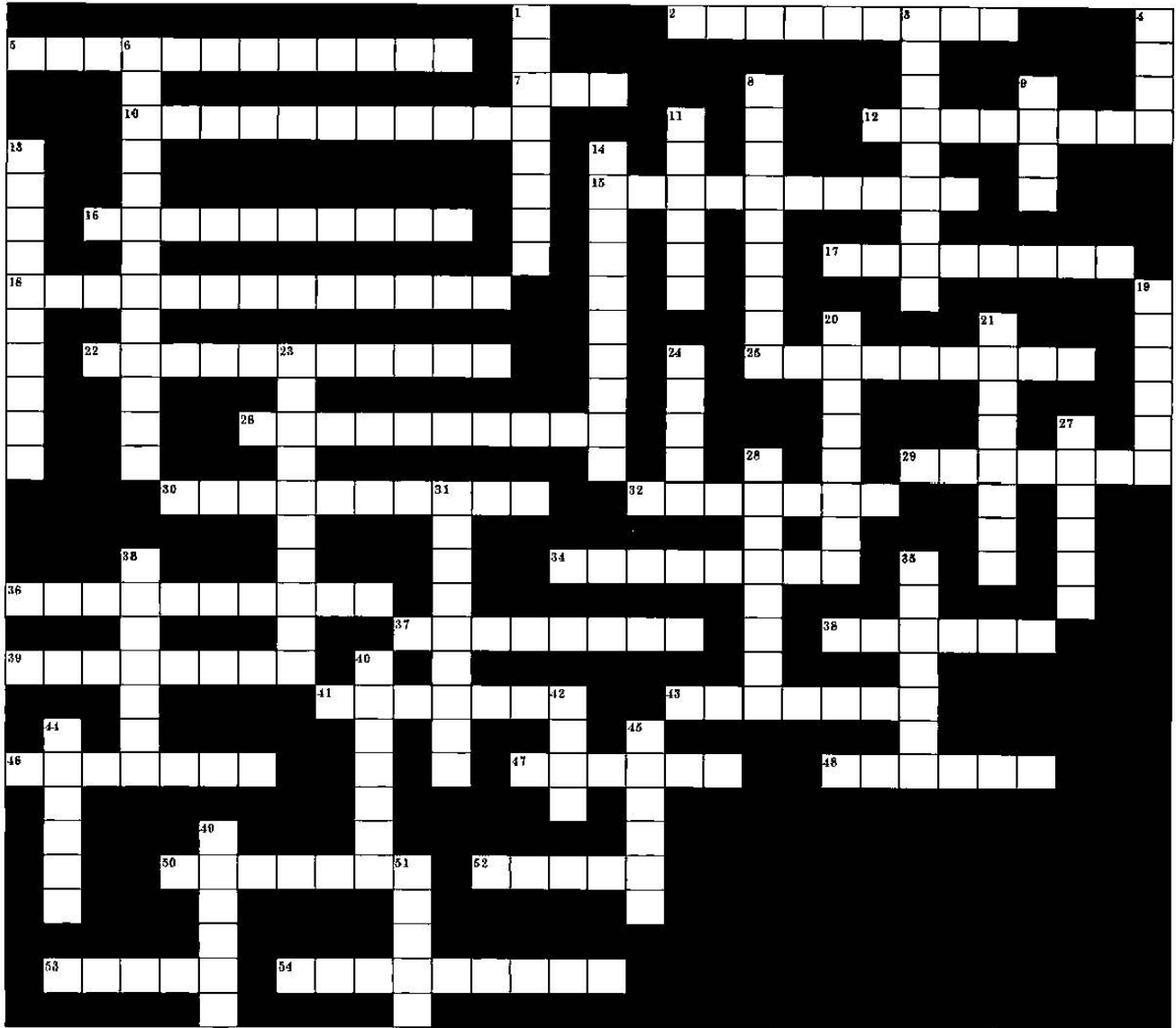
En 1962 le président **(35V)** _____ fit passer le nombre de conseillers militaires américains au Viêtnam du Sud de 500 à 10 000.

Le président Lyndon **(41H)** _____ augmenta considérablement le nombre de soldats américains au Viêtnam entre 1963 et 1968.

L'armée américaine chercha à utiliser sa supériorité **(6V)** _____ pour remporter une victoire au Viêtnam.

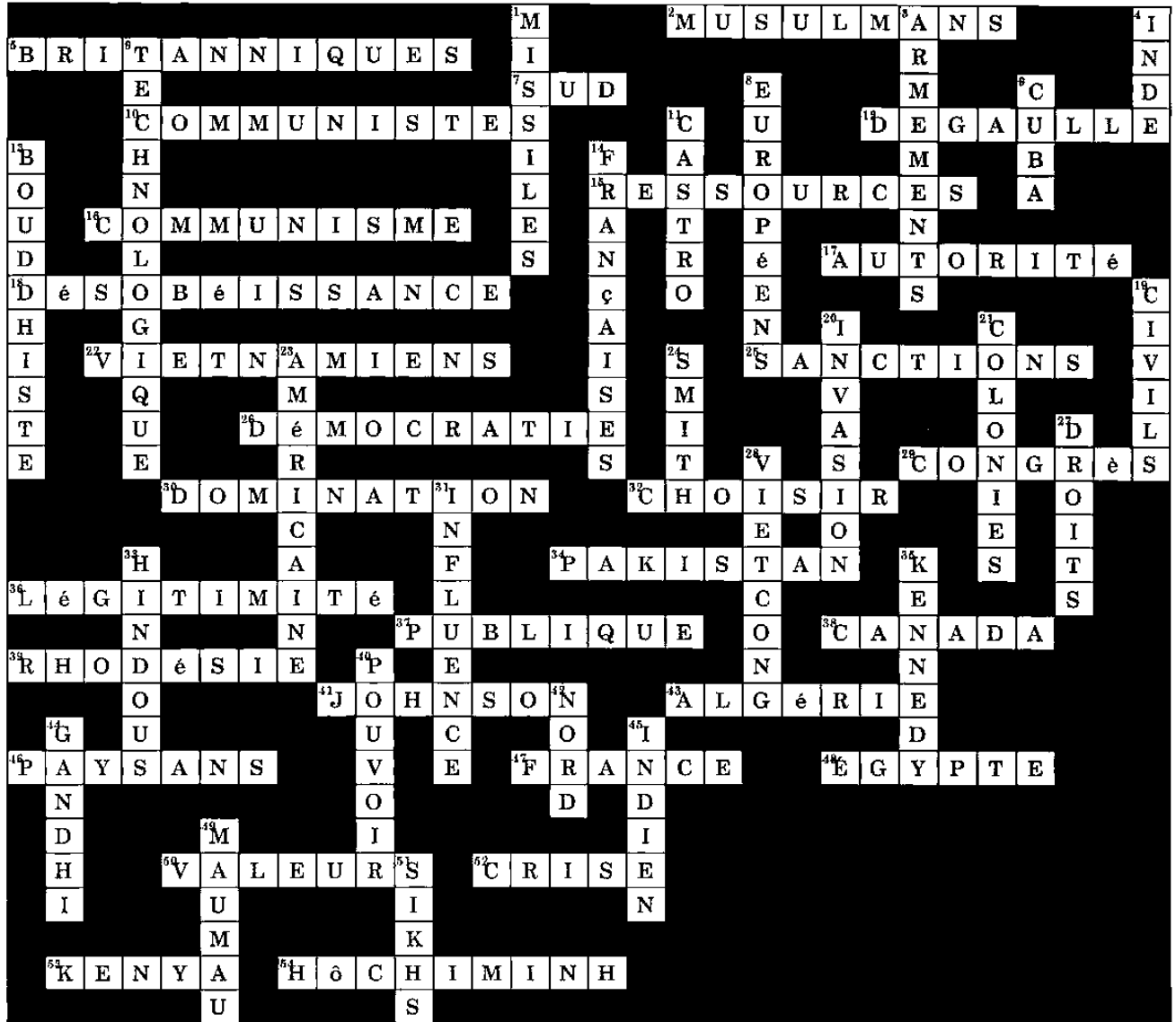
En février 1965, l'armée de l'air américaine organisa le bombardement à grande échelle du Viêtnam du **(42V)** _____ .

L'autodétermination et la fin de la guerre froide: numéro 1



L'autodétermination et le fin de la guerre froide: numéro 1

Solution



L'autodétermination et la fin de la guerre froide: numéro 2

Indices

L'une des mesures de la **(28H)** _____ est le produit national brut (PNB) qui représente la valeur totale de tous les biens et services produits dans un pays, pour une année donnée.

Les **(16V)** _____ sont des choses qui servent à produire les biens et les services dont les membres de la société ont besoin ou envie.

Il y a **(31H)** _____ lorsque les désirs illimités dépassent les ressources limitées disponibles pour satisfaire ces désirs.

L'économie est une discipline qui permet d'étudier comment les individus et les sociétés affectent des ressources rares parmi plusieurs utilisations possibles afin de déterminer leur **(32H)** _____ de vie.

La vision qu'une société se fait du monde donne un ensemble de **(3V)** _____ servant de critères pour déterminer comment répondre à des questions économiques fondamentales. Quels biens et services devrait-on produire? Comment la société devrait-elle s'y prendre pour produire des biens et des services? Pour qui devrait-elle produire ces biens et ces services?

Les sociétés **(21H)** _____ doivent leur existence à un système complexe d'organisations politiques et économiques.

En 1963, l'**(29V)** _____ occidentale produisait, dans l'ensemble, deux fois et demie plus qu'avant la guerre.

Chacun des pays d'Europe de l'Ouest concocta sa propre recette de participation gouvernementale à la prise de décisions **(18H)** _____ .

La prise de décisions économiques supposait un **(24H)** _____ entre le gouvernement et les forces du marché.

Le niveau de vie est une mesure de la quantité et de la qualité des biens et des services dont dispose la **(17V)** _____ .

La perception du niveau de vie dépend des attentes de chacun. Un certain nombre d'indicateurs peuvent servir à définir un niveau de vie. Certains d'entre eux sont les suivants: le niveau des **(27V)** _____ ; la **(9V)** _____ de biens et de services; la **(7V)** _____ nationale; le niveau des soins **(19H)** _____ ; les possibilités d'**(10V)** _____ ; les **(25H)** _____ offerts au peuple.

Pendant les années 60 et 70, la croissance économique de l'Europe de l'Ouest dépassa largement celle de l'Europe de l'Est.

Un certain nombre de facteurs présents dans un pays peuvent contribuer à semer la division, rendant du même coup la démarche de prise de décision difficile au niveau

national. Ces éléments peuvent comprendre: les **(23H)** _____ et l'histoire régionales; le bien-être économique; la diversité ethnolinguistique; les différences **(2V)** _____; le **(1V)** _____; l'idéologie.

La présence de divers groupes ethniques ou religieux au sein d'une société peut devenir une source de conflits et de tensions si un groupe ou des groupes particuliers sentent que leur nature distincte est menacée par la société dans sa **(8V)** _____ .

Savoir que l'intervention militaire russe en **(5H)** _____ coûta cher à l'Union soviétique. Des milliers de jeunes conscrits soviétiques furent tués, ce qui provoqua la rancœur de la population soviétique à l'égard de la guerre.

Pendant l'ère de **(30H)** _____ , où censure stricte et fermeture des frontières étaient de rigueur, les citoyens et les citoyennes du monde communiste avaient peu de contacts directs avec l'Occident et savaient peu ce qui s'y passait.

Le maintien d'un niveau de vie acceptable passe par des choix difficiles, comme: décider de ce qui constitue un niveau de vie acceptable; savoir comment **(26H)** _____ la société pour que les biens et les services nécessaires au maintien de ce niveau de vie puissent être produits de façon efficace, bon marché et sans dépasser les limites de l'homme; savoir comment **(11V)** _____ ces biens et ces services à tous ceux et celles qui en ont besoin, d'une façon satisfaisante pour la majorité.

Une **(22V)** _____ des dépenses militaires permet à un pays d'utiliser ses ressources pour satisfaire d'autres besoins économiques, sociaux et politiques.

Les dépenses militaires des **(14H)** _____ , pendant les années 70, augmentaient à raison de 10 % par an.

La détermination de certaines politiques **(4V)** _____ est influencée par des considérations intérieures telles que le soutien de la population et l'effet de ces politiques sur l'économie nationale.

Au sommet de 1985, **(20H)** _____ et **(34H)** _____ s'entendirent sur: une réduction de 50 % des armes à longue portée; le bannissement des armes chimiques et la destruction de tous les stocks existants.

Gorbatchev déclara que son but était d'éliminer toutes les armes **(13V)** _____ d'ici l'an 2000.

Les **(15V)** _____ d'intérêt sont des groupes de personnes qui partagent les mêmes opinions ou préoccupations et font appel à d'autres groupes ou à la société pour maintenir ou promouvoir leur position ou leurs objectifs.

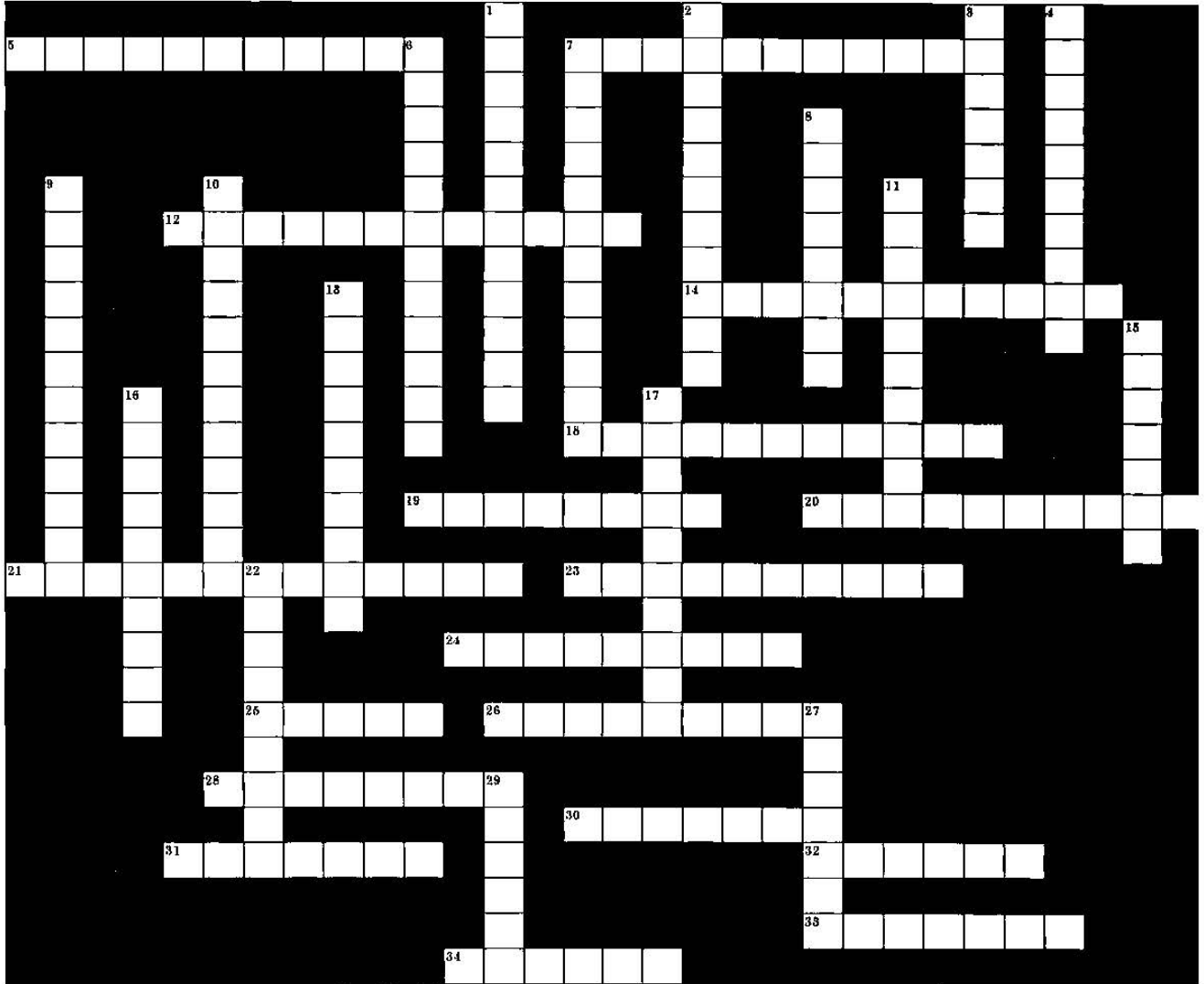
Certains groupes d'intérêt croient souvent que ce qui est bon pour leurs membres l'est également pour le reste de la **(33H)** _____ .

L'un des buts de la **(7H)** _____ ou restructuration était de démocratiser le gouvernement et l'économie soviétiques.

Pendant les années 80, les États baltes de la Lituanie, de l'Estonie et de la Lettonie firent pression pour obtenir leur **(12H)** _____ .

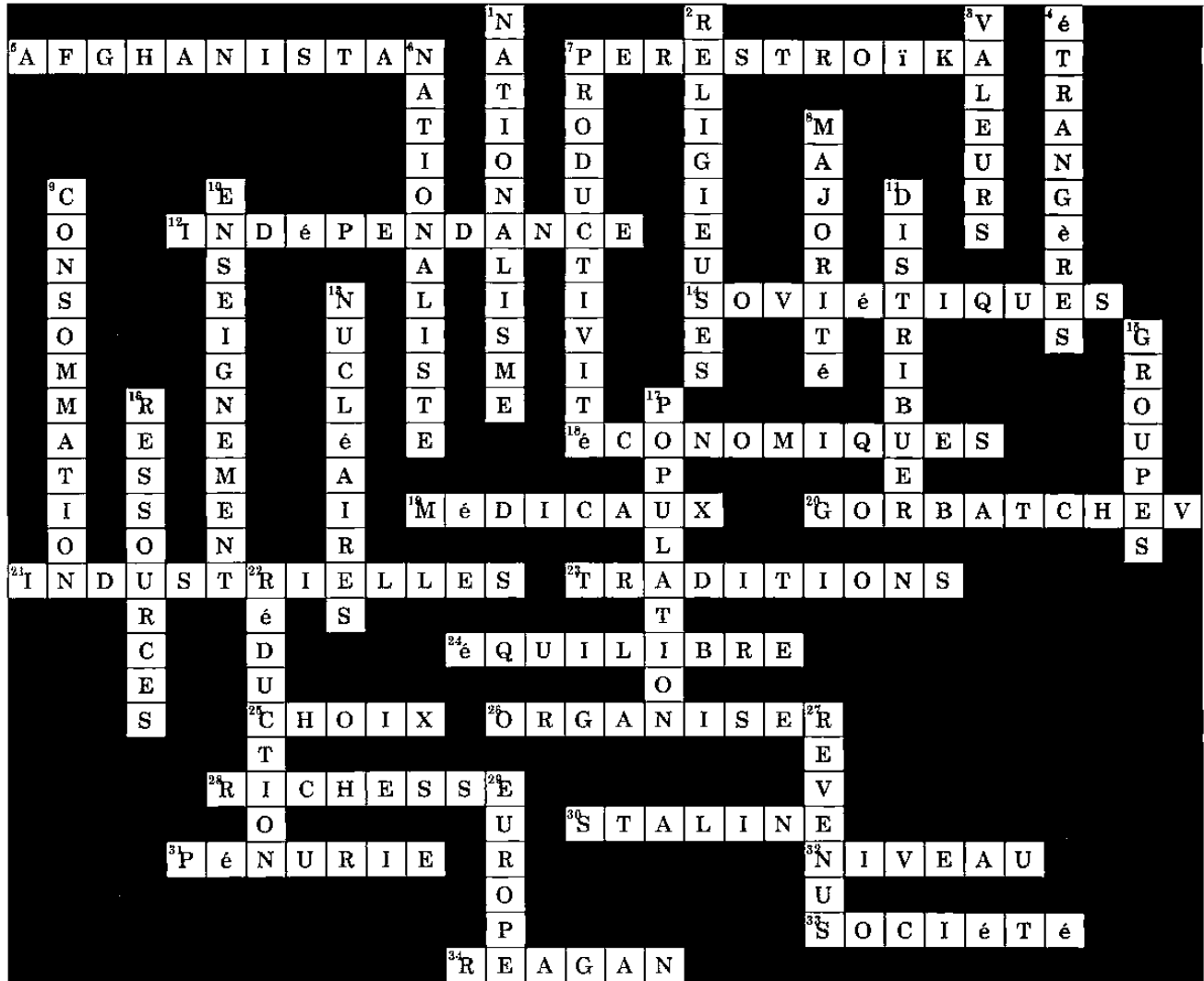
La dénonciation officielle du pacte germano-soviétique par les Russes fit naître un sentiment **(6V)** _____ en faveur de l'indépendance dans chacun des États baltes.

L'autodétermination et la fin de la guerre froide: numéro 2



L'autodétermination et la fin de la guerre froide: numéro 2

Solution



L'autodétermination et la fin de la guerre froide: numéro 3

Indices

La liberté de vivre sa vie selon la voix de sa propre conscience est une **(24H)** _____ importante dans la société canadienne.

Dans une société, les gens vivent comme s'il y avait un contrat social qui définit les **(28H)** _____ et les devoirs des dirigeants et les régit de façon explicite et implicite.

Un **(16V)** _____ entre l'ordre et la liberté est essentiel au bon fonctionnement d'une société.

Diverses sociétés ou **(17H)** _____ parviendront à différentes conclusions sur l'équilibre qu'il convient d'établir entre ces concepts.

Les organismes sociaux définissent des moeurs ou des valeurs qui justifient les sanctions employées pour régler le **(2V)** _____ humain.

Chaque société doit définir des critères fondamentaux qui peuvent servir à justifier l'attribution du **(25V)** _____ suprême à certaines personnes ou à certains groupes.

Le pouvoir politique ne peut être préservé de la menace d'une guerre **(15V)** _____ que s'il existe dans la communauté un accord sur les principes de base du régime (contrat social).

Pendant l'année 1989, des millions d'Allemands de l'Est utilisèrent les pays de l'Europe orientale environnants pour émigrer de l'Allemagne de l'Est vers les pays non communistes de l'Europe **(19H)** _____ .

Le 9 novembre 1989, le mur de **(22H)** _____ s'ouvrait pour laisser les Allemandes et les Allemands de l'Est entrer en Allemagne de l'Ouest.

Le passage d'un système communiste à une démocratie s'effectua relativement sans heurts, dans la plupart des pays d'Europe **(12V)** _____ .

Le régime communiste roumain de Nicolae **(3H)** _____ n'abandonna pas le pouvoir de son plein gré. La chute de ce régime entraîna des milliers de morts.

L'ethnie **(27V)** _____ ne composait que 50 % de l'ensemble de la population de l'ancienne Union soviétique. Seule la présence d'un gouvernement fortement centralisé, accompagné d'un appareil policier efficace, empêcha la violence de s'installer parmi les groupes ethniques.

Les républiques du sud de l'ancienne Union soviétique abritent 50 millions de **(8H)** _____ .

Le fondamentalisme **(5V)** _____ rivalisait avec le communisme pour appuyer les communautés musulmanes dans les républiques du Sud.

Des conflits ethniques ou religieux se sont produits dans les anciennes républiques soviétiques de l'**(13H)** _____ et de l'**(9H)** _____ .

Des éléments de la population pensaient que les réformes de Gorbatchev ne suffisaient pas et qu'une démocratisation politique était également nécessaire. Boris **(11V)** _____ critiquait la lenteur des réformes politiques et économiques de Gorbatchev.

Tous les membres du parti communiste n'étaient pas en faveur des réformes économiques et de la libéralisation politique proposées par Gorbatchev. L'opposition de certains éléments de la hiérarchie communiste aux réformes de Gorbatchev venait de plusieurs facteurs. Certains défenseurs de la ligne dure s'opposaient idéologiquement à toute réforme menaçant l'orthodoxie **(20V)** _____. D'autres craignaient que les réformes aient des effets négatifs sur leurs **(7H)** _____ personnels.

Dans les mois qui suivirent le coup d'État manqué, la plupart des 15 républiques de l'Union soviétique déclarèrent leur intention d'obtenir une **(1H)** _____ totale et de quitter l'Union soviétique.

Au milieu de décembre, la population **(4V)** _____ vota en faveur de son indépendance complète de Moscou.

La Communauté des États indépendants, telle qu'elle est établie, n'avait pas de gouvernement centralisé, ni de président. La CEI prévoyait centraliser le **(26H)** _____ des armes nucléaires de l'ancienne Union soviétique, coordonner la politique étrangère et instituer une zone économique commune.

On estime que l'ancienne Union soviétique possédait plus de 27 000 **(21H)** _____ nucléaires stratégiques et tactiques.

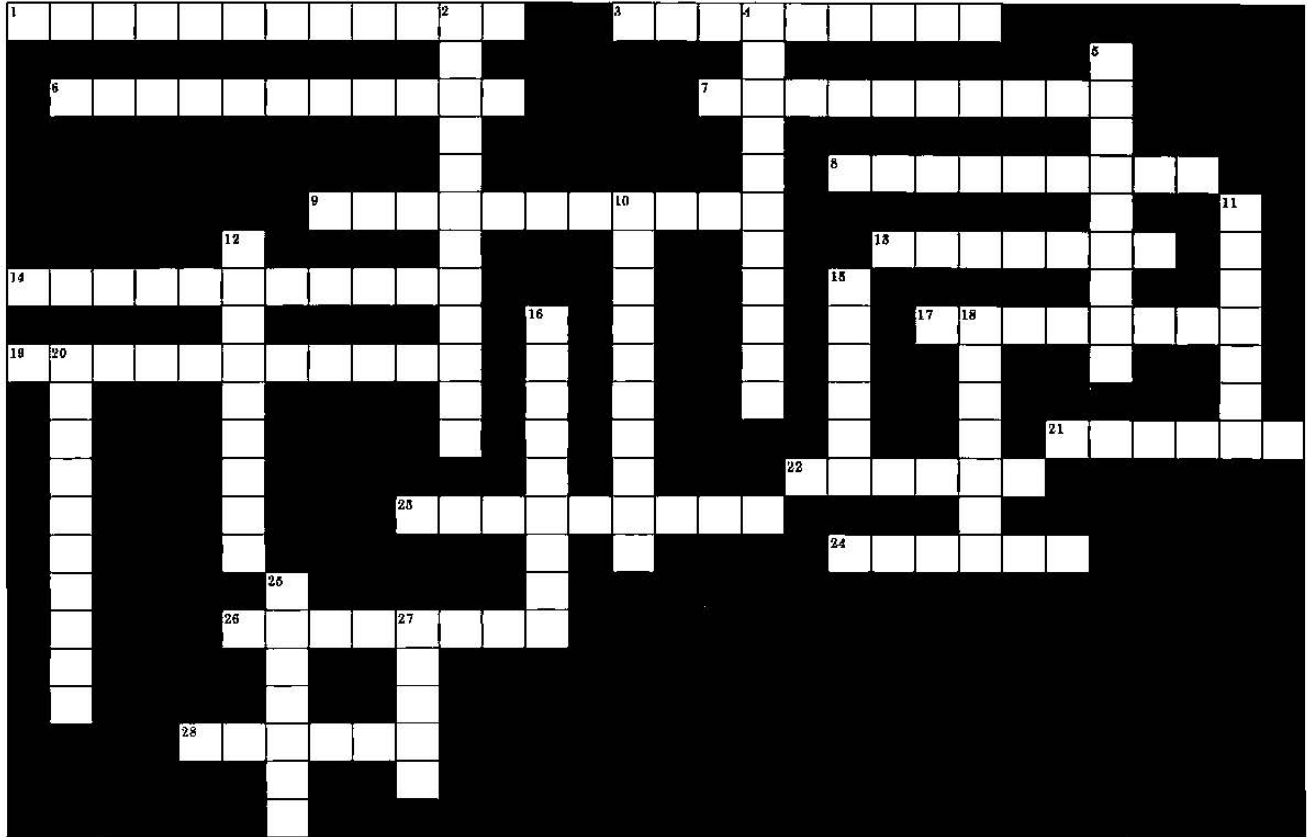
La plupart des armes nucléaires se trouvent dans quatre républiques: la Russie, l'**(18V)** _____ , le Kazakhstan et la **(14H)** _____ .

Les pays occidentaux ont promis d'aider la CEI à évoluer progressivement vers la **(10V)** _____ .

Le **(6H)** _____ est un paradigme économique dans lequel: la capacité de produire des biens et des services est entre les mains de particuliers ou de groupes; le marché sert à prendre des décisions sur la façon de répondre aux questions économiques fondamentales que se posent les individus et la société. Quels biens et services devrait-on produire? Comment la société devrait-elle s'y prendre pour produire des biens et des services? Pour qui devrait-elle produire ces biens et ces services?

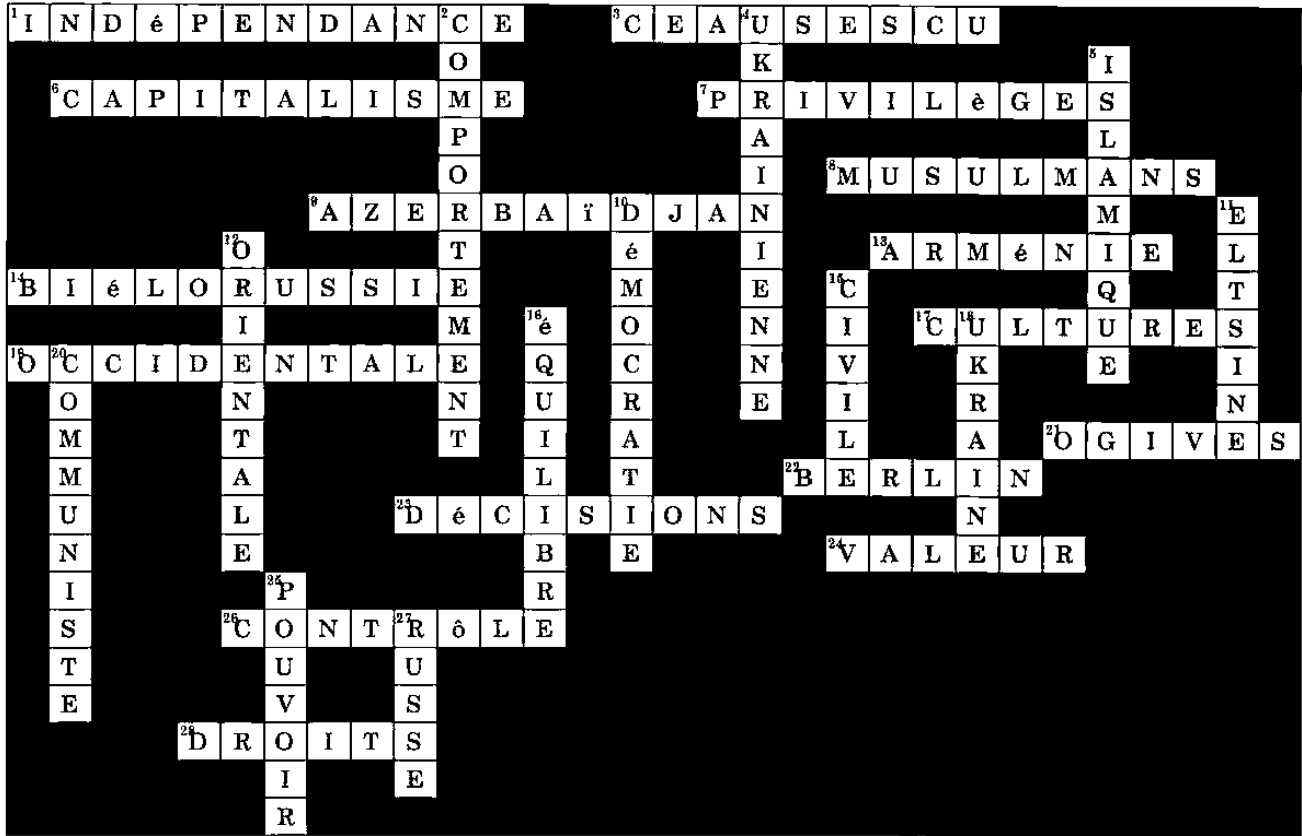
La loi de l'offre et de la demande est considérée comme un mécanisme impartial qui permet de déterminer les **(23H)** _____ économiques de base de la société.

L'autodétermination et la fin de la guerre froide: numéro 3



L'autodétermination et la fin de la guerre froide: numéro 3

Solution



Évaluation formative

L'autodétermination et la fin de la guerre froide

Cette fiche peut-être utilisée pour évaluer de façon formative les objectifs généraux de cette unité portant sur les concepts clés, les connaissances, les habiletés, les valeurs et les objectifs identité, langue, culture.

À la fin du cours, l'élève doit être capable de:

oui non

Concepts clés

1. Expliquer les concepts suivants en ses propres mots: les priorités nationales, les superpuissances, l'autodétermination, la résistance, le nationalisme, l'endiguement, l'intervention étrangère, les stratégies militaires, le niveau de vie, les disparités économiques, la prise de décision, la *perestroïka*, le contrat social, la diversité ethnique.

Connaissances

2. Comprendre que tous les pays doivent déterminer la manière d'utiliser les ressources humaines et matérielles disponibles et que cela amène à faire des choix entre les demandes perçues et réelles dont ces ressources font l'objet.
3. Comprendre que la rareté est un phénomène qui se produit parce que les désirs ou besoins sans limites excèdent les ressources limitées qui sont disponibles pour y répondre.
4. Comprendre que des événements ou des situations exceptionnelles comme les guerres, affecteront la disponibilité des ressources d'un pays et la manière dont elles sont utilisées.
5. Comprendre qu'à l'intérieur d'une population donnée, des groupes distincts chercheront à contrôler la démarche de prise de décision qui affecte leur vie.
6. Comprendre que les groupes qui désirent atteindre leurs objectifs ont le choix entre plusieurs moyens différents pour les atteindre, notamment le recours à des tactiques violentes et non violentes.
7. Comprendre que des pays considèrent parfois certaines zones géographiques, y inclus d'autres pays, comme ayant une importance stratégique pour leurs intérêts nationaux et chercheront à exercer une influence prépondérante dans ces régions.

8. Comprendre que toute société doit établir des critères fondamentaux qu'elle pourra utiliser pour attribuer le pouvoir suprême à certains individus ou groupes.

Habilités

9. Apprendre à synthétiser les parties pour en faire un tout qui a du sens, à les intégrer et à créer une règle, une théorie ou un produit nouveau en:
- identifiant les éléments à combiner ainsi que les relations entre eux;
 - identifiant un thème ou un principe d'organisation;
 - identifiant une manière de présenter le tout qui fonctionne bien.
10. Apprendre et s'exercer à définir et à appliquer des critères comme base pour prendre des décisions et effectuer des évaluations.
11. Apprendre et mettre en pratique les habiletés d'analyse suivantes:
- déterminer les parties principales;
 - décrire les relations de cause à effet;
 - décrire comment les parties d'un tout sont reliées entre elles;
 - apprendre et s'exercer à émettre des hypothèses fondées sur des suppositions et des inférences raisonnables.

Valeurs

12. Exprimer un point de vue personnel pour répondre aux questions suivantes:
- Les considérations intérieures devraient-elles avoir la priorité sur les considérations extérieures ou internationales?
 - Les considérations extérieures ou internationales devraient-elles avoir la priorité sur les considérations intérieures?
 - Comment les gouvernements déterminent-ils ou identifient-ils les besoins auxquels ils répondront à l'aide des ressources à leur disposition?
 - Est-ce que la fin justifie les moyens ou est-ce l'inverse?
 - Existe-t-il des causes ou des enjeux qui justifient le recours à la violence?
 - Est-il possible pour des peuples différents de vivre en harmonie au sein d'une même entité politique?
 - Est-il possible de limiter ou de restreindre un idéal politique à une zone géographique?
 - De quels critères un pays devrait-il se servir pour déterminer sa politique étrangère?

--	--

-
- Est-il possible de sortir victorieux d'une guerre nucléaire?
 - Est-il possible de limiter une guerre nucléaire?
 - Est-il possible de comparer d'une manière juste et précise le niveau de vie de la population de pays différents?

oui non

oui	non

Identité, langue, culture

13. Comprendre que plusieurs colonies et possessions françaises d'Afrique ont obtenu leur indépendance dès 1956.
14. Connaître les différentes façons de s'exprimer en français utilisées de par le monde.
15. Briser l'isolement des communautés dispersées sur un vaste territoire, visiter d'autres communautés francophones, être accueilli par des gens qui lui ressemblent et les accueillir.
16. Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie.

**Les problèmes du monde
contemporain 20
Unité 5 - Les enjeux mondiaux**

Table des matières – Unité 5

Table des matières pour les activités suggérées.....	591
Vue d'ensemble.....	594
Unité 5: Objectifs généraux	596
Matière obligatoire pour l'Unité 5	598
Chronologie des événements importants, 1945-1994	599
5.1 La période qui a suivi la guerre froide: enjeux mondiaux et nouvelles réalités.....	600
• Contenu	600
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	602
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	604
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	605
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	606
5.2 Une révolution sociale: l'émancipation.....	609
• Contenu	609
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	615
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	622
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	623
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	624
5.3 Le recours à la violence	634
• Contenu	634
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	639
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	644
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	645
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	646
5.4 La répartition inégale des ressources de la planète	670
• Contenu	670
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	674
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	678
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	679
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	680
5.5 Le lien vital entre les êtres humains et l'environnement.....	696
• Contenu	696
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	703
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	710
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	711
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	713

Révision des concepts et connaissances par les mots croisés (facultatif)	728
• Les enjeux mondiaux: numéro 1	728
• Les enjeux mondiaux: numéro 2	734
• Les enjeux mondiaux: numéro 3	739
• Les enjeux mondiaux: numéro 4	745
• Les enjeux mondiaux: numéro 5	751
Évaluation formative	755

Table des matières pour les activités suggérées

5.1 La période qui a suivi la guerre froide : enjeux mondiaux et nouvelles réalités

Activité 1	Page 606
Leçon d'acquisition de concepts: la technologie, le changement et les enjeux mondiaux .	

Activité 2	Page 606
Leçon d'acquisition de concepts: les privilèges, les droits de la personne , les obligations et l'universalité.	

5.2 Une révolution sociale: l'émancipation

Activité 3	Page 624
Leçon d'acquisition de concepts: la conception du monde, la vision morale, les valeurs et la légitimité.	

Activité 4	Page 624
Leçon d'acquisition de concepts: le leadership, les conséquences, la désobéissance civile , la résistance active et les groupes de pression.	

Activité 5	Page 624
Leçon d'application de concepts: le sexisme, l'inégalité des sexes, les rôles traditionnels, le changement social et les droits de la femme.	

Activité 6	Page 630
Leçon d'application de concepts: le contrat social, les droits de la personne , le multiculturalisme et les conséquences .	

Activité 7	Page 591
Leçon d'acquisition de concepts: les Autochtones, l'adaptation ou l'accommodation, l'assimilation, le génocide et la ségrégation.	

5.3 Le recours à la violence

Activité 8

Page
646

Leçon d'acquisition de concepts: la sécurité nationale, la sécurité collective, **la stabilité politique** et le maintien de la paix.

Activité 9

Page
647

Leçon d'acquisition de concepts: les tensions ethniques, le maintien de la paix, la sécurité nationale et la sécurité collective.

Activité 10

Page
647

Leçon d'application de concepts: l'émigration, les persécutions religieuses, l'holocauste et l'antisémitisme.

5.4 La répartition inégale des ressources de la planète

Activité 11

Page
680

Leçon d'application de concepts: la dette extérieure, les priorités de dépenses, les besoins internes et la pauvreté.

Activité 12

Page
684

Leçon d'application de concepts: **les paradigmes**, la théorie, l'hypothèse, la croissance démographique, les droits de la personne et **la dialectique**.

Activité 13

Page
693

Leçon d'acquisition de concepts: **les paradigmes**, **la croissance supportable**, la croissance, la liberté et le changement social.

5.5 Le lien vital entre les êtres humains et l'environnement

Activité 14

Page
713

Leçon d'application de concepts: **l'interdépendance**, l'environnement, **les enjeux mondiaux**, la technologie et **les conséquences**.

Activité 15	Page 714
Leçon d'acquisition de concepts: les pays développés, les pays en voie de développement , les options politiques et les priorités.	
Activité 16	Page 715
Leçon d'application de concepts: les groupes de pression, les conséquences , les options politiques et les besoins.	
Activité 17	Page 715
Leçon d'acquisition de concepts: les paradigmes, la dialectique , le marché, le génie écologique, la croissance, l'humanisme, l'écologie radicale et la société écologique.	
Activité 18	Page 719
Leçon d'acquisition de concepts: les paradigmes , le marché, le génie écologique, l'écologie radicale, la croissance et la société écologique.	
Activité 19	Page 721
Leçon d'acquisition de concepts: les droits de la personne , les conflits ethniques, la pauvreté, l'accroissement de la population, l'environnement, la résolution de problèmes et la prise de décision.	

Les enjeux mondiaux

Vue d'ensemble

On ne peut pas supposer que la fin de la guerre froide verra naître une nouvelle période de paix et de calme dans le monde. D'autres défis sont apparus et tous les peuples de la terre doivent prendre immédiatement les mesures qui s'imposent pour les relever.

Dans cette unité, nous étudierons:

- le désir des populations d'obtenir davantage de pouvoir de prise de décision et une plus grande maîtrise de leur vie et le fait que ce changement pourrait bien contribuer à causer l'instabilité sociale et politique;
- l'existence au sein de certaines sociétés de groupes formés selon l'origine ethnique, la race, la langue et le sexe qui croient n'avoir pu accéder librement à la démarche de prise de décision qui affecte leur vie;
- la façon dont les peuples et les pays continuent à employer la violence pour atteindre des objectifs politiques ou sociaux précis;
- la manière dont les progrès techniques ont donné aux êtres humains le pouvoir de changer de façon significative l'environnement sur la planète;
- la façon dont l'impact de l'augmentation de la population mondiale et des pressions grandissantes qu'elle exerce sur l'environnement cause de nombreuses inquiétudes;
- la manière dont la nature des rapports entre les êtres humains et l'environnement pourrait bien définir la nature et la qualité de la vie humaine dans les années à venir.

Même si certains de ces enjeux peuvent compromettre le bien-être et la prospérité des êtres humains, ils peuvent aussi stimuler et mobiliser la communauté mondiale, afin que tous s'unissent pour entreprendre une action soutenue pour améliorer la qualité de vie de cette génération et des générations futures.

Bien que ces enjeux aient chacun leurs propres particularités, ils ont certaines caractéristiques communes. Ils peuvent tous influencer de façon considérable sur la qualité de vie des êtres humains et, par conséquent, ils méritent une attention et une intervention immédiates. Ils rendent, dans une certaine mesure, les conditions de vie actuelles instables et l'avenir encore plus imprévisible.

Les populations souhaitant davantage de pouvoir de prise de décision et une plus grande maîtrise de leur vie, l'instabilité politique et sociale s'installe. Dans certaines sociétés, des groupes formés d'après l'ethnie, la race, la langue et le sexe estiment qu'ils n'ont pu accéder librement à la démarche de prise de décision qui détermine leur vie et leurs droits. On étudiera ce que ces groupes ont vécu et les combats qu'ils ont livrés.

Il émane toujours de ces combats une prédisposition des gens à recourir à la violence pour atteindre des objectifs politiques ou sociaux particuliers. On étudiera les conséquences de cette prédisposition.

Le XXe siècle a connu une révolution technologique qui a donné aux êtres humains les moyens d'intervenir de façon importante sur l'environnement. Cette révolution technologique a également été à l'origine d'une croissance démographique mondiale sans précédent. Les effets sur l'environnement d'une population croissante, armée de nouvelles technologies, est devenue une des préoccupations majeures. La nature des rapports entre les êtres humains et leur habitat pourrait bien déterminer la nature et la qualité de la vie humaine dans les années à venir.

Objectifs généraux

Concept: les enjeux mondiaux

Objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de:

- Savoir qu'il existe des défis et des enjeux mondiaux dont les effets se font sentir sur toute la terre et qui exigent la participation de tout le monde afin de trouver des solutions
- Savoir que les paradigmes qui entourent un défi ou un enjeu donné affecteront les réactions qu'ils provoquent et le choix des stratégies adoptées pour y faire face.
- Savoir que les droits de la personne sont ceux auxquels un individu a droit du simple fait qu'il est un être humain
- Savoir que l'emploi de la force – l'option militaire – demeure une option viable tant pour les gouvernements que pour les groupes non gouvernementaux
- Savoir que le nationalisme fondé sur l'appartenance à une ethnie insiste sur le caractère distinct d'un peuple et prône l'emploi de mesures visant à assurer le bien-être, la prospérité et la réalisation des aspirations de ce peuple
- Savoir que la montée ou la remontée du nationalisme ethnique a provoqué la déstabilisation du statu quo existant dans certaines régions
- Savoir que la simple présence d'êtres humains affecte l'environnement
- Savoir que l'acquisition et l'emploi de connaissances techniques et scientifiques a donné aux êtres humains le pouvoir de changer de façon importante l'environnement de la planète

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de:

- Apprendre et s'exercer à employer des critères comme base pour l'analyse d'éléments d'information
- Apprendre et s'exercer à choisir et à appliquer les habiletés suivantes à un problème ou à une question:
 - la résolution de problèmes;
 - la dialectique;
 - la prise de décision;
 - la résolution de conflits
- S'exercer à formuler une proposition qui, à la lumière des faits établis ou en vertu d'un principe ou d'une théorie, soit tout à fait probable
- S'exercer à mettre en application les habiletés et les capacités intellectuelles suivantes:
 - énoncer des critères sur lesquels on peut se fonder pour prendre une décision;
 - présenter des façons d'en vérifier l'opportunité, comme la prise en considération des conséquences, afin de justifier les critères qu'on a choisis.
- S'exercer à utiliser des gilles pour analyser l'information

-
- Apprendre et pratiquer les habiletés d'analyse suivantes:
 - déterminer les parties principales;
 - décrire les relations de cause à effet;
 - décrire comment les parties d'un tout sont reliées entre elles

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de:

- Savoir si tout individu a l'habileté de jouir de certains « droits » du seul fait qu'il est un être humain
- Savoir s'il devrait exister des critères pour déterminer ce qui constitue un droit fondamental de la personne
- Savoir s'il y a des méthodes acceptables ou inacceptables qu'un individu ou un groupe peut employer pour s'assurer de pouvoir jouir des « droits » qui lui sont dus
- Savoir si les êtres humains et les sociétés continueront à vouloir utiliser la force ou la violence pour atteindre leurs buts
- Savoir s'il y a des raisons qu'on peut invoquer pour justifier la violence
- Savoir quelles sont les causes fondamentales des inégalités qui existent présentement dans la répartition de la richesse et des ressources
- Savoir quels critères on doit employer pour déterminer si une innovation technologique est bénéfique ou nuisible pour les êtres humains
- Savoir de quels critères on doit se servir pour décider de la manière dont les ressources, les espèces animales et les essences végétales de la terre devraient être utilisées
- Savoir s'il doit nécessairement exister un conflit entre les « intérêts » de l'être humain et ceux de la nature

Objectifs identité langue et culture

L'élève sera capable de:

- Savoir que certains groupes croient que les droits de la personne comprennent le droit, pour une population distincte, de contrôler les **institutions** nécessaires à la protection de son caractère distinctif
- Savoir que les pays en voie de développement qui incluent un bon nombre de pays francophones, possèdent, eux aussi, différents niveaux d'industrialisation, de progrès technologique et de richesse
- Situer sa communauté dans la société en général et rester ouvert au monde, aux gens et aux groupes ayant une autre culture
- Se faire une opinion et la défendre
- Apprendre à travailler en équipe, à s'entraider, à s'appuyer, à collaborer
- Se sensibiliser au fait que certains pays de la francophonie sont des pays en voie de développement et qu'ils connaissent des moments difficiles sur la scène internationale

Matière obligatoire pour l'Unité 5 - Les enjeux mondiaux

Contenu obligatoire	Concepts obligatoires	Durée suggérée
5.1 La période qui a suivi la guerre froide: enjeux mondiaux et nouvelles réalités (p. 500)	Les enjeux mondiaux Les paradigmes	1 heure
5.2 Une révolution sociale: l'émancipation (p. 609) <ul style="list-style-type: none">• Les droits de la personne (p. 609)• Les défis à relever pour atteindre une justice sociale (p. 612)	Les droits de la personne L'obéissance civile La désobéissance civile	3 heures
5.3 Le recours à la violence (p. 634) <ul style="list-style-type: none">• La prolifération des armes nucléaires (p. 634)• À la recherche de la sécurité nationale: les options (p. 635)• L'instabilité politique: la montée du nationalisme ethnique (p. 635)	La prolifération des armes nucléaires Le nationalisme ethnique La stabilité politique	4 heures
5.4 La répartition inégale des ressources de la planète (p. 670) <ul style="list-style-type: none">• La pauvreté dans les pays en voie de développement (p. 670)• Les défis lancés par l'accroissement de la population: des paradigmes opposés (p. 671)	Les pays développés Les pays en voie de développement La croissance supportable	4 heures
5.5 Le lien vital entre les êtres humains et l'environnement (p. 696) <ul style="list-style-type: none">• Le coût du développement (p. 696)• La condition humaine et l'environnement: des paradigmes opposés (p. 699)	L'interdépendance Les ressources Les ressources renouvelables Le coût Les conséquences La résolution de problèmes La dialectique La gestion tutélaire	4 heures
Temps alloué à la matière obligatoire		16 heures
Temps disponible pour une pédagogie différenciée en fonction du rythme d'apprentissage		4 heures
Nombre total d'heures de cours		20 heures

La matière obligatoire est imprimée en caractères gras dans les pages suivantes. L'enseignant ou l'enseignante peut, s'il le désire, traiter tous les éléments qui ne sont pas « obligatoires »; il peut également n'en traiter que certains ou même aucun. Il doit considérer que ces éléments lui permettent d'individualiser l'enseignement dispensé à des élèves dont les capacités intellectuelles et la motivation sont différentes. Les élèves dont le rythme d'apprentissage est plus lent ont besoin de plus de temps que autres pour assimiler les concepts. L'enseignant ou l'enseignante peut aussi décider de remplacer certaines parties par du matériel élaboré localement. Ces éléments doivent refléter les intérêts de la collectivité et correspondre aussi aux objectifs généraux.

Chronologie des événements importants, 1945-1994

- 1945 Assemblage du premier ordinateur électronique
- 1946 Mémorisation du logiciel (18 000 tubes à vide)
- 1947 Invention du transistor
- 1948 Création de l'État d'Israël
- 1950 Population mondiale: 2,5 milliards d'habitants et d'habitantes
Âge moyen de la population mondiale: 23 ans
Émissions annuelles de dioxyde de carbone dues à la combustion des combustibles fossiles: 1 800 millions de tonnes
- 1953 Première analyse de l'ADN
- 1954 La cour suprême des États-Unis déclare illégal la doctrine « distinct mais égal ».
- 1957 L'Union soviétique effectue le lancement du Spoutnik.
- 1960 Premier ordinateur à transistors
- 1963 Le mouvement des droits civils marche sur Washington.
Population mondiale: 3,5 milliards d'habitants et d'habitantes
- 1964 Création de l'OLP
Le Congrès américain vote la loi portant sur les droits civils.
- 1967 Guerre des Six-Jours: Israël l'emporte sur ses adversaires arabes
Première greffe du cœur réussie
- 1968 Fondation du Parti québécois au Québec
- 1969 Un être humain se pose sur la lune.
- 1970 40 % de la population d'Amérique latine vit en dessous du seuil de la pauvreté.
- 1971 Invention du microprocesseur intégré
- 1972 Pourparlers sur la limitation des armes stratégiques
- 1973 Guerre du Yom Kippour
L'OPEP impose un embargo sur le pétrole.
- 1978 Accords de Camp David entre l'Égypte et Israël
Le superpétrolier *Amoco-Cadiz* s'échoue et pollue la Manche sur 200 kilomètres
- 1979 Révolution islamique en Iran
- 1980 Guerre entre l'Irak et l'Iran
Le projet de moratoire sur la chasse à la baleine est rejeté à la Conférence internationale sur la chasse à la baleine.
- 1981 Une récession mondiale provoque une crise de l'endettement pour les pays en voie de développement.
- 1985 37 % de la population de l'Amérique latine vit en dessous du seuil de la pauvreté.
Âge moyen de la population mondiale: 23 ans
- 1986 Émissions annuelles de dioxyde de carbone dues à la combustion des combustibles fossiles: 5 300 millions de tonnes
Accident nucléaire de Tchernobyl
- 1988 Population mondiale: 5 milliards d'habitants et d'habitantes
- 1993 Dépenses militaires à l'échelle mondiale: 900 milliards de dollars

5.1 La période qui a suivi la guerre froide: enjeux mondiaux et nouvelles réalités

Contenu

Le monde, après la guerre froide, a été confronté à un certain nombre de défis et d'enjeux ayant des répercussions mondiales.

Certains de ces défis sont le résultat des révolutions scientifiques et technologiques de notre siècle. Les êtres humains ont maintenant les moyens d'agir sur l'environnement mondial.

Notons parmi les défis et les nouvelles réalités:

Le désir des populations d'assurer et de conserver un niveau de pouvoir de prise de décision plus élevé sur les facteurs qui influencent leur vie.

- Ce « combat » se situe aux niveaux international et national.
- Que ce soit individuellement ou collectivement, les gens se sentent « privés de leurs droits » et défient l'ordre politique et social en place.

La prédisposition constante des pays et des groupes à faire usage de la force militaire et de la violence pour atteindre leurs objectifs encourage l'instabilité politique. Un certain nombre de circonstances favorisent cette instabilité:

- beaucoup de pays sont maintenant en mesure de fabriquer ou d'obtenir des armes nucléaires;
- la stabilité politique imposée par l'hégémonie communiste dans toute l'Europe de l'Est et dans l'ex-Union soviétique a fait place à une instabilité politique et sociale;
- la disparité que l'on retrouve aujourd'hui dans la distribution de la richesse et des ressources est devenue un facteur de déstabilisation interne aussi bien qu'externe.

La relation entre les êtres humains et leur habitat est également un sujet de préoccupation et de débat de plus en plus grave.

- Les progrès technologiques et les niveaux actuels de consommation exigent que l'on puise de plus en plus dans les ressources mondiales.
- La croissance démographique rapide et les besoins qu'elle crée ont des incidences sur l'environnement mondial.

Le Village mondial: une interdépendance accrue

Chaque défi est différent par la façon dont il se répercute au niveau régional et dans les groupes de pression. Toutefois, ils partagent tous certaines caractéristiques communes:

- il s'agit de questions vitales qui méritent une attention et une intervention immédiates;
- tous les défis ont des effets sur notre environnement immédiat: notre propre bien-être, notre prospérité, notre communauté et notre pays;
- tous ont des répercussions mondiales;

-
- tous possèdent des éléments inhérents qui se perpétueront au XXI^e siècle;
 - tous sont interdépendants de telle sorte que les progrès réalisés dans l'un des domaines agiront sur la dynamique des autres défis.

Les défis font l'objet de controverses:

- pour définir la nature et la complexité des problèmes qui les entourent;
- pour savoir si leur importance justifie qu'on dépense beaucoup d'énergie et de ressources;
- pour chercher des politiques ou des solutions satisfaisantes.

5.1 La période qui a suivi la guerre froide: enjeux mondiaux et nouvelles réalités

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

Les enjeux mondiaux

- **Savoir qu'il existe des défis et des enjeux mondiaux dont les effets se font sentir sur toute la terre, et que ceux-ci exigent la participation de tout le monde afin de trouver des solutions**
 - Certains de ces défis viennent de la période de la guerre froide.
 - Beaucoup résultent des effets cumulés de l'industrialisation et de la technologie.

La technologie et le changement

- **Savoir que le matériel technologique et les systèmes qui ont été créés pour changer l'aspect physique du monde en ont également modifié l'aspect social**

Le caractère distinctif

- **Savoir que les groupes cherchent souvent à protéger les caractéristiques ou attributs qu'ils jugent essentiels à leur identité**

La menace du nucléaire

- **Savoir que le danger de la prolifération des armes nucléaires se répercute sur les conflits régionaux et les activités des groupes terroristes**

L'instabilité politique

- **Savoir que l'absence d'un pouvoir central dans l'ex-Union soviétique a intensifié les conflits ethniques et régionaux du pays**

La disparité de la condition humaine

- **Savoir que les conditions de vie ne sont pas uniformes dans tous les pays du monde**
 - Il existe une grande différence de richesse entre les êtres humains due à l'industrie et à la technologie.

Les disparités

- Savoir que les disparités qui caractérisent la condition humaine se manifestent de bien des façons:
 - l'avance technologique et industrielle des sociétés;
 - la productivité et l'accumulation des richesses des sociétés;
 - la possibilité pour les populations de participer à la prise de décision dont les effets se répercutent sur leur bien-être et leur prospérité;
 - le niveau de vie;
 - la capacité des sociétés d'influencer la prise de décision d'autres sociétés;
 - les niveaux de consommation;
 - les répercussions sur l'environnement
- Savoir qu'il existe de réelles disparités entre les populations et les pays et que beaucoup des défis contemporains en sont le produit ou le reflet

Les paradigmes

- **Savoir que les perceptions (paradigmes) qui entourent chacun des défis influenceront sur les réactions qu'elles provoquent et sur les choix de stratégies adoptées pour relever ces défis**

5.1 La période qui a suivi la guerre froide: enjeux mondiaux et nouvelles réalités

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de :

- S'exercer à représenter graphiquement des événements historiques pour indiquer une tendance
- Apprendre à élaborer des schémas conceptuels et s'exercer à les utiliser pour trouver et montrer les rapports qui existent entre les éléments d'un événement ou d'une situation
- Apprendre à élaborer une grille d'analyse et s'exercer à l'utiliser pour ordonner les données et les classer par catégorie aux fins d'analyse
- S'exercer aux habiletés suivantes:
 - émettre des propositions (hypothèses) vérifiables qui guident la recherche des données;
 - recueillir des données de façon systématique;
 - présenter l'analyse des données de façon à confirmer ou à infirmer l'hypothèse, en ayant recours à la dialectique
- S'exercer:
 - à élaborer des critères qui peuvent servir de base aux décisions;
 - à présenter des tests, comme des conséquences qui justifient les critères choisis

5.1 La période qui a suivi la guerre froide: enjeux mondiaux et nouvelles réalités

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- Savoir si le progrès est de vivre en harmonie avec la nature
- Savoir si le progrès est d'apprendre à la nature à répondre aux besoins de l'humanité
- Savoir si les divers animaux et plantes qu'abrite la nature ont pour objet de satisfaire les besoins des êtres humains
- Savoir si les divers animaux et plantes qu'abrite la nature ont pour objet de faire simplement partie de la chaîne alimentaire
- Savoir si les systèmes technologiques doivent assurer le bien-être et la prospérité du plus grand nombre possible
- Savoir si les systèmes technologiques doivent servir les intérêts des personnes qui les créent et les possèdent
- Savoir quelle démarche de prise de décision devrait servir à identifier les droits de la personne au sein d'une société
- Savoir si les institutions internationales, telles que l'ONU, ont le droit d'imposer un ensemble de droits de la personne à tous les pays
- Savoir si les individus peuvent abuser de leurs droits
- Savoir quelles doivent être les conséquences de tels abus
- Savoir si un individu doit en raison de ses actes, voir ses droits limités

5.1 La période qui a suivi la guerre froide: enjeux mondiaux et nouvelles réalités

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 1

Leçon d'acquisition de concepts: la technologie, le changement et **les enjeux mondiaux**.

1. Demander aux élèves d'élaborer une ligne du temps historique qui indique les principaux changements technologiques qui se sont produits.
 - Noter la fréquence du changement.
2. Discuter avec les élèves de la fréquence et des effets des innovations sur la vie au XXe siècle.
 - L'évolution de l'automobile ou de l'aéronautique peuvent servir de base à la discussion.
3. Demander aux élèves de choisir des innovations technologiques particulières.
 - Leur demander d'identifier les effets de ces innovations sur la société à l'aide d'un schéma conceptuel.
 - Demander aux élèves de faire un remue-méninges et de dresser une liste des principaux enjeux des progrès technologiques et scientifiques du monde contemporain. Ils et elles doivent disposer ces enjeux sur une grille d'analyse.
 - Demander aux élèves de classer ces questions en ordre d'importance et d'indiquer pourquoi ces questions sont difficiles à résoudre.

Activité 2

Leçon d'acquisition de concepts: les privilèges, **les droits de la personne**, les obligations et l'universalité.

1. Discuter avec les élèves du concept des droits de la personne et identifier les attributs essentiels de ce concept.
 - Noter les attributs essentiels tels que l'universalité, la moralité, l'humanité et l'inhérence.

Demander aux élèves d'utiliser la grille présentée p. 17 et de prendre des décisions de groupe sur les enjeux indiqués. Préciser aux élèves que chaque droit comporte également des obligations et des devoirs que chaque citoyen ou citoyenne doit accepter.

Dès que les élèves ont rempli la grille, leur demander:

- s'ils et elles sont prêts à accepter les responsabilités qui accompagnent les droits qu'ils ont choisis et à s'y conformer;

-
- à quoi ressemblerait la vie dans une société qui n'offrirait pas certains droits qui sont présentés sur la grille;
 - si les avantages compensent les coûts qu'entraîne le respect de la dignité humaine.

2. Demander à tous les groupes de se rencontrer et d'essayer de s'entendre sur une liste de droits fondamentaux qu'ils croient nécessaires au maintien de la dignité.

Indiquer aux élèves qu'en étudiant la dignité humaine, ils doivent tenir compte des éléments suivants:

- les droits auxquels chacun devrait prétendre indépendamment de sa contribution à la société;
- les obligations de tous les membres de la société envers la dignité d'autrui.

Dès l'exercice terminé, les élèves pourraient comparer leur liste avec la Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations unies et la Charte canadienne des droits et libertés.

Feuille de travail

Pratique sociale	S'agit-il d'un droit ordinaire ?	S'agit-il d'un droit de la personne ?	Devrait-il s'agir d'un droit de la personne
Permis de conduire			
Liberté d'expression			

5.2 Une révolution sociale: l'émancipation

Contenu

L'envie, chez certains peuples, d'avoir davantage de pouvoir de prise de décision et de diriger davantage leur vie s'est reflétée dans un certain nombre de mouvements:

- **pour les peuples colonisés, l'indépendance signifiait que les décisions à leur propos ne seraient plus prises par des étrangers cherchant à répondre à des priorités étrangères;**
- **dans les pays indépendants, certains groupes estiment qu'ils n'ont pas suffisamment participé à la prise de décision qui influe sur leur vie et leurs droits;**
- **les minorités ethniques, raciales et linguistiques de certains pays pensent que leur caractère distinctif est menacé par la majorité;**
- **certaines femmes estiment que les structures politiques et sociales actuelles leur ont refusé l'égalité des chances et certains droits.**
- Certains peuples autochtones sont d'avis que leur position dans la société en général les empêche d'avoir droit à l'égalité et met en danger leur culture unique.

Ces groupes, privés de la jouissance de leurs droits, s'estiment lésés.

5.2.1 Les droits de la personne

La question des droits de la personne porte sur ceux auxquels les individus ont moralement droit du seul fait qu'ils sont des êtres humains.

Le débat sur les droits de la personne

Il existe un débat sur les droits fondamentaux auxquels tous les peuples peuvent prétendre.

- Certains prétendent que les droits de la personne sont principalement des droits politiques, comme la liberté d'expression et la liberté de choix.
- D'autres indiquent que les droits de la personne devraient également tenir compte des questions sociales et économiques, afin d'inclure la protection contre la faim et l'accès universel à l'éducation.

Les Nations unies ont essayé d'établir une norme internationale en matière de droits de la personne lorsqu'elles ont adopté la Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations unies en 1948.

- La déclaration couvre une large gamme de droits personnels, juridiques, civils, politiques, économiques, sociaux et culturels.

Application de la Déclaration

L'égalité des droits individuels, la participation aux décisions concernant la société et la protection de la loi varient énormément d'un pays à l'autre.

- La controverse sur les injustices réelles ou perçues est présente tant dans les démocraties que dans les pays vivant sous un régime autoritaire.

Sous un régime autoritaire, la question des droits de la personne semble prendre plus d'importance.

- La population se voit limiter ou refuser le droit de choisir ses chefs politiques.
- La liberté d'expression, de réunion et de religion est souvent restreinte.

Les démocraties et les droits de la personne

La présence d'un système de gouvernement démocratique ne garantit pas nécessairement le respect intégral des droits de tous les membres d'une société.

- Dans les démocraties, comme c'est le cas au Canada et aux États-Unis, les peuples autochtones, les femmes et les immigrants se sont tous plaints de ne pas participer pleinement à la prise de décisions nationales et de ne pas recevoir les droits garantis à l'ensemble des citoyens et citoyennes.
- Dans certaines démocraties, plusieurs groupes ethniques estiment que leur identité culturelle et leur survie sont menacées. Quelques-uns de ces groupes aspirent à une indépendance politique ou à d'autres changements dans le statu quo politique.

En période de crise nationale, comme en période de guerre, les droits fondamentaux des citoyens et des citoyennes, même dans les démocraties, sont limités.

- L'expérience que Canadiennes et les Canadiens d'origine japonaise ont vécue pendant la Seconde Guerre mondiale reflète cette suspension des droits.

Dans les États démocratiques, l'engagement envers la démocratie ne sera pas toujours accepté par tous les groupes de pression. On peut réussir à rejeter une tradition démocratique:

- En 1973, les militaires chiliens renversaient le gouvernement élu démocratiquement.
- Le président chilien, Salvadore Allende, fut tué pendant le coup d'État et des milliers d'opposants au régime militaire furent arrêtés, exilés ou disparurent.

Les droits de la personne: une question d'actualité très discutée

L'établissement d'un droit n'est pas une entreprise statique. **La société change et la question visant à identifier, à conserver ou à étendre les droits de la personne se pose alors.**

- Le processus passe par des accords entre les personnes et les groupes qui composent la société.
- Il suppose souvent une résistance de la part de certains groupes.

Le rôle des Nations unies et de la communauté internationale dans la promotion et la protection des droits de la personne

L'application de la Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations unies a été considérée comme relevant de la responsabilité des gouvernements membres des Nations unies qui ont reconnu la déclaration.

Il est difficile de vérifier que si tous les pays membres s'y conforment.

- **Les gouvernements nationaux n'admettent généralement pas l'intrusion de forces étrangères dans leur démarche de prise de décision.**
- **Les Nations unies n'ont pas d'armée pour obliger les pays à respecter les droits de leurs citoyennes et de leurs citoyens.**

Le rôle de garant des droits de tous les peuples que jouent les Nations unies est contesté:

- certains pays pensent que les Nations unies n'ont pas le droit de s'ingérer dans les affaires intérieures de ses pays membres;
- il ne devrait y avoir intervention que dans certains cas exceptionnels;
- d'autres affirment que les Nations unies devraient jouer un rôle proactif pour protéger les droits de la personne et intervenir dans les affaires intérieures d'un pays, si nécessaire.

La difficulté d'atteindre l'égalité: leadership et tactiques

Lorsqu'un individu ou un groupe pense qu'on lui a refusé une participation entière et égale dans la société, il dispose d'un certain nombre d'options ou de tactiques pour exprimer ses préoccupations et chercher un remède à la situation.

L'histoire donne plusieurs exemples d'expression du mécontentement d'individus et de groupes qui ont défié le statu quo politique en place.

- Lénine, l'architecte de la révolution communiste, prétendait que la société russe et le régime tsariste ne pouvaient être modifiés que par la force.
- Gandhi pensait que l'objectif de l'indépendance indienne pouvait être atteint par des méthodes non violentes. Il recommandait la résistance passive et la désobéissance civile massive.
- Lénine et Gandhi réussirent tous deux, même s'ils utilisèrent des tactiques différentes pour modifier la société.

Le débat sur les tactiques visant à effacer les inégalités réelles ou perçues de la société est permanent.

- La campagne américaine pour les droits civiques a créé des discussions chez les Afro-Américains et les Afro-Américaines sur la meilleure façon de réagir face au racisme et à l'inégalité.
- Martin Luther King prêchait en faveur d'une politique de non-violence et d'une manifestation massive pacifique pour la participation égale dans la société américaine.
- Malcolm X préconisait le recours à la violence en signe de légitime défense et s'opposait à l'approche intégrationniste en se prononçant en faveur du séparatisme afro-américain.

5.2.2 Les défis à relever pour atteindre la justice sociale: la révolution sexuelle

Cette révolution a profondément marqué les sociétés industrialisées du monde occidental.

Des attentes différentes

Les événements qui se produisirent dans les années 1940 et 1950 devaient influencer les attentes de la société en matière de répartition des rôles.

- Pendant la guerre, beaucoup de femmes intégrèrent le milieu de travail réservé habituellement aux hommes.
- On s'attendait, après la guerre, à ce que les femmes reprennent leur place à la maison.
- Toutefois, le faible taux de natalité pendant les années 1930, combiné aux répercussions de la guerre, se solda par une pénurie de main-d'œuvre dans les années 1950.
- Beaucoup de femmes restèrent au travail ou y retournèrent.

Les possibilités croissantes d'entrer dans le milieu de travail n'aboutirent pas nécessairement à l'égalité au travail, pas plus que dans d'autres secteurs de la société.

- Les femmes occupaient des postes moins bien payés et avaient peu de chance d'avoir des promotions.

Dans les années 1950 et 1960, certaines femmes et certains groupes exprimèrent des opinions qui défièrent la croyance selon laquelle les femmes devaient limiter leurs activités aux soins familiaux.

La campagne pour les droits civiques des années 1960 attira l'attention sur les droits de la personne et l'égalité.

- À mesure que les victoires législatives apportaient une plus grande égalité aux minorités visibles, certaines femmes commencèrent à croire qu'elles faisaient également partie d'un groupe privé de ses droits.
- Elles ressentirent le besoin de faire campagne pour obtenir l'égalité des chances et des droits.

Le défi consistant à atteindre l'égalité et l'acceptation de cette égalité

Dans les dernières décennies, plusieurs mouvements de femmes et organisations féminines virent le jour et luttèrent pour l'égalité des sexes.

La voie menant à l'égalité des sexes souleva un certain nombre de contestations:

- les tentatives menées par le mouvement des Américaines pour enchâsser leurs droits dans la Constitution devinrent une grande question politique, mais n'aboutirent malheureusement pas;
- au Canada, Condition féminine Canada recommandait d'accorder un traitement spécial aux femmes, dans certains domaines, afin d'effacer les effets de la discrimination;

-
- parmi les sujets brûlants:
 - la législation en matière de divorce;
 - les droits et lois sur l'avortement;
 - la législation sur l'action positive.

Les défis pour atteindre une justice sociale: les peuples autochtones

Deux cent cinquante millions d'autochtones vivent dans 70 pays.

Un certain nombre de facteurs ont rendu beaucoup de peuples autochtones minoritaires sur leurs propres terres. Ces facteurs comprennent, entre autres:

- les mouvements migratoires, comme la migration des Européens et des Européennes vers les Amériques;
- une faible résistance aux maladies étrangères comme la rougeole et la variole;
- des programmes d'extermination comme celle des Béothuks de Terre-Neuve;
- la disparition, sur le plan économique, des modes de vie et des sociétés traditionnelles;
- les effets des contacts prolongés avec les peuples non autochtones se font encore ressentir aujourd'hui.

Une expérience historique: les premiers contacts entre peuples autochtones et colonisateurs

L'arrivée de Christophe Colomb aux Amériques symbolisa la fin de l'indépendance des peuples autochtones.

- Le contact avec l'Europe amena les autochtones et leur société à composer avec les paradigmes économiques, politiques et religieux européens.
- **L'Europe ne considérait pas les peuples autochtones comme les membres d'une société viable et légitime au même titre que celles d'Europe, mais plutôt comme un nouvel élément qui devait l'aider à atteindre ses objectifs.**
- Elle comptait les faire travailler sur ses plantations et les convertir au christianisme.

La réaction du gouvernement face aux peuples autochtones: la situation actuelle

Les politiques relatives aux peuples autochtones mises en place ont varié avec les époques. Ces politiques avaient cependant en commun la caractéristique de ne pas permettre aux peuples autochtones d'avoir voix au chapitre de façon significative dans les démarches de prise de décisions qui influaient sur leur vie.

La nature même d'une économie à l'échelle mondiale a affecté toutes les régions et toutes les populations du globe.

- Les progrès dans les pays développés et les pays en voie de développement n'ont pas toujours profité aux autochtones.

Les enjeux et les objectifs de notre époque, comme l'acquisition et le développement de ressources et le besoin d'une production accrue de

nourriture, ont influencé les politiques gouvernementales à l'égard des populations autochtones.

- À cause de la concurrence grandissante pour s'assurer des marchés et des ressources, les terres arables sont consacrées aux cultures d'exportation au lieu de répondre aux besoins de la population locale.
- Au Sarawak, le tiers des forêts a été déboisé au cours des trente dernières années.
- Les Penangs, peuple autochtone de la forêt, ont été décimés.
- La grande majorité des Penangs ont été relogés dans des villages et des villes et ont perdu leur indépendance et leur autonomie.

En règle générale, les populations autochtones n'ont pas participé de façon significative à la démarche nationale de prise de décision.

L'avenir des peuples autochtones: les choix

Les populations autochtones se retrouvent devant de nombreux choix ou défis, comme conserver leur culture et leur mode de vie traditionnels ou essayer de s'intégrer à la société et à la culture de la majorité.

Des politiques qui, depuis des décennies, favorisent l'assimilation n'ont rapporté que peu d'avantages à bien des peuples autochtones.

- Seuls 4 % des Maoris occupent des postes de professionnels.
- Le revenu des peuples autochtones aux États-Unis correspond à la moitié de la moyenne nationale.
- Les Indiens Ache du Paraguay, selon les Nations unies, ont été mis en esclavage afin de défricher les terres des riches propriétaires terriens.
- Le taux de chômage chez les aborigènes australiens est cinq fois supérieur à la moyenne nationale.
- Le revenu des autochtones d'Amérique du Nord correspond à la moitié de la moyenne nationale.

Face aux réalités d'aujourd'hui comme le racisme et les préjugés, les pressions se manifestent par des taux de criminalité, de consommation d'alcool et de suicide élevés.

- Au Canada, le taux de suicide chez les jeunes autochtones est sept fois supérieur à la moyenne nationale.

Toujours au Canada, le taux d'incarcération des autochtones est trois fois supérieur à la moyenne nationale.

Dans certaines régions de Nouvelle-Zélande, 50 % des détenus sont des Maoris.

Ces derniers temps, les peuples autochtones se sont servi de la structure politique et des techniques en place, comme les médias, les organisations sociales, les groupes de pression, etc., pour atteindre leurs buts politiques.

5.2 Une révolution sociale: l'émancipation

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

Les droits de la personne

- **Savoir que les droits de la personne représentent un paradigme (un modèle d'idées, de croyances et de valeurs) que les membres d'une société utilisent collectivement afin de déterminer comment il faut se comporter pour maintenir de bonnes relations avec les autres**
- **Savoir que les droits de la personne ne sont pas des droits que l'on accorde à quelqu'un ou que quelqu'un acquiert, mais plutôt des droits dont chacun peut se prévaloir du simple fait qu'il est un être humain**

L'universalité

- Savoir que les droits de la personne sont universels, donc qu'ils s'appliquent à chacun des êtres humains, quels que soient leur nationalité, leur race, leur religion, leurs croyances politiques, leur âge ou leur sexe

Les privilèges

- Savoir que les privilèges sont des droits spéciaux qui peuvent être acquis ou bien qui peuvent être accordés à un individu ou à un groupe comme des faveurs ou des concessions et qu'ils peuvent être repris pour une raison quelconque

La démocratisation

- Savoir que le combat, tant au niveau individuel que collectif, a été facilité par la réduction du nombre de gouvernements autoritaires
 - La fin de la guerre froide offre aux peuples de l'ex-Union soviétique et de l'Europe de l'Est une chance de jouer un rôle important dans la démarche de prise de décision de leur pays.
 - En 1985, 83 pays étaient gouvernés soit par des dictatures militaires n'ayant qu'un parti, soit par des monarchies absolues. En 1990, ce nombre tombait à 60.

La vision morale

- Savoir qu'une vision morale permet de fixer les normes qui servent à déterminer les critères minimums de dignité humaine

-
- Savoir que chaque société établira sa propre vision morale pour déterminer les critères minimums de dignité humaine
 - Les droits de l'homme émanent de ces valeurs.
 - Savoir que, d'après certaines personnes, les droits de la personne comprennent la garantie de conditions économiques telles que la protection contre la faim et l'éducation pour tout le monde.

Le consensus

- Savoir que chaque membre de la société, tant individuellement que collectivement, doit parvenir à un accord selon lequel un droit particulier devrait être un droit inhérent à tous les membres de la société

La déclaration des droits de l'homme

- Savoir que selon la Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations unies:
 - chaque personne peut, sans considération de son lieu de résidence, se prévaloir des droits et libertés contenus dans la déclaration;
 - « La volonté du peuple est le fondement de l'autorité des pouvoirs publics »;
 - « Cette volonté doit s'exprimer par des élections honnêtes qui doivent avoir lieu périodiquement, au suffrage universel égal ».

Les groupes de pression

- Savoir que le processus démocratique permet aux groupes d'obtenir un pouvoir politique s'ils sont prêts à utiliser les sources de pouvoir avec efficacité et imagination

Les minorités

- Savoir que les droits de la personne ne sont pas indispensables aux personnes qui ont déjà pouvoir et position sociale, mais qu'ils le sont à celles qui manquent de pouvoir et qui, pour une raison ou une autre, sont impopulaires aux yeux de la population

L'autodétermination

- **Savoir que certains groupes croient que les droits de la personne comprennent le droit, pour une population distincte, de contrôler les institutions nécessaires à la protection de son caractère distinctif**
- **Savoir qu'un peuple peut être considéré ou se percevoir comme distinct selon sa religion, son ethnie, sa race, sa culture ou encore selon des facteurs géographiques**

La résistance

- Savoir que l'établissement de droits de la personne entraîne des débats considérables et bien souvent des conflits au sein des sociétés
 - La croyance selon laquelle tous les citoyens et citoyennes adultes devraient avoir le droit de vote n'a pas été acceptée à l'unanimité et le processus consistant à établir ce droit a pris beaucoup d'années.

La souveraineté nationale

- Savoir que l'une des principales responsabilités des personnes qui dirigent un pays est de protéger la nation contre l'intrusion de pays étrangers dans ses affaires intérieures
- Savoir que l'un des objectifs de base des Nations unies consiste à protéger l'intégrité et la souveraineté territoriales de ses pays membres

La sécurité collective

- Savoir que l'une des méthodes visant à atteindre la sécurité collective est d'établir des institutions internationales qui peuvent intervenir dans les différends opposant des pays
- Savoir que les gouvernements nationaux remettent en question la sécurité collective car elle semble contrecarrer les prérogatives de la souveraineté nationale

La résistance active

- Savoir que les adeptes de la résistance active croient que les personnes qui profitent du racisme et de la discrimination continueront de le faire, à moins qu'on ne les en empêche

L'obéissance civile

- **Savoir que, dans l'esprit de beaucoup, rien ne peut justifier qu'un citoyen ou une citoyenne d'une nation démocratique transgresse la loi:**
 - **si l'on autorise quelqu'un à le faire, même si c'est justifié, il faut le permettre à tout le monde si les circonstances s'y prêtent;**
 - **la société se rapprochera alors du chaos et de l'anarchie et toute forme de justice sera impossible**

La désobéissance civile

- **Savoir que les personnes qui prônent la désobéissance civile agissent ainsi lorsque la majorité est plus attachée à l'ordre qu'à la justice. Elles prétendent que:**
 - **la majorité doit comprendre que l'ordre a pour but de faciliter la justice;**
 - **lorsque l'ordre contrecarre la justice, il fait dangereusement obstacle au progrès social;**
 - **cette situation mène finalement à l'anarchie née de la frustration et de la violence, situation dans laquelle toute possibilité d'ordre et de justice disparaît**

La légitimité

- **Savoir qu'un droit doit paraître légitime avant que la personne qui en remplit les devoirs ait à se soumettre aux obligations déterminées par la personne qui en exerce les droits**

Le changement social

- **Savoir qu'au XXe siècle un certain nombre de changements ont bouleversé les rôles, les droits et la reconnaissance des femmes**

Le sexisme

- **Savoir que le sexisme est la conviction que le sexe d'une personne justifie qu'on la traite différemment en matière de droits, de rôle social, de responsabilités et de participation politique et économique**

Les rôles traditionnels

- **Savoir qu'on discute toujours beaucoup du rôle exact des femmes et des hommes, en particulier pour ce qui est d'accepter la responsabilité de la famille**

Les droits des femmes

- **Savoir que dans les pays développés de l'Occident, le rôle et les responsabilités des hommes et des femmes changent en permanence, bien que ce changement ne soit pas accepté universellement**

L'inégalité des sexes

- **Savoir que par tradition les gens subissent un traitement inéquitable en fonction de leur sexe**

Les droits civiques

- Savoir qu'on n'applique pas toujours les droits civiques à tous les groupes d'une société
- Savoir qu'au Canada des mesures juridiques et législatives ont été prises pour garantir l'égalité des droits civiques à tous les groupes de la société
- Savoir que la Charte des Nations unies de 1945 énonce clairement l'engagement de l'organisation mondiale envers « l'égalité des droits entre les hommes et les femmes »

L'égalité des sexes

- Savoir que diverses organisations féminines réclament toujours des réformes et des programmes, comme le financement public de garderies et des programmes d'action positive, visant à assurer l'accès aux femmes du milieu de travail et des établissements d'enseignement
- Savoir qu'un nombre de plus en plus important de femmes se lancent en politique et se font élire

Des conditions inéquitables

- Savoir qu'il reste encore beaucoup à faire, puisque les possibilités, les salaires, les pensions, les responsabilités familiales restent toujours inéquitables
 - Au Canada, le revenu moyen des travailleuses à temps complet était de 67,6 % du revenu moyen masculin en 1990.
- Savoir que l'écart entre le revenu moyen des travailleurs et celui des travailleuses à temps complet est resté constant tout au long des années 1980

Les peuples autochtones ou Premières nations

- Savoir que les peuples autochtones descendent des premiers habitants des terres colonisées par des étrangers

Les minorités

- Savoir que les autochtones sont des minorités dans le sens où ils ont un accès et une participation limités à la prise de décisions nationales

L'acculturation

- Savoir que l'acculturation est la modification d'une culture par son contact avec une autre culture, phénomène qui entraîne une plus grande similitude entre les deux cultures

L'aliénation

- Savoir que les peuples autochtones ont vécu l'effondrement culturel qui accompagne la perte de sa terre, de sa langue, de ses systèmes sociaux et politiques et de ses connaissances

Les motivations à l'origine des explorations et des conquêtes

- Savoir que l'exploration du monde par les Européens avait plusieurs motifs, dont:
 - le désir de répandre le christianisme;
 - le désir de trouver de nouveaux marchés et des matières premières;
 - la rivalité entre les pays d'Europe;
 - le besoin de richesse et de renommée;
 - la curiosité

Le racisme

- Savoir que des attitudes racistes, empreintes de préjugés, peuvent justifier le traitement inéquitable d'un groupe particulier

La dignité humaine

- Savoir que les peuples autochtones n'ont pas accepté passivement la perte de leur terre et l'immersion de leur culture
 - Ils ont résisté à ces intrusions avec les ressources dont ils disposaient.
- Savoir les formes de racisme
 - Personnel:
 - actes perpétrés par un individu qui humilie son prochain en prenant comme prétexte sa race ou son ethnie.
 - Institutionnel:
 - politiques et pratiques employées par des institutions qui font preuve de discrimination à l'endroit d'un groupe de race différente.
 - Social:
 - effets d'une discrimination intentionnelle ou non intentionnelle à l'égard de groupes de race différente, entretenue par la structure de la société.

L'interdépendance économique et la prise de décision

- Savoir que dépendre des cultures d'exportation et des ressources, telles que le caoutchouc et le café, diminue le pouvoir de prise de décision des gouvernements des pays en voie de développement
- Ces pays sont à la merci des besoins et des désirs changeants des pays développés et de leur marché
- Savoir que les forêts tropicales abritent 50 millions d'autochtones dont l'existence est aujourd'hui menacée par le déboisement

Les options politiques

- Savoir que les gouvernements ont un certain nombre d'options politiques à leur portée pour établir des relations avec les peuples autochtones
 - Accommodation: le gouvernement national peut faire participer les autochtones à la formulation des politiques qui les touchent.
 - Assimilation: le gouvernement national peut instituer des politiques dans le but de faire abandonner aux autochtones leur caractère distinctif et leur faire adopter la culture et les priorités de la société majoritaire.
 - Génocide: le gouvernement peut recourir à une politique extrême selon laquelle les autochtones sont laissés à la merci de groupes de pression, officiels ou non, dans le but d'être exterminés.
 - Ségrégation: le gouvernement peut établir des politiques qui visent à confiner les autochtones dans certaines zones géographiques jugées inexploitable.

5.2 Une révolution sociale: l'émancipation

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de :

- S'exercer à choisir et à appliquer les habiletés suivantes:
 - résolution de problèmes;
 - raisonnement dialectique;
 - prise de décision;
 - résolution d'une question litigieuse
- Se faire une opinion et la défendre
- S'exercer:
 - à établir des critères qui peuvent servir de base aux décisions;
 - à présenter des tests, comme des conséquences qui justifient les critères choisis
- Apprendre à considérer et à utiliser les conséquences comme test d'évaluation d'arguments logiques
- S'exercer à évaluer les circonstances historiques pour trouver une preuve qui appuie ou réfute une proposition
- S'exercer à présenter une analyse des données pour confirmer ou réfuter la proposition:
 - en décrivant et en déterminant les parties principales;
 - en décrivant les relations de cause à effet ou d'autres relations;
 - en montrant comment les parties sont reliées entre elles et au tout
- S'exercer à formuler une proposition qui soit tout à fait probable à la lumière de faits établis ou en fonction d'un principe ou d'une théorie
- S'exercer à faire des comparaisons et des oppositions
- S'exercer à élaborer des grilles afin d'analyser l'information
- S'exercer à appliquer des concepts aux événements actuels afin d'ordonner les données et de les classer par catégories
- **Apprendre à travailler en équipe, à s'entraider, à s'appuyer, à collaborer**

5.2 Une révolution sociale: l'émancipation

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- Savoir situer sa communauté dans la société en général et rester ouvert au monde, aux gens et aux groupes ayant une autre culture
- Savoir de quels droits chaque personne devrait se prévaloir, indépendamment de sa contribution envers la société
- Savoir quelles obligations que chaque membre de la société devrait avoir envers la dignité d'autrui
- Savoir si la fin justifie-t-elle les moyens
- Savoir si les gouvernements doivent participer à l'institution de programmes qui octroient certains droits ou une certaine protection à des groupes particuliers
- Savoir si le Canada doit être considéré comme une « société juste » parce qu'il se comporte aussi bien que n'importe quel autre pays moderne et mieux que beaucoup
- Savoir si la façon de traiter un groupe privé de la jouissance de ses droits est influencée par sa taille et sa situation géographique
- Savoir si c'est possible de comparer avec exactitude les conditions de vie d'un pays à celles d'un autre pays
- Savoir si les membres d'une société doivent tous avoir les mêmes droits fondamentaux
- Savoir si l'attribution de droits particuliers à un groupe privé de la jouissance de ses droits est simplement une forme de discrimination à l'égard d'autres citoyens et citoyennes
- Savoir s'il faut accorder la priorité aux besoins du groupe ou plutôt à ceux de la société lorsqu'on tente de répondre aux besoins d'un groupe privé de ses droits et de réparer d'anciens torts.
- Savoir s'il doit y avoir un critère qui permette de décider à quel moment les droits du groupe devraient avoir la priorité sur les droits de l'individu

5.2 Une révolution sociale: l'émancipation

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 3

Leçon d'acquisition de concepts: la conception du monde, la vision morale, les valeurs et la légitimité.

1. Demander aux élèves, répartis en groupes, d'essayer de s'entendre sur ce qu'ils estiment être une liste de droits légitimes nécessaires à la dignité humaine.

Indiquer aux élèves qu'il existe beaucoup de pratiques sociales très discutées, certains prétendant qu'elles contreviennent aux droits de la personne, d'autres prétendant le contraire.

Demander aux élèves d'examiner une liste de pratiques sociales types afin de découvrir si elles sont acceptables d'après le code des droits de la personne qu'ils viennent juste d'adopter.

2. Lors d'une discussion en classe, demander aux groupes:
 - s'ils voient des droits à ajouter ou à supprimer;
 - ce qui, dans un comportement moral et éthique, leur fait croire certaines choses à propos des droits de la personne.

Demander aux élèves d'examiner certains codes moraux pour vérifier si leur approche des droits de la personne repose sur une sorte de code.

Activité 4

Leçon d'acquisition de concepts: le leadership, **les conséquences, la désobéissance civile**, la résistance active et les groupes de pression.

1. Indiquer à la classe que ceux qui pensent avoir eu des droits limités ou restreints peuvent utiliser un certain nombre de tactiques pour régler leurs problèmes:
 - des tactiques non violentes, telles que manifestations ou boycottages;
 - la promotion d'une législation particulière en faisant pression auprès des personnes qui prennent les décisions;
 - la participation active à la prise de décisions nationales, notamment les élections;
 - le recours aux médias pour gagner le soutien du public;
 - des tactiques violentes comme l'utilisation de bombes;
 - l'appel à l'aide internationale.

Citer les moyens d'action des Afro-Américains au XXe siècle pour fournir aux élèves des exemples historiques et actuels de certaines tactiques utilisées par des groupes pour atteindre des buts précis.

-
2. Demander aux élèves, répartis en groupes, de préparer des présentations en effectuant les tâches suivantes:
- chercher les principaux événements et les principales mesures historiques qui ont influencé la vie des Afro-Américains et des Afro-Américaines;
 - identifier les divers chefs afro-américains qui ont recommandé certaines tactiques pour chercher à améliorer la situation de leur groupe;
 - noter les approches de Martin Luther King et de Malcolm X;
 - essayer de prévoir les conséquences de chaque approche sur le bien-être et la prospérité de la population afro-américaine et sur ceux de la société américaine;
 - énoncer les moyens d'action qu'ils et elles recommanderaient aux Afro-Américains et aux Afro-Américaines.

Document d'information pour l'élève

Les défis à relever pour réaliser une justice sociale: les Noirs des États-Unis

Le mouvement des droits civiques aux États-Unis a peut-être été le premier mouvement d'un groupe privé de ses droits à se faire entendre dans le monde et à influencer d'autres mouvements partout ailleurs.

L'une des questions litigieuses qui a précipité la guerre civile américaine (1860-1865) a été celle de l'esclavage. L'Union, qui s'opposait à l'esclavage, gagna la guerre et fit sortir les esclaves afro-américains et afro-américaines de leur esclavage.

Après la guerre civile, une série d'amendements fut apportée à la charte des droits américaine:

- le treizième amendement abolit l'esclavage;
- le quatorzième amendement limita le droit des États-Unis à édicter des lois discriminatoires;
- le quinzième amendement accorda le droit de vote aux Afro-Américains.

Malgré la victoire du Nord qui a mis fin à la guerre civile, malgré l'émancipation et les mesures législatives, la population afro-américaine n'obtint pas les mêmes droits que la population blanche.

- La plupart des États du Sud purent passer de nombreuses lois limitant les droits des anciens esclaves.
- Les relations, au XIXe siècle, furent marquées par une politique de ségrégation raciale visant à séparer la population afro-américaines des autres Américains et Américaines, dans la majeure partie du pays.
- Cette ségrégation s'étendit aux restaurants, aux toilettes publiques, aux hôpitaux et aux écoles.
- Les locaux et les services distincts offerts à la population afro-américaine étaient souvent inférieurs à ceux dont bénéficiait la population blanche.

Les tentatives pour mettre fin à la ségrégation furent réprimées.

- La résistance contre la déségrégation fut particulièrement forte dans les États du Sud où des groupes, comme le Ku Klux Klan manifestèrent leur mécontentement.
- Les personnes menant une campagne active pour obtenir l'égalité des droits furent souvent la cible d'actes de violence.
- Ce ne fut pas avant les années 1950 que la cour suprême des États-Unis déclara que le concept selon lequel les Noirs étaient « séparés, mais tout de même égaux », n'avait pas lieu d'être dans l'enseignement.

Les tacticiens et les tactiques en faveur de l'égalité

Les Afro-Américains et les Afro-américaines continuent de débattre sur la façon de réagir le mieux possible au racisme et à l'inégalité.

Martin Luther King

Martin Luther King devint l'inspirateur du mouvement en faveur de l'égalité raciale dans les années 1960. Avec ses adeptes, il suivit la stratégie de non-violence de Gandhi.

- Des manifestations massives en faveur de droits civiques pour tous les Américains et Américaines furent organisées afin d'obtenir le soutien de la population et de faire pression sur les hommes politiques.
- En 1964, la deuxième loi sur les droits civiques était adoptée.

Cependant, la tactique de non-violence de Luther King modifia les données sociales, mais ne fut pas sans heurts.

Le mouvement musulman noir

- Le mouvement musulman noir adopta une vision différente de l'avenir de la population afro-américaine. En effet les membres du mouvement croyaient:
- qu'en adoptant la religion de l'Islam, les Afro-Américains et les Afro-Américaines viendraient à bout de leur esclavage et retrouveraient leur dignité;
- que ce peuple était supérieur aux Blancs, véritable race de démons.

Malcolm X devint chef du mouvement musulman noir.

- Il rejeta le mouvement en faveur des droits civiques qui prônait la non-violence et l'intégration.
- Il prêchait en faveur de la fierté, du séparatisme et de l'indépendance de la population afro-américaine, essentiels à la garantie d'un meilleur avenir.
- Malcolm X recommandait également de faire usage de la violence en signe de légitime défense.
- **Luther King et Malcolm X furent tous deux assassinés dans les années 1960.**

L'action politique

Luther King et ses adeptes luttèrent pour que les Afro-Américains et les Afro-Américaines obtiennent le droit de vote.

- Un chef afro-américain, Jesse Jackson, se présenta plusieurs fois aux élections présidentielles du Parti démocrate.
- Dans les années 1980, les États-Unis avaient une classe moyenne noire non négligeable.
- La participation des Noirs au système politique américain s'est accrue, mais on est encore loin de l'égalité totale.

Activité 5

Leçon d'application de concepts: le sexisme, l'inégalité des sexes, les rôles traditionnels, le changement social et les droits de la femme.

1. Au cours d'une discussion en classe, établir les critères qui permettent de décider du statut des individus par rapport à ceux de groupes au sein de la société.

Les facteurs à considérer pourraient inclure:

- les niveaux de revenu;
- les niveaux d'éducation;
- les possibilités d'emploi;
- l'accès et la participation à la prise de décisions nationales;
- les restrictions ou les garanties juridiques.

Demander aux élèves, répartis en groupes, de faire des recherches sur la condition féminine dans plusieurs pays, y compris au Canada. Les élèves pourraient étudier le tableau du document d'information pour l'élève intitulé « Le statut de la femme dans quelques pays occidentaux ».

- Grâce aux critères établis, les élèves pourraient concevoir des grilles afin de classer l'information obtenue par catégories.

Demander aux élèves d'essayer de définir la vision morale de chacun des pays choisis et le paradigme des droits de la personne qui l'accompagne.

2. Chaque groupe préparera sa position sur les questions suivantes, en fonction de l'information qu'il aura obtenue.

- Le bien-fondé d'une discrimination active en faveur des femmes;
- Les femmes et les hommes devraient-ils être rémunérés pour le travail ménager? Devraient-ils avoir droit à une pension?
- Un mari a-t-il le droit d'agresser, de violer et d'abandonner sa femme et ses enfants?
- La femme a-t-elle autant le droit de travailler que le mari?
- Qui devrait préparer les repas, s'occuper de la lessive, changer les couches et prendre l'initiative de satisfaire tous les besoins des enfants?

Si des membres du groupe ne peuvent s'accorder sur des points particuliers, on notera les points de vue divergents lorsque le groupe présentera son travail à la classe.

Document d'information pour l'élève

Le statut de la femme dans quelques pays occidentaux

	Union soviétique	Suède	Grande-Bretagne	Canada	États-Unis
Nombre de femmes qui travaillent	93 % des femmes travaillent ou étudient à temps plein; Le Comité des femmes soviétiques fait pression pour faire reconnaître le droit de demeurer au foyer.	86 % des femmes dont les enfants ont moins de 7 ans et 93 % de celles dont les enfants ont entre 11 et 16 ans ont un emploi à l'extérieur du foyer.	25 % des mères dont les enfants ont moins de 5 ans travaillent; le gouvernement décourage le travail des mères de famille; seulement 50 % des professionnelles qui ont des enfants ont un emploi.	62 % des femmes dont les enfants ont moins de 16 ans ont un emploi.	65 % des femmes dont les enfants sont âgés de moins de 18 ans occupent un emploi.
La main d'oeuvre féminine	Les femmes détiennent peu de postes de cadres; les femmes occupent 95 % des emplois dans le secteur de l'éducation, mais seulement 50 % des postes de direction d'école.	Bien qu'on ait fait des progrès vers l'égalité, les femmes occupent toujours les emplois les moins rémunérés et qui offrent le moins d'occasion d'avancement; toutefois, il en est souvent ainsi par choix, afin de pouvoir passer plus de temps au foyer.	Le nombre de mères sur le marché du travail est à la baisse.	30 % de femmes travaillent dans des bureaux et 27 % d'entre elles occupent des postes dans le secteur de la vente et des services.	66 % des femmes travaillent toujours dans des domaines considérés traditionnellement comme féminins, tels que le travail de bureau et le secteur des services ou secteur tertiaire.
Bénéfices de maternité	Congé de maternité de 3 ans; avec plein salaire les 2 mois suivant la naissance de l'enfant et ensuite avec un salaire partiel jusqu'à ce que l'enfant ait un an et demi; garantie de pouvoir reprendre à son emploi.	Congé de maternité ou de paternité de 15 mois que les parents peuvent se partager; on reçoit 90 % de son salaire et on peut travailler 6 heures par jour en échange d'un salaire réduit, ce jusqu'à ce que l'enfant ait 8 ans.	C'est le seul pays membre de la CEE qui n'accorde pas automatiquement au femmes le droit de reprendre leur emploi à leur retour d'un congé de maternité; elle doivent d'abord détenir cet emploi depuis au moins 2 ans; les femmes qui satisfont à cette exigence ont droit à 90 % de leur salaire pendant 6 semaines et à un paiement partiel pendant 12 autres semaines.	Peuvent recevoir des prestations d'assurance chômage jusqu'à concurrence de 60 % de leur salaire pendant 25 semaines.	Les employeurs ne sont pas tenus d'offrir des congés de maternité; les femmes peuvent se prévaloir du régime d'assurance invalidité offert par l'employeur et obtenir un congé dont la durée peut varier de 6 semaines à 3 mois, selon les régimes disponibles.
Garderies	Fait partie de l'ensemble des bénéfices marginaux; service offert par le gouvernement ou par l'entremise de coopératives.	Le gouvernement subventionne 90 % des coûts de garderie et des centres de loisirs pour les enfants jusqu'à l'âge de 12 ans.	Le pire système de garderies en Europe; seulement 2 % des enfants de moins de 2 ans fréquentent une garderie subventionnée par l'État; le coût d'une gardienne est élevé.	Il existe un besoin de garderies agréées; les fonds promis par les gouvernements ne se sont pas encore matérialisés.	Le gouvernement fédéral ne subventionne pas les garderies, bien que les gouvernement de certains États et de certaines municipalités offrent des subvention
La femme au foyer	Les hommes aident rarement à faire les travaux domestiques, spécialement le soin des enfants; les femmes doivent faire la queue 2 heures par jour pour se procurer de la nourriture et consacrent 3 heures par jour aux travaux domestiques.	Les femmes consacrent 40 heures par semaine aux travaux domestiques et les hommes 10; les hommes connaissent assez bien les tâches qu'ils accomplissent, dont la cuisine, les emplettes et la garde des enfants.	Au sein de la classe ouvrière, les travaux domestiques sont sous la responsabilité exclusive des femmes, mais ils sont partagés dans les familles à revenu élevé; le père prend rarement soin des enfants.	Les femmes consacrent entre 90 et 100 heures par semaine à leur emploi et aux travaux domestiques; les hommes sont prêts à aider, sans toutefois accepter la responsabilité; ils agissent sous la direction des femmes.	Depuis 1965, le nombre d'heures que les femmes consacrent aux travaux domestiques a diminué de 8 heures par semaine; mais, les femmes qui occupent un emploi à l'extérieur de la maison consacrent toujours l'équivalent d'un temps plein aux travaux domestiques.

Activité 6

Leçon d'application de concepts: le contrat social, **les droits de la personne**, le multiculturalisme et **les conséquences**.

1. Discuter de la politique du multiculturalisme telle qu'on la pratique au Canada.
 - Noter comment le Canada et notre société canadienne ont adopté plusieurs cultures et en ont tiré profit.
 - Noter que certaines sociétés n'encouragent pas, ou même ignorent, les cultures minoritaires qui composent la société en général.
 - Certaines de ces sociétés font preuve de discrimination contre les minorités.
 - Fournir aux élèves plusieurs exemples passés et présents de ce type de société (l'Allemagne nazie, etc.).
2. Demander aux élèves de construire une grille indiquant ce qu'ils considèrent comme les droits fondamentaux de la personne.
 - Comparer la grille avec la Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations unies.

Demander aux élèves d'indiquer sur leur grille si les droits figurant sur leur liste sont respectés dans la société canadienne.

Les élèves, répartis en groupes, doivent choisir un pays et chercher si ce pays respecte ces droits.

3. Les groupes se serviront de leur grille pour présenter leurs résultats à la classe.

Activité 7

Leçon d'acquisition de concepts: les Autochtones, l'adaptation ou l'accommodation, l'assimilation, le génocide et la ségrégation.

1. Voir le document d'information pour l'élève portant sur l'Afrique du Sud pour discuter de la situation de la majorité noire de ce pays.

Poser la question suivante: existe-t-il une situation parallèle au Canada pour ce qui est de la place des peuples autochtones dans le pays?

2. Demander à la classe d'élaborer une grille qui indiquera les aspects ou conditions particulières des Noirs d'Afrique du Sud et des Autochtones du Canada.

Les facteurs qui pourraient figurer dans cette grille sont les suivants:

- identifier les droits que l'on refuse ou que l'on restreint aux peuples en question;
- les territoires désignés pour les deux peuples;
- les ressources et le potentiel économique de ces territoires désignés;
- la situation économique de la population (emploi, revenu, etc.);
- les niveaux d'éducation;
- les conditions sociales (santé, logement, etc.);

-
- la législation discriminatoire;
 - l'accès et la participation des deux peuples à la prise de décisions nationales.

Les élèves, répartis en groupes, devront remplir la grille suivante en comparant les deux types de population.

Ils peuvent essayer d'identifier les droits fondamentaux dont chacun a besoin et qui permettent de participer entièrement et également à la vie en société.

- Se servir de cette liste pour voir si les populations des deux pays jouissent de ces droits.

3. Revoir avec la classe les stratégies et politiques suivantes que les gouvernements ont appliquées lorsqu'ils traitaient avec des minorités distinctes:

- arrangement;
- assimilation;
- génocide;
- ségrégation.

Demander à toute la classe ou à un groupe d'élèves, d'élaborer une grille avec la liste des politiques ci-dessus, en indiquant leurs conséquences possibles à court terme et à long terme pour la population désignée et le pays tout entier.

- Demander à la classe de discuter des conséquences.

Demander aux groupes:

- de préparer leur position en indiquant quelle est l'option politique qu'ils recommanderaient aux gouvernements du Canada et de l'Afrique du Sud.
 - les groupes peuvent recommander différentes options politiques pour les deux gouvernements.
 - les groupes doivent se préparer à justifier leurs choix politiques devant la classe;
 - les groupes recommanderont les tactiques que les Noirs d'Afrique du Sud et les peuples autochtones devraient employer pour parvenir à l'égalité;
 - ils doivent se préparer à justifier leurs choix de tactiques devant la classe;
 - ils doivent préparer un plan en cinq à dix points pour résoudre la situation de l'un des deux pays.

Document d'information pour l'élève

L'égalité raciale en Afrique du Sud

Depuis les années 1950, tous les pays du monde ont le regard tourné vers l'Afrique du Sud et sa politique d'*apartheid* institutionnalisée.

Le principal promoteur de l'*apartheid* a été le parti nationaliste. La majeure partie de son soutien électoral vient surtout des Afrikaners, descendants des colons hollandais qui arrivèrent en Afrique du Sud dans les années 1600.

Lorsque le parti nationaliste arrive au pouvoir en 1948, seuls les Blancs ont le droit de voter.

- La population blanche représente moins de 20 % de toute la population d'Afrique du Sud.

Le gouvernement nationaliste sud-africain institutionnalise alors une politique d'*apartheid* ou de développement séparé des races:

- la politique de séparation s'étend à presque tous les aspects de la vie – enseignement, lieu de résidence, services de santé, loisirs et services gouvernementaux, etc.

Depuis 1948, le droit de vote n'est accordé qu'aux Blancs.

- Le *Population Registration Act* de 1950 a classé la population en quatre catégories: Blancs, Noirs, Asiatiques et personnes métissées.

Les Noirs qui représentent 72 % de la population du pays sont obligés de vivre dans des secteurs qui leur sont réservés, ou « bantoustans ».

- Ces foyers bantous couvrent 13 % du territoire le plus pauvre d'Afrique du Sud.
- Ils manquent de ressources fondamentales pour subvenir aux besoins des nombreuses populations qu'ils abritent.

Les Noirs ont canalisé leur ressentiment en créant le Congrès national africain. Le Congrès a organisé des manifestations pacifiques contre le gouvernement et ses lois discriminatoires, notamment contre une loi obligeant les non-Blancs à utiliser un laissez-passer pour pouvoir travailler, obtenir un logement ou voyager.

Une organisation dissidente, le Congrès panafricain, est créée en 1959. Cette organisation veut faire usage de la violence pour mettre fin à l'*apartheid*. Elle organise donc une manifestation à Sharpeville, en mars 1960, au cours de laquelle la police fait feu sur la foule et abat 69 personnes.

Le gouvernement bannit le Congrès panafricain et le Congrès national africain. Les dirigeants de ces organisations, y compris Nelson Mandela, sont arrêtés en 1962.

Au milieu des années 1970, des manifestations de protestation contre la décision gouvernementale obligeant les étudiants noirs à apprendre la langue afrikaans se déroulent dans la ville de Soweto. Les protestations s'étendent à d'autres villes et la violence s'installe. Plus de 700 personnes sont tuées.

Le gouvernement sud-africain réagit aux protestations de plus en plus nombreuses de la population non blanche. En 1983, un nouveau parlement voit le jour. Les Blancs, les personnes métissées et les Indiens y sont représentés, mais pas par la majorité noire. Le Congrès national africain répond par la violence en prenant pour cible des civils et des personnalités du gouvernement. À la fin des années 1980, certaines lois de l'*apartheid*, dont celles sur les mariages mixtes et l'obligation de porter sur soi un laissez-passer, sont abolies.

À la fin de 1989, F.W. De Klerk devient président de l'Afrique du Sud. De Klerk libère un certain nombre de prisonniers politiques, dont Mandela en février 1990.

L'année 1990 connaît également une violence accrue au sein de la communauté noire, des groupes rivaux s'efforçant d'obtenir un avantage politique devant l'installation possible d'une majorité noire au pouvoir.

Mandela et De Klerk se réunissent pour discuter de la libération de prisonniers politiques, de la suppression de l'état d'urgence, de la suspension des activités de guérilla et de la levée des sanctions économiques sur l'Afrique du Sud.

Le gouvernement et le Congrès national africain s'entendent pour tenir des élections qui permettront à toute la population sud-africaine de voter en 1994.

5.3 Le recours à la violence

Contenu

Les pays, comme les individus, font appel à la violence pour atteindre leurs objectifs ou réagir contre une forme d'opposition ou une autre.

- Les guerres entre pays reviennent régulièrement dans l'histoire.
- La prolifération des armes et des groupes qui veulent les utiliser constitue un danger à la fois pour les individus et pour le pays.
- La « disponibilité » de la technologie et des armes nucléaires a galvanisé l'attention du monde sur la question des armes et de la guerre.

5.3.1 La prolifération des armes nucléaires

Le danger d'une guerre nucléaire entre les deux grandes puissances s'est éloigné. Toutefois, l'utilisation possible d'armes nucléaires n'a pas été éliminée.

- **Aujourd'hui, les pays et les groupes terroristes peuvent accéder facilement à la technologie qui permet de construire des armes nucléaires.**
- L'éclatement de l'Union soviétique préoccupe le monde, car on ne sait pas qui contrôle réellement l'ancien arsenal nucléaire.

Les tentatives visant à contenir la menace du nucléaire

Les grandes puissances et les Nations unies tentent, par le Traité de non-prolifération des armes nucléaires, de limiter l'expansion de ces armes nucléaires.

- Le traité n'a eu qu'un succès limité puisque certains pays n'autorisent pas les organismes internationaux à inspecter leurs programmes nucléaires.
- Les accords entre les États-Unis et l'ex-Union soviétique pour réduire l'armement nucléaire ont abouti à la suppression des anciennes armes, les moins sophistiquées.

Les dépenses militaires

La fin de la guerre froide n'a pas mis fin au commerce international des armes modernes que certains pays continuent de promouvoir:

- **C'est un commerce rentable.** Les pays exportateurs sont, entre autres, les États-Unis, l'ex-Union soviétique, la France, la Grande-Bretagne et la Chine.
- La guerre du Golfe a parfaitement prouvé l'efficacité des armes modernes et convaincu beaucoup de pays de la nécessité d'en posséder.
- Les groupes ethniques, religieux ou raciaux qui cherchent l'indépendance essaient d'acquérir des armes très perfectionnées.
- Les terroristes ont accès à des armes d'une technologie très avancée.
- L'instabilité politique caractérise beaucoup de régions du monde et se termine souvent par des épreuves de force.

5.3.2 À la recherche de la sécurité nationale: les options

L'option traditionnelle

Traditionnellement, les pays ont compté sur le maintien de forces armées importantes et sur des alliances temporaires conclues avec d'autres pays pour protéger leurs intérêts nationaux respectifs.

- **Ils ont toujours hésité à abandonner leur souveraineté nationale à quelque organisme international que ce soit.**

L'option de la sécurité collective

Depuis la fin de la guerre froide, les Nations unies ont joué un rôle plus actif pour dissuader les pays de faire appel à l'armée.

- La coalition contre l'Irak montrait que la guerre du Golfe était régie par les résolutions des Nations unies.

Les Nations unies et les alliances régionales comme l'OTAN pourraient servir de forces de stabilisation.

- Leur volonté d'intervenir activement n'encourage pas les actes d'agression.
- Ces organisations peuvent également mettre en place des solutions et des stratégies internationales pour régler le problème du terrorisme.

5.3.3 L'instabilité politique: la montée du nationalisme ethnique

Les événements qui se sont produits en Europe orientale après la chute du communisme reflètent la tendance habituelle à user de la violence pour atteindre ses buts politiques.

La fin de l'hégémonie soviétique a créé une nouvelle réalité politique et amené une certaine souplesse en Europe de l'Est.

- Pour les citoyens et les citoyennes d'Europe de l'Est, la fin du communisme a été le début d'une époque de nouvelles libertés et de libres choix dans les domaines politique, économique et culturel.
- **Pour certains pays, le pouvoir centralisé qui réunissait diverses populations ethniques, n'existe plus et les aspirations nationalistes refoulées ont resurgi.**
- **Certains groupes ethniques ont vu la fin de la domination communiste comme une possibilité de réaliser d'anciens objectifs, dont l'établissement ou le rétablissement d'États ethniques homogènes.**
- **La dispersion des groupes ethniques dans tous les pays d'Europe de l'Est signifiait que les programmes allaient diverger d'un groupe à l'autre.**

Le nationalisme ethnique

Le nationalisme fondé sur l'ethnie met l'accent sur les caractères distinctifs d'une population, comme la religion, la langue, la géographie, l'histoire et/ou la culture.

- **Cette force se manifeste selon des façons qui semblent différentes, mais qui ont des composantes communes. Elles cherchent toutes à établir la primauté**

d'un peuple particulier et à affirmer la « nécessité » de se donner les « outils » nécessaires à la survie, au bien-être et à la prospérité du groupe.

La Yougoslavie: une guerre ethnique

Les événements de Yougoslavie, pays aux populations très diverses, donnent un exemple des tensions qui ont fait surface dans l'Europe de l'Est postcommuniste:

- Les principaux groupes ethniques, Croates, Serbes et musulmans, voyaient l'union politique actuelle comme un obstacle à leur programme nationaliste.
- La fragmentation de la Yougoslavie selon un découpage ethnique, au début des années 1990 et, les revendications territoriales se sont soldées par un conflit armé.

Il y a toujours le danger que ce genre de conflits internes s'étendent à d'autres pays.

L'ex-Union soviétique

Les conflits ethniques qui sévissent dans les nouvelles républiques de l'ex-Union soviétique présentent également un autre danger préoccupant: celui de savoir si le contrôle de l'ancien arsenal nucléaire soviétique est toujours aussi efficace.

La tension et la violence entre différentes ethnies n'ont pas seulement eu lieu en Europe.

- **Les événements passés et récents au Moyen-Orient traduisent la complexité générale de ces problèmes.**

Le Moyen-Orient: les droits de la personne et le recours à la violence

Dans cette unité, on aborde les problèmes que connaît aujourd'hui le Moyen-Orient.

- Certains groupes contestent l'occupation de certaines régions de ce pays et prétendent que s'ils n'arrivent pas à leurs objectifs, ils resteront privés de leurs droits et victimes du statu quo.
- L'héritage de la guerre froide et la présence d'importantes réserves en hydrocarbures ont encouragé les populations de la région à conserver une armée importante et bien équipée.
- Malgré les richesses produites par la vente du pétrole, il existe toujours une grande disparité de richesses et de modes de vie parmi la population de la région.

Des revendications opposées: le choc du nationalisme arabe et du nationalisme juif

L'objectif consistant à établir un État juif en Palestine allait à l'encontre de la réalité, car la Palestine abritait des milliers d'Arabes.

La Grande-Bretagne, cherchant le soutien des deux populations au cours de la Première Guerre mondiale, avait encouragé l'établissement d'un État juif et indiqué qu'elle soutenait le nationalisme et l'indépendance arabes.

- Des milliers de personnes juives émigrèrent d'Europe vers la Palestine entre les deux guerres.

-
- La population arabe locale s'alarma devant l'afflux de la population juive arrivant d'Europe et, les deux peuples connurent des périodes troublées.
 - La Seconde Guerre mondiale et l'holocauste persuadèrent les la population juives que seule la création d'un État juif en Palestine leur assurerait la sécurité.
 - L'holocauste influença également l'attitude des pays occidentaux et joua en faveur de la création d'un État juif en Palestine.

Face à la montée de la violence entre les populations juive et arabe, la Grande-Bretagne annonça en 1947 qu'elle prévoyait quitter la Palestine et remettre la question entre les mains des Nations unies.

- La Grande-Bretagne n'avait plus ni les ressources ni la volonté de continuer à exercer un contrôle important sur le Moyen-Orient.

Le plan de partage du territoire des Nations unies

En 1947, les Nations unies adoptaient une résolution sur le partage de la Palestine en deux États, un État juif et un État arabe.

- **La majorité de la population de la Palestine était arabe en 1947.**
- **Le peuple arabe estimait d'ailleurs que le plan de partage conçu par les Nations unies ne leur donnait pas suffisamment de terres.**
- Malgré le rejet du plan par les Arabes, celui-ci fut mis en vigueur; en mai 1948, le nouvel État d'Israël était créé.
- Une guerre l'opposa immédiatement aux populations arabes environnantes.
- Grâce à l'aide substantielle des États-Unis, Israël résista aux forces arabes et étendit son territoire.

Les Palestiniens: un avenir incertain

Un million de Palestiniens et de Palestiniennes arabes qui avaient fui leur domicile pendant la guerre se retrouvaient sans toit.

- **Ils étaient confinés dans des camps de réfugiés dans les États arabes avoisinants.**
- **La situation et les aspirations de cette population devinrent un important sujet politique dans la région.**

L'Organisation de libération de la Palestine

L'avenir des réfugiés palestiniens créa une certaine tension. Leurs frustrations se soldèrent par la création de l'Organisation de libération de la Palestine (OLP) en 1964, dont Yasser Arafat prit la tête en 1968.

- L'OLP cherchait à sensibiliser le monde entier à la cause palestinienne.

Des éléments de l'OLP eurent recours à la violence pour atteindre leurs objectifs.

La guerre des Six-Jours

La victoire israélienne, lors de la guerre des Six-Jours, en juin 1967, aboutit à l'occupation par Israël de la péninsule du Sinaï, de la rive ouest du Jourdain (abritant une forte population arabe anti-Israël) et des hauteurs du Golan.

- Israël occupait désormais toute la ville de Jérusalem dont elle fit sa capitale.
- Pendant toutes les années 1980, Israël autorisa la construction de nouvelles installations juives sur la rive ouest du Jourdain.
- La cohabitation fut l'occasion de troubles sanglants entre les populations arabes et juives.

5.3 Le recours à la violence

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

Le changement

- Savoir que les groupes qui demandent réparation aux gouvernements et à la société dans son ensemble disposent de diverses méthodes pour obtenir le soutien de la population et pour promouvoir des changements politiques et juridiques

L'obligation de rendre compte de ses décisions

- Savoir que certains pays qui ont mis au point des installations nucléaires et des armes chimiques sont gouvernés par des chefs politiques peu enclins à rendre compte, que ce soit à leurs citoyens et citoyennes ou à la communauté internationale

La prolifération des armes nucléaires

- Savoir qu'officiellement les pays qui possèdent des armes nucléaires sont l'ex-Union soviétique, les États-Unis, la Grande-Bretagne, la France et la Chine
 - Un certain nombre d'autres pays comme Israël, l'Inde, le Pakistan et l'Afrique du Sud en possèdent probablement aussi.
 - Les pays comme la Corée du Nord, l'Algérie, la Libye, Taïwan et l'Irak participent activement à la mise au point d'installations technologiques pour fabriquer des armes nucléaires.
- Savoir que certaines des nouvelles républiques de l'ex-Union soviétique ont obtenu le contrôle d'armes nucléaires dès leur indépendance de Moscou

Le Traité de non-prolifération des armes nucléaires

- Savoir que d'après les dispositions du traité:
 - si un pays accepte de ne pas mettre au point d'armes nucléaires, il recevra une aide internationale pour développer des projets nucléaires pacifiques;
 - l'Agence internationale de l'énergie atomique examinera les programmes nucléaires des pays qui ont signé le traité
- Savoir que 140 pays ont signé le Traité de non-prolifération des armes nucléaires, à l'exception notable de la Chine
- Savoir que certains pays, comme la Corée du Nord, refusent de participer au traité et n'autorisent pas les organismes internationaux à inspecter leurs programmes et leurs installations nucléaires

Les dépenses militaires

- Savoir qu'une course régionale aux armements se produit lorsqu'un pays de la région semble avoir un avantage sur les autres au niveau des armes et de la puissance militaire dont il dispose
- Savoir que les ressources dépensées pour l'armée et les armements empêchent les gouvernements de régler d'autres questions politiques
 - Les dépenses militaires réduisent les fonds qu'on pourrait affecter à d'autres projets non militaires.
 - Le Pakistan, l'Irak, le Zaïre, l'Ouganda et la Chine ont tous des dépenses militaires dont le montant dépasse les sommes totales affectées à la santé et à l'éducation.
- Savoir que les États-Unis, après la guerre du Golfe, ont conclu des accords d'armement avec l'État de Bahreïn, l'Égypte, l'État d'Israël, l'Arabie saoudite et les Émirats arabes unis pour un montant de 13,2 milliards de dollars
 - La Chine, la Corée du Nord et la Tchécoslovaquie ont également fourni des armes aux pays du Moyen-Orient.

Les priorités nationales

- Savoir qu'en 1990, les dépenses militaires mondiales ont dépassé les dépenses pour les soins de santé et l'éducation

La sécurité nationale

- Savoir que les pays doivent compter sur le maintien de forces armées bien équipées pour assurer la défense de leur territoire et des intérêts nationaux
- Savoir que les pays de l'OTAN et du défunt pacte de Varsovie ont réduit leurs dépenses militaires depuis la fin de la guerre froide

Le maintien de la paix

- Savoir que les Nations unies ont employé le personnel militaire des États membres pour intervenir dans des conflits régionaux ou nationaux
- Savoir que les forces de maintien de la paix des Nations unies ont, entre autres, pour objectif:
 - de mettre fin à la violence entre les parties en conflit;
 - de stabiliser la situation, afin que les parties engagées cherchent une résolution pacifique
- Savoir que le concept de forces de maintien de la paix des Nations unies a été mis au point par un Canadien et que le Canada a participé dans le passé aux missions de maintien de la paix de l'ONU

-
- Savoir que les pays développés dépensent chaque année 500 milliards de dollars pour le secteur militaire et accordent 47 milliards d'aide financière aux pays pauvres
 - Savoir que les pays en voie de développement ont huit fois plus de soldats que de médecins
 - Savoir que l'option militaire reste une option valable pour les gouvernements et les groupes non gouvernementaux

La stabilité politique

- **Savoir que la définition des frontières est souvent le résultat de démarches diplomatiques, d'intrigues des grandes puissances et d'opportunisme politique**
 - Les peuples de nombreux pays portent en eux les conséquences de décisions historiques et politiques.
 - La présence d'une autorité centrale est souvent le seul élément qui lie politiquement des populations très diverses.
 - Lorsque cette force centrale diminue d'une façon ou d'une autre, la nature des réalités politiques s'en ressent.
- Savoir que la Yougoslavie, pays qui n'a pas été créé par les diverses ethnies qui l'habitent, mais par les grandes puissances après la Première Guerre mondiale, symbolise les tensions ethniques qui ont fait surface à la fin du régime communiste

La violence entre ethnies

- Savoir que plusieurs ethnies, dans les nouvelles républiques indépendantes de l'ex-Union soviétique, se sont violemment affrontées
 - Dans la région du Caucase, les chrétiens d'Arménie et les musulmans d'Azerbaïdjan se sont battus à propos de revendications territoriales.
 - Dans la république de Moldavie, la population majoritairement roumaine s'est heurtée aux minorités russe et ukrainienne.

Le nationalisme

- **Savoir que le désir, pour une population homogène, d'avoir un territoire bien distinct et bien défini a contribué à créer un conflit entre le nationalisme arabe et le nationalisme juif**
 - La population juive et la population arabe revendiquent la propriété de l'ancien protectorat britannique en Palestine.

La déclaration Balfour

- Savoir que pendant la Première Guerre mondiale, la Grande-Bretagne, cherchant à s'attirer le soutien de la communauté juive en Palestine, indiqua qu'elle appuyait l'établissement d'un « foyer national » pour le peuple juif

-
- Savoir que la Grande-Bretagne avait précisé qu'elle soutenait l'indépendance politique des peuples arabe et juif

Le sionisme

- Savoir que des siècles de persécution religieuse en Europe, ajoutés au désir de retourner vers la Terre promise, entraînèrent la création de l'Organisation sioniste mondiale en 1897.
 - Son but était l'installation d'un foyer juif en Palestine

La persécution religieuse

- Savoir qu'un nombre important de juifs et de juives s'établirent dans toute l'Europe orientale
 - De nombreuses restrictions en matière d'emploi, de propriété foncière, d'éducation et de droits civiques s'appliquèrent aux Juifs européens.
 - Les communautés juives devinrent la cible de l'oppression et de la violence.

La persécution nazie

- Savoir que l'antisémitisme caractérisait le mouvement politique d'Hitler et qu'à sa prise de pouvoir, en 1933, Hitler institua rapidement des lois discriminatoires contre la population juive d'Allemagne
 - Les politiques nazies encouragèrent de nombreux juifs et juives à émigrer en Palestine.

Le partage du territoire

- Savoir que les Nations unies mirent au point un plan pour partager la Palestine en deux États distincts, un État juif et un État arabe
 - L'Égypte, la Jordanie, la Syrie et l'Irak envoyèrent leurs troupes armées pour aider les Palestiniens à attaquer Israël.
 - Israël gagna cette guerre et obtint plus de terres que les Nations unies ne lui en avait attribuées dans son plan de partage.

L'aliénation des Palestiniens

- Savoir qu'un million de Palestiniens et de Palestiniennes qui avaient fui leur domicile pendant la guerre étaient maintenant réfugiés dans les États arabes limitrophes

L'Organisation de libération de la Palestine

- Savoir qu'à l'intérieur de l'OLP, on retrouve plusieurs organisations, chacune préconisant une stratégie différente pour atteindre les objectifs palestiniens
 - Israël refusa toujours de négocier avec l'OLP.
 - Les camps de réfugiés palestiniens furent la cible de l'armée israélienne qui les considérait comme des bases de l'OLP.

L'antioccidentalisme arabe

- Savoir que beaucoup de pays arabes considéraient Israël comme un client de l'Occident. Les succès militaires qu'Israël remporta augmentèrent d'ailleurs la haine de l'Occident dans les États arabes

Jérusalem

- Savoir que le contrôle de Jérusalem fait l'objet de litiges depuis que le christianisme, le judaïsme et l'Islam en ont fait une ville sainte

L'installation des juifs

- Savoir que l'afflux de juifs d'origine soviétique créa une nouvelle situation d'urgence dans la région, car il fallait prévoir des installations pour recevoir ces immigrants et immigrantes

La résistance

- Savoir qu'à la fin des années 1980, un vaste mouvement de désobéissance civile envers le pouvoir israélien fut lancé par les Palestiniens de la rive ouest du Jourdain

5.3 Le recours à la violence

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de :

- **Se faire une opinion et la défendre**
- S'exercer à faire des séances de remue-méninges et à échanger l'information
- S'exercer à se servir des critères pour analyser l'information
- S'exercer à élaborer des schémas conceptuels pour définir les rapports entre les éléments
- Apprendre et pratiquer les habiletés d'analyse suivantes:
 - déterminer les parties principales;
 - décrire les relations de cause à effet;
 - décrire les relations entre les parties et le tout
- S'exercer à faire des comparaisons et des oppositions
- S'exercer à faire des inférences à partir des événements actuels
- S'exercer à formuler des hypothèses d'après des suppositions et des inférences raisonnables
- S'exercer à la communication
- **Apprendre à travailler en équipe, à s'entraider, à s'appuyer, à collaborer**

5.3 Le recours à la violence

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- Savoir si la tendance que les pays montrent pour le recours à la force et à la violence est le reflet de la nature fondamentale de l'être humain
- Savoir si la prédisposition d'une société ou d'un pays à faire usage de la force dans les relations internationales reflète simplement la violence que cette société ou ce pays renferme
- Savoir s'il existe, dans une société, des institutions qui devraient tenter de limiter les comportements violents entre les différents groupes ethniques
- Savoir s'il y a des conditions qui garantissent que des pays ou des groupes ethniques ne feront pas usage de la violence contre d'autres pays ou populations
- Savoir s'il est justifié d'avoir recours à la violence pour atteindre des objectifs avantageux
- Savoir s'il y a des circonstances dans lesquelles la communauté internationale ne devrait pas tenir compte du principe de la souveraineté nationale
- Savoir s'il faut refuser l'entrée à certaines personnes au Canada
- Savoir si l'immigration est bénéfique ou nuisible au Canada
- Savoir si les besoins d'un groupe en particulier doivent avoir préséance sur ceux des autres groupes
- Savoir qui devrait déterminer les critères d'immigration dans une région ou un pays en particulier
- Savoir quels critères devraient permettre de déterminer s'il faut autoriser l'entrée d'un plus grand nombre de personnes dans un pays
- Savoir si les immigrantes et les immigrants nouvellement arrivés dans un pays peuvent se prévaloir des mêmes droits que les personnes qui y vivent depuis longtemps

Savoir s'il est possible pour des populations distinctes de cohabiter pacifiquement pendant une longue période

5.3 Le recours à la violence

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 8

Leçon d'acquisition de concepts: la sécurité nationale, la sécurité collective, **la stabilité politique** et le maintien de la paix.

1. Demander aux élèves de faire un remue-méninges et d'établir la liste des conditions et situations qui peuvent mener à un conflit dans les pays et entre eux. Noter les facteurs tels que:
 - les revendications territoriales;
 - la diversité et la tension ethniques et religieuses;
 - l'acquisition de ressources indispensables;
 - les répercussions des conditions économiques et sociales telles que pauvreté, famine, etc.
 - les différences idéologiques;
 - les anciennes relations.
2. Demander aux élèves, répartis en groupes, de choisir l'un des conflits de notre époque et de trouver les facteurs qui en sont à l'origine.
 - Le groupe doit élaborer un schéma conceptuel qui illustre l'interrelation entre les différents facteurs à l'origine des problèmes.
 - Chaque groupe doit présenter ses résultats à la classe.

La classe peut essayer de trouver les facteurs qui semblent ressortir des divers conflits.

Après avoir choisi l'un des facteurs à l'origine de la violence et de la tension entre pays ou à l'intérieur de ceux-ci, chaque groupe indiquera comment la communauté internationale pourrait éliminer ce facteur.

Les groupes proposeront une stratégie permettant à la communauté internationale d'intervenir. Ils proposeront une stratégie grâce à laquelle la communauté internationale pourrait dissuader les pays de choisir l'option militaire.

Les élèves peuvent inclure les stratégies mentionnées sous forme de plan en dix points que la communauté internationale pourrait mettre en place afin de réduire la violence et le recours à l'armée.

3. Chaque groupe présentera son plan en dix points à la classe, après quoi ils essaieront d'arriver à un consensus.

Activité 9

Leçon d'acquisition de concepts: les tensions ethniques, le maintien de la paix, la sécurité nationale et la sécurité collective.

1. Les élèves, répartis en groupes, choisiront un conflit opposant des groupes ethniques et religieux de notre époque et étudieront les rapports et les facteurs qui ont modelé les relations actuelles entre les groupes rivaux.

Demander à un ou plusieurs groupes de trouver des situations conflictuelles entre populations, au Canada. Les groupes pourraient:

- indiquer brièvement les « différences » qui existent entre les groupes rivaux;
- indiquer brièvement les conditions qui ont provoqué les problèmes actuels;
- indiquer quelles options politiques réduiraient la violence entre les groupes ou y mettraient fin;
- indiquer quelle « meilleure » option politique, selon le groupe, mettrait fin aux difficultés présentes;
- préciser si la communauté internationale devrait intervenir pour mettre fin aux hostilités et trouver une solution au conflit.

Les groupes présenteront leurs résultats et leurs propositions à la classe.

Activité 10

Leçon d'application de concepts: l'émigration, les persécutions religieuses, l'holocauste et l'antisémitisme.

1. Discuter avec les élèves des diverses raisons pour lesquelles les gens quittent leur patrie. La discussion pourrait également porter sur l'expérience canadienne:
 - Pourquoi les gens émigrent-ils au Canada?
 - Devrait-on limiter l'immigration au Canada?
 - Devrait-on établir un critère de sélection particulier?
 - Les nouvelles immigrantes et les nouveaux immigrants devraient-ils avoir les mêmes droits que les citoyennes et les citoyens canadiens?

Passer en revue la situation de l'Europe dans les années 1930:

- la montée de l'antisémitisme dans l'Allemagne nazie;
- les politiques officielles de discrimination et de persécution des Juifs allemands;
- la réticence de l'Europe et de l'Amérique du Nord à accepter un nombre important d'immigrantes et d'immigrants juifs.

Discuter de l'holocauste:

- les conditions de vie dans les camps de concentration;
- le nombre de personnes qui ont été exterminées;
- les groupes visés par l'extermination;
- le soutien ou l'opposition de la population européenne à la persécution des Juifs;
- ses effets sur les alliés occidentaux à la fin de la guerre;
- les poursuites intentées contre les dirigeants de l'Allemagne nazie.

-
2. Demander aux élèves, répartis en groupes, de préparer un court devoir sur l'un des sujets proposés ci-dessous:
 - Un éditorial encourageant le peuple juif à émigrer en Palestine immédiatement après la Seconde Guerre mondiale.
 - Devrait-on limiter le nombre de personnes autorisées à immigrer dans une région ou un pays en particulier?
 - Devrait-il y avoir un critère (ensemble de conditions) qui détermine quels immigrants et immigrantes le Canada devrait accepter? Quelles seraient ces conditions?
 3. Après les présentations des groupes, la classe pourrait discuter des questions soulevées par l'afflux des Juifs en Palestine.
 - Quels ont été les effets de l'immigration sur l'équilibre de la population actuelle en Palestine?
 - Quelles pressions ont été exercées par l'immigration massive?
 - Quelles pressions extérieures la question palestinienne a-t-elle subies et qui a été de la partie?
 - Les droits des Palestiniens, des Palestiniennes, des immigrantes et des immigrants juifs pourraient-ils être satisfaits?
 - Quelles pressions les autorités britanniques ont-elles subies pour régler la question?
 4. Après discussion, les élèves, répartis en groupes, pourraient préparer des rapports qui présenteraient une stratégie ou un plan visant à réduire les tensions entre les populations juive et arabe, tout en satisfaisant les besoins fondamentaux de chaque groupe.

Document d'information pour l'élève

Le Moyen-Orient: le désaccord sur l'autodétermination nationale

Le mouvement en faveur de l'indépendance et la fin de l'hégémonie européenne qui suivit la Seconde Guerre mondiale, se répercuta sur les populations du Moyen-Orient. Comme cette région du monde dispose d'une partie importante des réserves pétrolières connues, les projets de la région sont profondément ressentis dans d'autres régions du monde.

Les juifs et les juives, comme les autres, voulaient leur indépendance, mais également une patrie. Le dernier État indépendant juif fut détruit par les Romains en l'an 70 avant Jésus-Christ. Pendant des siècles, les Juifs espérèrent retourner sur leur Terre promise et refonder Israël.

Les siècles de persécution et les pogroms ne firent qu'intensifier le désir des Juifs d'avoir leur propre patrie. Dans l'Europe chrétienne, la minorité juive, accusée de fléaux comme la peste noire et les mauvaises récoltes, fut souvent la cible de persécutions.

L'Organisation sioniste mondiale, créée en 1897, vise l'établissement d'un foyer juif.

Les efforts des sionistes semblent porter leurs fruits lorsque la Grande-Bretagne indique, dans la déclaration Balfour de 1917, qu'elle appuie l'établissement d'un État juif en Palestine.

Si la Palestine n'avait pas été peuplée, la création d'un État juif aurait pu se faire sans heurts, mais des milliers d'Arabes habitaient alors le pays.

La Turquie s'allie avec l'Allemagne pendant la Première Guerre mondiale et devient le principal ennemi de la Grande-Bretagne dans la guerre du Moyen-Orient. La Turquie contrôle alors la Palestine.

La Grande-Bretagne veut obtenir l'appui actif des Arabes dans l'Empire turc et signifie son soutien à l'indépendance arabe.

La Palestine est sous mandat britannique après la Seconde Guerre mondiale. Des milliers de juifs et de juives émigrent d'Europe vers la Palestine entre les deux guerres. L'avènement d'Hitler en Allemagne a d'ailleurs certainement augmenté leur exode. Beaucoup de pays refusent de laisser entrer des réfugiés juifs fuyant la persécution nazie. La population arabe locale s'alarme devant l'afflux de cette population. De violents conflits éclatent, mais les Britanniques ne réussissent pas à régler le conflit qui oppose les deux peuples.

La Seconde Guerre mondiale est marquée par l'extermination de six millions de juifs et de juives dans les camps d'extermination nazis. L'holocauste persuade les Juifs que seule la création d'un État juif en Palestine va leur assurer la sécurité.

Le programme nazi d'extermination du peuple juif pendant la guerre a influencé l'attitude des pays occidentaux. L'holocauste a poussé les Juifs à créer de toute urgence un foyer sûr en Palestine.

La violence entre Arabes et Juifs de Palestine augmente après la guerre. Les Britanniques voulant quitter la Palestine annoncent, en 1947, qu'ils remettent la question entre les mains des nouvelles Nations unies. Cette année-là, les Nations unies adoptent une résolution en faveur de la division de la Palestine en deux États, un État juif et un État arabe.

Selon la proposition de partage du territoire des Nations unies, la population arabe reçoit moins de la moitié de la Palestine, alors qu'elle constitue la majorité de la population palestinienne, en 1947. Malgré le rejet du plan de partage par les Arabes, celui-ci est mis en vigueur et, en mai 1948, la nouvelle nation d'Israël est proclamée.

La guerre entre le nouveau pays et les États arabes environnants éclate. Un million d'Arabes palestiniens fuient Israël pour se réfugier dans les pays limitrophes. Israël, qui reçoit une aide matérielle des États-Unis, résiste aux forces arabes et agrandit son territoire. Les Palestiniens et les Palestiniennes qui ont fui leur domicile ne retournent pas en Israël, mais s'installent dans des camps de réfugiés, dans les pays limitrophes.

Le conflit naissant entre les deux grandes puissances allait se faire sentir dans les politiques du Moyen-Orient. Bien que l'Union soviétique et les États-Unis aient avalisé la résolution de l'ONU de créer l'État d'Israël, leurs intérêts respectifs s'opposent peu de temps après. Le nouvel État d'Israël reçoit une aide massive des Américains et, les pays arabes considèrent l'Amérique comme le protecteur d'Israël. En conséquence, beaucoup d'États arabes recherchent l'aide de l'Union soviétique. Les grandes puissances deviennent donc les principaux fournisseurs d'armes des pays du Moyen-Orient.

Le nationalisme arabe et l'Égypte

La montée des mouvements d'indépendance dans le monde, la décolonisation et l'humiliation de la victoire militaire israélienne en 1948 contribuent à amplifier le nationalisme arabe. Ses partisans veulent mettre fin à l'impérialisme occidental et se venger de leur défaite face à Israël. La victoire israélienne a discrédité le régime corrompu et inefficace du roi Farouk, en Égypte. En 1952, un groupe de jeunes officiers, dirigé par Gamal Abdel Nasser, tente un coup d'État militaire. Nasser est déterminé à mettre l'Égypte à la tête du monde arabe et à améliorer la situation du pays.

Le gouvernement Nasser entreprend un certain nombre de projets, comme la réforme agraire et l'irrigation des terres. La Grande-Bretagne et les États-Unis offrent d'aider l'Égypte à construire le barrage d'Assouan, mais se retirent bientôt du projet lorsque Nasser fait appel à l'aide soviétique.

Nasser cherche à réduire l'influence britannique en Égypte. Il précise que l'Égypte va nationaliser le canal de Suez franco-britannique et bloquer l'entrée du golfe d'Aqaba aux navires israéliens.

La Grande-Bretagne, la France et Israël s'insurgent contre cette mesure et décident de lancer une offensive commune contre l'Égypte. Avec l'aide des forces militaires britanniques et françaises qui occupent la région du canal, Israël attaque l'Égypte en octobre 1956.

La pression internationale oblige bientôt les armées britannique et française à se retirer d'Égypte.

L'armée israélienne ouvre l'accès au golfe d'Aqaba. Malgré sa défaite militaire, Nasser ressort magnifié de la crise de Suez aux yeux du monde arabe. Il a en effet résisté aux anciennes puissances impérialistes.

Nasser meurt en 1970 et Anouar al-Sadate lui succède. En octobre 1973, les Égyptiens lancent une attaque surprise sur les positions israéliennes installées sur le Sinaï. Celles-ci résistent et se maintiennent, mais au prix de lourdes pertes. En novembre, l'Égypte et Israël finissent par signer une trêve.

Beaucoup d'Arabes accusent l'Occident de cette autre défaite, Israël ayant reçu des armes des États-Unis. En représailles, les États arabes producteurs de pétrole limitent leurs expéditions de pétrole en Europe, en Amérique du Nord et au Japon, espérant ainsi faire pression auprès des pays occidentaux pour les obliger à négocier avec eux.

Le boycottage pétrolier des pays industriels non communistes incite les autres pays à renouveler leurs tentatives afin de résoudre le conflit israélo-arabe. En novembre 1977, Sadate surprend le monde en se rendant en Israël, afin d'essayer de régler les différends qui opposent les deux pays. C'est le premier grand dirigeant arabe à reconnaître l'existence d'Israël, même s'il subit la critique de plusieurs pays arabes.

Grâce à l'intervention du président américain Jimmy Carter, Sadate et le premier ministre israélien Begin signent un traité de paix entre les deux pays. Israël accepte de se retirer des terres prises à l'Égypte, à l'exception de la bande de Gaza. L'opposition arabe à la réconciliation de Sadate avec Israël aboutit à l'assassinat du dirigeant égyptien en octobre 1981.

Document d'information pour l'élève

Les Palestiniens

À la fin du XIXe siècle, lorsque l'immigration juive commence à augmenter, les arabes représentent 90 % de la population de la Palestine. À l'époque, la Palestine est sous la domination de l'Empire ottoman. Au milieu des années 1880, près de 25 000 personnes juives vivent en Palestine. En 1914, ce nombre passe à plus de 85 000. Dans les années 1930, plus de 100 000 juifs et juives immigrent en Palestine.

La population de la Palestine a vécu en paix avec la minorité juive jusqu'à la fin du XIXe siècle, mais l'arrivée de colons juifs venus d'Europe et la forte demande de terres cultivables commencent à l'inquiéter.

1917: la déclaration Balfour encourage la création d'un État juif sans porter atteinte aux droits civiques et religieux des communautés non juives de la région. La période se situant entre les deux guerres mondiales connaît une augmentation sans précédent de l'immigration juive en Palestine. La population palestinienne n'a pas voix au chapitre dans cette affaire.

Après la Première Guerre mondiale, la Palestine est sous mandat britannique. Plusieurs affrontements violents opposent Palestiniens et Juifs au début des années 1920. Lorsque les Britanniques prennent possession de leur mandat en Palestine, ils considèrent les personnes juives, chrétiennes et arabes comme Palestiniennes. La société palestino-arabe est surtout composée de paysans dont beaucoup sont de pauvres métayers à la solde de gros propriétaires terriens, généralement membres de familles puissantes.

Beaucoup de juifs qui immigrent en Palestine reçoivent une aide financière de diverses organisations sionistes et peuvent ainsi acheter des terres et créer un secteur industriel. Les événements de l'Allemagne nazie font naître encore plus de sympathie à leur égard. Les Palestiniens, quant à eux, ne reçoivent aucune aide financière.

L'ampleur de l'immigration juive préoccupe de plus en plus les Palestiniens qui organisent des grèves massives et se rebellent contre les Britanniques.

La Grande-Bretagne veut s'assurer le soutien des Arabes pendant la Seconde Guerre mondiale. Le canal de Suez devient un point stratégique et le Moyen-Orient est la voie d'accès vers l'Inde. La situation entraîne la publication d'un livre blanc britannique, en 1939, qui prévoit une immigration juive et des achats de terres limités sur une période de cinq ans, suivie d'une interdiction complète.

Pendant la première guerre entre le nouvel État israélien et les pays arabes limitrophes (1948-1949), des milliers de Palestiniens et de Palestiniennes arabes fuient leur pays. Israël n'autorisera d'ailleurs pas le retour de peuples qu'il juge hostiles.

La population palestinienne arabe se retrouve, de bien des façons, prise au milieu du conflit entre Israël, qui est déterminé à protéger son territoire et les pays arabes qui eux, sont déterminés à liquider l'État d'Israël qui, d'après eux, n'a pas le droit d'exister. Les réfugiés palestiniens deviennent le symbole du combat israélo-arabe. Certains croient que les pays arabes veulent simplement liquider Israël afin de dominer la Palestine pour agrandir leur territoire et augmenter leur pouvoir.

L'OLP (Organisation de libération de la Palestine)

L'installation des Palestiniens crée toujours une certaine tension dans la région. Tout au long des années 1950 et 1960, les Palestiniens et les Palestiniennes ont vécu dans des camps de réfugiés surpeuplés près des frontières israéliennes.

La frustration de cette population qui ne peut retourner dans son pays se poursuit et se symbolise par la création de l'Organisation de libération de la Palestine en 1964, sous la direction de Ahmed Shuquayri, remplacé quatre ans plus tard par Yasser Arafat. L'objectif de l'OLP est de sensibiliser le monde entier à la cause palestinienne.

L'OLP est sous le contrôle d'un comité exécutif de quinze membres. Son arme politique est le Conseil de libération de la Palestine, son bras militaire est l'armée de libération de la Palestine, qui, d'après certaines sources, se monterait à 25 000 ou 30 000 membres et dont Arafat est le commandant en chef.

Un autre conflit entre Israël et les États arabes environnants éclate en juin 1967. Les forces israéliennes prennent l'armée arabe par surprise et remportent une victoire rapide. Après la guerre des Six-Jours, Israël occupe la péninsule du Sinaï, la Cisjordanie –en héritant de sa nombreuse population arabe – et les hauteurs du Golan.

Après la guerre de 1967, Israël occupe la Cisjordanie et la bande de Gaza. En prenant possession de ce territoire, Israël hérite également du contrôle de plus d'un million de Palestiniens et de Palestiniennes.

Novembre 1967: les Nations unies adoptent la résolution 242 qui exige la paix avec chaque État et assure des frontières reconnaissables pour chacun d'eux. La résolution ne fait aucune mention d'un foyer palestinien ou du droit à l'autodétermination, même si elle préconise un juste règlement du problème des réfugiés. Israël ne tient aucun compte de la résolution.

Après la guerre de 1967, la *Palestine National Covenant* (Charte nationale palestinienne) refuse de reconnaître l'existence d'Israël en essayant de sensibiliser les Palestiniennes et les Palestiniens au fait qu'ils doivent réclamer une patrie. L'OLP veut que le monde sache que la paix ne tient qu'à une question de justice envers les Palestiniens. Elle veut également rapprocher le problème des réfugiés de celui du Vietnam afin d'obtenir le soutien du mouvement contre la guerre du Vietnam aux États-Unis et en Europe.

Une grande partie du peuple palestinien craint de plus en plus de voir s'évanouir l'idée d'un foyer palestinien.

Certains éléments de l'OLP utiliseront la violence pour atteindre leurs objectifs.

- 1970: le Front populaire de libération de la Palestine (FPLP) détourne et détruit quatre avions de ligne occidentaux.
- 1970: Anouar al-Sadate succède à Nasser et demande la reconnaissance des droits des Palestiniens et des Palestiniennes.
- 1970: le roi Hussein de Jordanie voit une menace dans le nombre de Palestiniens installés en Jordanie. Après une bataille de dix jours, l'armée jordanienne expulse l'OLP du pays.
- La majorité des troupes palestiniennes établissent alors leurs bases au Liban.
- 1972: des terroristes palestiniens assassinent onze athlètes israéliens aux Jeux olympiques de Munich.
- 1974: l'Assemblée générale des Nations unies vote, à la majorité, la reconnaissance officielle de l'OLP et autorise Yasser Arafat à s'adresser à l'Assemblée. L'OLP reçoit le statut d'observateur aux Nations unies. Lors d'une conférence, les chefs arabes reconnaissent également l'existence de l'OLP comme seul représentant légitime du peuple palestinien.
- 1976: l'OLP devient membre à part entière de la Ligue arabe. Pendant ce temps, beaucoup d'autres pays commencent à reconnaître eux aussi l'existence officielle de l'OLP.
- Novembre 1981: l'Union soviétique accorde à l'OLP le statut diplomatique.
- 1982: Israël envahit le Liban pour expulser l'OLP et détruire ses bases.
- 1983: échec d'une l'insurrection armée, appuyée par Muammar al-Kadhafi contre Arafat.

Jusqu'en 1993, Israël avait toujours refusé de négocier avec l'OLP. Les négociations se poursuivirent en 1994.

Document d'information pour l'élève

Le Moyen-Orient: les années 1980 et 1990

Le Liban

Le Liban diffère des autres pays du Moyen-Orient par le nombre important de chrétiens, de chrétiennes, de musulmanes et de musulmans qui l'habitent.

Pendant des décennies, un équilibre politique précaire s'est établi entre les communautés musulmanes et chrétienne du Liban. Cet équilibre a été interrompu par l'arrivée et l'installation d'une importante population palestinienne et par l'intrusion d'Israël et de la Syrie dans les affaires intérieures du Liban.

En 1982, Israël envahit le Liban afin de détruire les bases de l'OLP qui y sont installées. L'incursion au Liban et l'occupation de longue date d'importantes régions du pays y ont aggravé la situation politique fragile. Les forces israéliennes se retirent pour occuper la région frontalière du sud-Liban en 1985. La longue guerre civile entre chrétiens, musulmans et Palestiniens reprend.

La désunion arabe

Malgré l'énorme avantage que les États arabes ont sur Israël en matière de troupes et d'équipement militaire, ils ont remporté peu de victoires dans leurs guerres contre Israël. Ils sont restés divisés et n'ont jamais réussi à mener conjointement une offensive efficace contre Israël.

Le fondamentalisme islamique

La montée du fondamentalisme islamique a marqué la politique au Moyen-Orient. En 1979, le shah d'Iran, proaméricain, est renversé et est remplacé par une république islamique dont le chef est l'*ayatollah* Khomeiny. Les *mollahs* (prêtres islamiques) dominent désormais l'Iran.

Le programme des fondamentalistes islamiques consiste à éliminer toute influence américaine et occidentale en Iran, à créer une société entièrement islamique et à se préparer à exporter la révolution islamique dans d'autres pays arabes laïques.

Les relations entre les États-Unis et le nouveau régime iranien s'enveniment rapidement, après la saisie de l'ambassade américaine à Téhéran et la prise d'otages qui amènent les deux pays à une situation proche de la guerre ouverte.

La Cisjordanie

Certains secteurs de la société israélienne prétendent que la Cisjordanie devrait faire partie intégrante d'Israël. Pendant toutes les années 1990, des Israéliens et des Israéliennes se sont établis sur la rive ouest du Jourdain. Depuis l'afflux de juifs et de juives russes en Israël à la fin des années 1980 et au début des années 1990, il devient urgent de prévoir de nouvelles installations pour recueillir les nouveaux immigrants.

La population arabe de la rive ouest s'insurge contre l'installation de Juifs dans la région et manifeste parfois sa résistance par des actes de violence.

La fin de la guerre froide et le Moyen-Orient

La dislocation de l'Union soviétique représente effectivement la fin de son influence au Moyen-Orient et beaucoup de pays arabes perdent ainsi leur principale source d'aide militaire et économique.

Selon la nouvelle réalité politique internationale, il n'existe plus maintenant qu'une seule grande puissance, les États-Unis, dont l'influence augmente d'ailleurs au Moyen-Orient.

La présence américaine dans la région est plus qu'évidente au moment où l'Irak envahit le Koweït, allié des États-Unis depuis longtemps, dans la région du golfe Persique.

La guerre du Golfe

Les pays producteurs de pétrole du golfe, en particulier l'Arabie saoudite, voient une menace dans l'attaque irakienne. Les Saoudiens demandent aux États-Unis d'intervenir.

Des soldats des États-Unis et des Nations unies sont donc envoyés dans la région. Bien que les opérations militaires soient techniquement menées par les Nations unies, la majorité du personnel militaire est américain.

Le Canada, la Grande-Bretagne, la France et un certain nombre de pays arabes envoient des contingents militaires sur place pour expulser l'armée irakienne du Koweït.

L'imposition de sanctions économiques contre l'Irak fait partie des mesures prises par les Nations unies contre l'invasion du Koweït. Ces sanctions se poursuivront d'ailleurs après la défaite de l'armée irakienne.

Les hostilités entre forces des Nations unies et Irakiens ne dureront que quelques jours. La supériorité de la technologie militaire des forces des Nations unies a permis de mettre hors d'état l'armée de l'air et les systèmes de défense aérienne irakiens.

On évalue à 100 000 le nombre de pertes irakiennes pendant la guerre du Golfe. Cette guerre a divisé le monde arabe. Plusieurs pays, dont la Jordanie et la Libye, ont soutenu l'Irak, tandis que d'autres, comme l'Arabie saoudite, la Syrie et l'Égypte, faisaient partie des forces des Nations unies. L'Iran condamnera l'intervention de l'armée américaine dans le conflit entre l'Irak et le Koweït.

La guerre du Golfe a rehaussé le prestige des États Unis et des Nations unies. Les deux parties ont préparé, au début des années 1990, des initiatives de paix qui se sont concrétisées par les premières discussions entre Israéliens, Palestiniens et Arabes sur les questions non résolues.

En 1993, le gouvernement travailliste d'Israël annonce sa volonté de traiter directement avec l'OLP.

Les récentes initiatives de paix n'ont pas affaibli la volonté des pays du Moyen-Orient d'acquérir de nouvelles armes plus coûteuses. Beaucoup de ces armes et les tout derniers progrès technologiques en matière militaire ont fait leurs preuves pendant la guerre du Golfe et, les gouvernements de la région veulent eux aussi y avoir accès.

Les pays industrialisés sont prêts à continuer d'approvisionner la région en armes modernes: entre 1990 et 1991, les États-Unis ont conclu des accords d'armement avec cinq pays du Moyen-Orient: l'Égypte, Israël, l'Arabie saoudite, les Émirats arabes unis et Bahrein, pour une valeur de 13,2 milliards de dollars.

- En 1990, la Russie vendait des armes à la Syrie pour une valeur de 5 milliards de dollars.
- En 1991, le Canada autorisait General Motors du Canada à vendre 1 117 véhicules blindés à l'Arabie saoudite.

Document d'information pour l'élève

Le nouvel État d'Israël: un aperçu historique

Le 14 mai 1948, l'État d'Israël est proclamé. Après près de deux mille ans, le peuple juif a finalement une patrie. Ce peuple peut faire remonter ses ancêtres dans cette partie du monde, à près de deux mille ans avant Jésus-Christ sur la terre de Canaan.

David Ben Gourion, qui a pris la présidence de l'Agence juive et la tête du mouvement des travailleurs sionistes, devient le premier ministre israélien.

La guerre de 1948-1949

Le 15 mai 1948, l'Égypte, la Transjordanie, l'Irak, la Syrie et le Liban attaquent Israël.

- Ces pays arabes s'opposent à la proposition des Nations unies de créer l'État d'Israël et tentent de détruire ce nouveau pays.
- Le conflit durera plusieurs mois. Les forces israéliennes écrasent les forces arabes et finissent par occuper plus de territoire que ce que les Nations unies leur avaient octroyé.
- À la fin de la guerre, Israël domine totalement la Galilée, le Néguev et la moitié occidentale de Jérusalem, ainsi que plus de 150 000 réfugiés et réfugiées palestiniens.

Pendant le conflit, plus de 700 000 réfugiés palestiniens ont fui vers les pays arabes avoisinants, obligés de s'installer dans des camps.

En 1949, le nombre de palestiniens et palestiniennes sans patrie approche des 900 000. Israël ne veut pas de leur retour dans leur ancienne patrie.

En 1949, Israël signe un armistice avec l'Égypte, la Transjordanie, le Liban et la Syrie.

En 1950, Israël déclare que la nouvelle ville de Jérusalem est sa capitale, alors que l'ancienne ville demeure aux mains des Jordaniens.

En 1950, le parlement israélien adopte la loi sur le retour des Juifs qui accorde la citoyenneté libre et automatique à tout juif ou juive immigrant en Israël. Entre 1948 et 1951, la population juive d'Israël doublera.

Au début des années 1950, les *fedayin* (combatants palestiniens) se servent de la bande de Gaza comme base de lancement d'attaques sporadiques contre Israël, avec le soutien du régime égyptien de Nasser. En Israël, on considère Nasser comme un révolutionnaire qui veut rassembler tous les pays arabes et comme un allié des Russes.

La guerre de 1956

En 1954, la Grande-Bretagne retire ses troupes du canal de Suez.

- En 1956, les Égyptiens prennent le contrôle du canal de Suez aux dépens des Britanniques et des Français et arrêtent la navigation vers Israël.
- En représailles, les forces armées israéliennes, britanniques et françaises envahissent l'Égypte. Au début de novembre, les forces israéliennes prennent le contrôle de Gaza et atteignent le canal de Suez.
- Toutefois, des pressions internationales obligent les Britanniques et les Français à quitter l'Égypte.

1957: les Israéliens se retirent du territoire égyptien au moment de l'arrivée des forces de maintien de la paix des Nations unies. Ils ont regagné l'accès au golfe d'Aqaba, mais non au canal de Suez.

De la fin des années 1950 au début des années 1960, Israël subit plusieurs attaques mineures, lancées principalement depuis la frontière syrienne. Pendant ces affrontements, Israël dépose plus de 400 plaintes officielles devant les Nations unies, persuadé que ces attaques violent les conditions des accords d'armistice de 1948-1949.

Dans les années 1950, la France fournit armes et avions à Israël.

1964: création de l'OLP composée de divers groupes palestiniens arabes qui veulent établir un foyer en Palestine.

- Les pays arabes reconnaissent l'OLP comme représentant officiel du peuple palestinien. Israël refuse toutefois de reconnaître ce mouvement.

Entre 1964 et 1966, les chefs de divers pays arabes se rencontrent pour planifier des stratégies d'attaque contre Israël.

1965: Al-Fatah, organisation palestinienne, lance des attaques terroristes contre Israël le long des frontières jordanienne et syrienne.

1966: Israël annonce une augmentation de la durée du service militaire. La Jordanie réagit de la même façon.

Avril 1967: les forces terrestres israéliennes et syriennes échangent des coups de feu et les Israéliens abattent six avions de chasse syriens.

Mai 1967: Nasser ordonne le retrait des forces de sécurité des Nations unies de la frontière israélo-égyptienne. Les forces égyptiennes prennent position dans le Sinaï. Nasser ferme l'accès au détroit de Tiran, isolant le port israélien d'Eilat.

Juin 1967: les forces israéliennes attaquent les bases aériennes égyptiennes et détruisent la plupart des avions. Les troupes jordaniennes, syriennes et irakiennes subissent également de lourdes pertes, ce qui permet aux Israéliens de dominer le couloir aérien et de gagner une victoire rapide dans la guerre qui s'ensuit.

Au cours de cette guerre, Israël prend le contrôle de la bande de Gaza, du Sinaï, des hauteurs du Golan, de la Cisjordanie et de l'ensemble de Jérusalem. Ces nouvelles possessions signifient que près d'un million supplémentaire de palestiniens et de palestiniennes arabes tombent sous contrôle israélien.

Israël annonce que Jérusalem est désormais ville unifiée et capitale éternelle d'Israël.

1970: décès de Nasser qui est remplacé par Anouar al-Sadate.

1972: Sadate expulse les conseillers soviétiques d'Égypte.

1973: guerre du Yom Kippour.

Octobre 1973: les troupes égyptiennes et syriennes attaquent Israël le long du canal de Suez et dans les hauteurs du Golan. Malgré de lourdes pertes, les forces israéliennes anéantissent les forces arabes.

La population israélienne est mécontente de la façon dont les gouvernements se sont engagés dans la guerre et la première ministre Golda Meir démissionne. Yitzhak Rabin lui succède.

1975: une résolution de l'Assemblée générale des Nations unies qualifie le sionisme de racisme.

Juillet 1973: les forces israéliennes délivrent 110 otages israéliens détenus par des terroristes palestiniens à Entebbe, en Ouganda.

1977: le parti travailliste est renversé par le parti conservateur du Likoud et Menahem Begin devient premier ministre.

1977: le président égyptien Sadate visite Israël et s'adresse au Parlement.

Septembre 1978: Sommet de Camp David. Le président américain Jimmy Carter reçoit Menahem Begin et Anouar al-Sadate. Les trois chefs d'État s'accordent sur les bases d'un programme de paix israélo-égyptien.

Mars 1979: achèvement du traité de paix qui résout les différends entre l'Égypte et Israël et prévoit la restitution du Sinaï à l'Égypte.

1981: les fondamentalistes musulmans opposés au traité de paix entre l'Égypte et Israël assassinent Sadate. Hosni Moubarak devient président de l'Égypte.

1981: Israël annexe les hauteurs du Golan.

1981: l'OLP lance des missiles contre les installations israéliennes à partir du Liban.

7 juin 1981: l'aviation israélienne détruit un réacteur nucléaire irakien près de Bagdad.

1982: les forces israéliennes envahissent le Liban pour anéantir les opérations frontalières de l'OLP et son quartier général. Les forces chrétiennes libanaises, alliées avec Israël, massacrent 600 réfugiés palestiniens à Beyrouth.

Mai 1983: Israël et le Liban signent un accord pour mettre fin à la guerre.

Septembre 1983: Begin démissionne de son poste de premier ministre et Yitzhak Shamir prend sa place.

1984: après les élections israéliennes, un gouvernement national s'installe à la tête du pays. Shimon Peres est nommé premier ministre, Shamir, vice-premier ministre.

1985: les forces israéliennes se retirent du Liban.

1987: la répression d'un important soulèvement palestinien, l'Intifada, en Cisjordanie et dans la bande de Gaza, provoque la mort de centaines d'émeutiers.

1990: l'Irak envahit le Koweït et menace d'utiliser ses armes chimiques contre Israël.

1993: le gouvernement travailliste israélien annonce qu'il négociera directement avec l'OLP sur la question de l'autonomie de certaines parties de la Cisjordanie occupée.

Document d'information pour l'élève

L'Égypte et le Moyen-Orient

L'Égypte a toujours été considérée comme un point stratégique et, la construction du canal de Suez n'a fait que lui donner davantage d'importance. À la fin du XIXe siècle, la Grande-Bretagne domine l'Égypte.

Malgré les tentatives britanniques de modernisation de l'agriculture égyptienne et d'amélioration du système d'éducation, beaucoup d'Égyptiens et d'Égyptiennes rejettent cette ingérence étrangère et réclament leur indépendance.

Au début de la Première Guerre mondiale, la Grande-Bretagne fait de l'Égypte un protectorat afin de protéger ses intérêts dans le canal. Pendant la guerre, l'Égypte servira de base britannique.

1917: déclaration Balfour.

1919: révolution contre les Britanniques en Égypte. Après la guerre, les Britanniques se heurtent au nationaliste égyptien, Sa'd Zaghlül. Son arrestation provoque une révolte qui fait perdre aux Britanniques le contrôle de l'Égypte.

1922: l'Égypte obtient son indépendance.

1923: l'Égypte devient une monarchie constitutionnelle. Lors d'élections libres, le parti Wafd obtient la majorité au parlement.

1930: le roi Fouad déclare l'état d'urgence à la suite de troubles politiques.

1936: mort du roi Fouad et nouvelles élections donnant la victoire au parti Wafd. L'Égypte et la Grande-Bretagne signent un traité reconnaissant l'indépendance de l'Égypte, mais demandant aux troupes britanniques de rester le long du canal de Suez.

L'indépendance ne résout cependant pas beaucoup de problèmes en Égypte. Les écarts restent toujours énormes entre la minorité riche et la majorité pauvre et le nouveau roi Farouk ne peut collaborer avec le gouvernement Wafd.

Les années 1930 connaissent l'un des mouvements les plus populaires, les Frères musulmans, qui préconise un retour au mode de vie musulman traditionnel et le rejet de l'occidentalisation de l'Égypte.

1939: l'éclatement de la Seconde Guerre mondiale renforce la position stratégique de l'Égypte.

1942: Rommel est à l'apogée de son pouvoir et menace sérieusement les Britanniques installés en Égypte. Les Britanniques stoppent l'avancée des troupes allemandes à la bataille d'El-Alamein.

1942: le premier ministre Irakien propose une union des pays du Croissant fertile comprenant l'Irak, le Liban, la Transjordanie, la Syrie et la Palestine. L'Égypte, l'Arabie saoudite et le Yémen s'opposent à ce plan et suggèrent plutôt la formation de la Ligue arabe, destinée à promouvoir l'unité arabe. Cependant, le seul point sur lequel les pays arabes parviennent à s'entendre est le rejet d'un État juif en Palestine.

1945: l'Égypte devient l'un des membres fondateurs des nouvelles Nations unies.

1945: la Ligue arabe est officiellement constituée.

1947: l'Assemblée générale des Nations unies vote le partage de la Palestine en un État juif et un État arabe.

L'une des principales raisons pour lesquelles l'Égypte prend part à la cause palestinienne est qu'elle ne veut pas que d'autres pays arabes prennent possession de la Palestine. L'Égypte participera donc au premier conflit israélo-arabe. La défaite égyptienne créera beaucoup d'agitation en Égypte.

1950: le Wafd gagne les élections nationales. Le premier ministre égyptien Nahhas est déterminé à expulser les Britanniques du canal de Suez. Il envoie des commandos pour attaquer les forces britanniques qui ripostent en 1952 en massacrant un grand nombre d'Égyptiens. Cette situation provoque des émeutes antibritanniques au Caire.

1950: la Transjordanie devient le royaume de Jordanie.

Juillet 1952: un groupe d'officiers égyptiens prend le pouvoir. Le nouveau régime apporte de grands changements, y compris la redistribution des terres et l'abolition de partis politiques.

1954: le colonel Gamal Abdel Nasser prend le pouvoir. Nasser veut améliorer la situation de l'Égypte et construit à cet effet le barrage d'Assouan pour exploiter les eaux du Nil.

Décembre 1955: les États-Unis et la France décident de participer financièrement à la construction du barrage.

1955-1956: Nasser achète des armes aux Soviétiques et à la Tchécoslovaquie. Il reconnaît également la Chine communiste et apporte son aide à la cause des rebelles algériens. Ces interventions enveniment ses relations avec les États-Unis.

Juin 1956: les Britanniques sont expulsés du canal de Suez.

Juillet 1956: les États-Unis décident de ne plus financer le barrage d'Assouan.

Juillet 1956: les Égyptiens nationalisent le canal de Suez pour pouvoir payer le barrage. Nasser expulse un grand nombre de citoyennes et de citoyens français et britanniques et saisit leurs biens, provoquant du même coup la colère des pays occidentaux.

1956: pendant ce temps, l'Égypte appuie les raids de commandos palestiniens sur Israël. Les Égyptiens arrêtent également la navigation israélienne dans le canal de Suez et le golfe d'Aqaba. En représailles, Israël envahit et occupe la péninsule du Sinaï et les forces

britanniques et françaises, l'Égypte. Américains et Soviétiques interviennent pour obliger les Britanniques et les Français à quitter l'Égypte. Les forces de sécurité des Nations unies sont alors envoyées pour créer une zone tampon entre Israël et l'Égypte.

Même si l'Égypte perd la guerre en 1956, Nasser en ressort en héros. Il a résisté aux puissances britannique, française et israélienne, ce qui est une source de fierté pour les pays arabes et ceux du tiers monde.

Même si Nasser jouit d'une certaine faveur publique, la guerre n'a pas aidé à créer l'unité arabe, car la Jordanie et le Liban sont restés neutres pendant le conflit. Par ailleurs, la Syrie et l'Irak y ont peu participé.

Après 1956: les États-Unis et l'Union soviétique deviennent les principales grandes puissances influentes au Moyen-Orient et les politiques de la guerre froide s'y feront ressentir.

1958: le Yémen, l'Égypte et la Syrie forment la République arabe unie. Cette alliance ne durera que jusqu'en 1961.

1960: début de la construction du barrage d'Assouan qui sera terminé en 1968.

1962: l'Égypte intervient dans la guerre civile au Yémen.

1964: création de l'OLP.

1967: guerre des Six-Jours. Israël détruit l'aviation égyptienne, syrienne et jordanienne. Le pays prend possession du Sinaï, de la bande de Gaza, de la Cisjordanie et des hauteurs du Golan. Israël offre ensuite de rendre ces territoires en échange d'une reconnaissance et de la paix. Les Arabes refusent.

1970: coup d'État militaire en Syrie. En Jordanie, le roi Hussein voit dans les Palestiniens une menace interne et son armée leur fait subir une défaite.

1970: mort de Nasser, remplacé par Anouar al-Sadate. Sadate rompt les relations avec les Russes et recherche l'appui des Américains. Il s'intéresse à la croissance économique et veut récupérer les terres perdues par Israël.

1973: guerre du Yom Kippour. L'Égypte et la Syrie lancent une attaque surprise contre Israël. Les troupes arabes remportent quelques victoires au début, mais la victoire finale revient à l'Israël. L'Égypte réussit toutefois à créer des mouvements de mécontentement en Israël et la première ministre, Golda Meir, démissionne. La popularité de Sadate dans le monde arabe augmente après la guerre.

1974: l'Égypte et Israël s'entendent sur une séparation de leurs troupes dans le Sinaï. Le canal de Suez est réouvert en 1975.

1977: Sadate se rend en Israël et s'adresse au Parlement.

1978: Sadate, Menahem Begin et le président américain, Jimmy Carter, tiennent des pourparlers à Camp David qui aboutissent à un accord de paix. Le traité est signé en 1979.

1979: l'Égypte se retire de la Ligue arabe, car l'accord de Camp David est très impopulaire auprès d'un grand nombre de pays arabes. Même si l'Égypte a repris le Sinaï, beaucoup pensent que Sadate a plié sous les pressions américaine et israélienne.

1979: les Soviétiques envahissent l'Afghanistan.

1980: l'Iran et l'Irak entrent en guerre.

1981: Sadate est assassiné par des extrémistes. Hosni Moubarak lui succède.

Document d'information pour l'élève

Les États-Unis et Le Moyen-Orient

1917: les États-Unis conviennent que la déclaration Balfour est un bon moyen de s'assurer le soutien américano-juif pendant la Première Guerre mondiale.

1942: les sionistes américains mettent au point le « programme de Biltmore » en faveur d'un État juif et de la suppression du livre blanc britannique.

L'holocauste a éveillé la sympathie des Américains pour les Juifs et la création d'un État juif.

À la fin des années 1940, le président Harry Truman presse le gouvernement britannique de cesser d'imposer des restrictions à l'immigration juive vers la Palestine (livre blanc) et à l'achat de terres par les Juifs. Les Américains ne connaissent pas du tout les problèmes des Palestiniens arabes.

1947: le président Truman, qui a besoin du soutien de la communauté juive pour les élections, appuie le plan de partage de la Palestine proposé par les Nations unies. Le *Department of State* américain, quant à lui, s'oppose à l'établissement d'un foyer juif car il pressent de nouveaux problèmes.

Pendant ce temps, la communauté juive américaine offre son aide financière aux sionistes luttant pour leur liberté.

Les États-Unis condamnent l'attaque d'Israël par les Arabes qui est à l'origine de la guerre de 1948-1949 et ils envoient une aide militaire en Israël.

1950: le pacte tripartite par lequel les États-Unis, la Grande-Bretagne et la France se mettent d'accord pour défendre certains pays du Moyen-Orient contre toute forme d'agression. Ce pacte ne sera pas tenu.

1955: les États-Unis proposent un plan d'exploitation des eaux du Jourdain qui profiterait à la Jordanie et à Israël, mais la Jordanie refuse.

1955: les États-Unis promettent une aide financière à Nasser pour le projet de construction du barrage d'Assouan, mais refusent d'accorder une aide militaire si elle sert à attaquer Israël.

- Juillet 1956: les États-Unis retirent leur soutien financier au barrage d'Assouan, car Nasser vient de reconnaître la Chine communiste et d'acheter des armes aux Soviétiques.
- 1956: quant à l'occupation du canal de Suez par l'Égypte, les Britanniques avertissent les Américains qu'il s'agit d'une tentative visant à éliminer toute influence occidentale.
- La guerre de Corée vient de se terminer et l'administration Eisenhower n'a pas envie de s'engager dans un autre conflit.

19 octobre 1956: Israël envahit le Sinäi. Les troupes britanniques et françaises envahissent l'Égypte le 5 novembre.

- En pleine élection présidentielle, Eisenhower enjoint les Britanniques de quitter l'Égypte.

-
- Les Soviétiques déclarent qu'ils pourraient participer au conflit. La menace d'une guerre nucléaire n'est donc pas loin.
 - Le ministre des Affaires extérieures canadien, Lester Pearson, propose alors d'envoyer des forces d'intervention mandatées par les Nations unies pour neutraliser et contrôler la situation.
 - Américains et Soviétiques acceptent le plan.

1957: selon la doctrine d'Eisenhower, les États-Unis viendraient en aide à tout pays du Moyen-Orient menacé par le communisme. C'est la réponse des Américains au conflit du canal de Suez qui montre tout leur intérêt pour cette région du monde.

Mars 1957: les Nations unies adoptent une résolution garantissant la libre circulation des navires dans le golfe d'Aqaba.

Mai 1967: l'Égypte ferme le détroit de Tiran, isolant le golfe d'Aqaba et les navires israéliens. Le président américain Johnson qualifie cette action d'illégale et de dangereuse pour le maintien de la paix.

1967: la tension montant dans la région, les pays producteurs de pétrole du Moyen-Orient informent l'Occident qu'ils risquent de suspendre leurs exportations si les pays occidentaux apportent leur aide à Israël.

Juin 1967: une déclaration de libre passage par le golfe d'Aqaba est adoptée par vingt pays maritimes.

Juin 1967: la guerre des Six-Jours éclate entre Israël et ses voisins.

L'Égypte accuse les États-Unis et la Grande-Bretagne d'aider l'aviation israélienne.

6 juin 1967: l'Égypte ferme le canal de Suez et les pays producteurs de pétrole imposent un embargo sur les exportations de pétrole et de gaz naturel vers les États-Unis.

7 juin 1967: Israël annonce sa victoire totale sur l'Égypte.

9 juin 1967: Nasser propose de démissionner lors d'une émission publique diffusée en Égypte et accuse l'Amérique d'aider Israël.

1973: la guerre du Yom Kippour. Les États-Unis envoient une aide militaire considérable à Israël. Comme il est évident que les Arabes vont perdre, le diplomate américain Henry Kissinger se rend à Moscou pour mettre au point un plan de paix.

Les États-Unis appuient l'une des résolutions des Nations unies en faveur de la paix.

L'OPEP impose une augmentation du prix du pétrole et prévient qu'elle cessera ses exportations vers les pays qui aident Israël.

1977: Sadate s'adresse à la Knesset (Parlement d'Israël) et les États-Unis participent activement à l'initiative de paix israélo-égyptienne.

1978: le président américain, Jimmy Carter, organise le sommet de Camp David après la visite de Sadate en Israël. Carter pense qu'un accord israélo-égyptien peut aider d'autres chefs arabes à régler leurs différends avec l'Égypte.

Le sommet aboutit à un plan de paix israélo-égyptien où chaque pays reconnaît la souveraineté de l'autre.

Après cette réunion, les Américains offrent une aide militaire et économique à l'Égypte, les deux pays ayant resserré leurs liens.

1978-1979: le renversement du shah d'Iran fait perdre un précieux allié aux Américains.

Décembre 1979: les Soviétiques envahissent l'Afghanistan.

1980: guerre Iran-Irak.

1981: assassinat de Sadate.

1982: conflit entre Israël et membres de l'OLP au Liban. Les États-Unis essaient de mettre en application un plan de paix et exigent qu'il n'y ait plus de présence étrangère, y compris israélienne, au Liban. La guerre ayant fait beaucoup d'innocentes victimes, Israël perd une partie du soutien des États-Unis.

1987: début des activités de l'Intifada en Cisjordanie et à Gaza.

Document d'information pour l'élève

L'ex-Union soviétique et le Moyen-Orient

1947: les Soviétiques appuient la création d'un État juif, car ils voient en Israël un futur pays socialiste dont la création réduira l'influence britannique au Moyen-Orient.

Pendant le premier conflit israélo-arabe, Soviétiques et Tchèques approvisionnent Israël en armes.

1954: Nasser prend le pouvoir en Égypte et commence à acheter des armes aux Soviétiques qui proposent de l'aider à construire le barrage d'Assouan.

1956: l'Union soviétique menace d'intervenir contre les pays occidentaux lors de la crise du canal de Suez. Elle sait que les États-Unis sont eux aussi mécontents des agissements des Britanniques et des Français. Elle sait également que l'opposition contre Britanniques et Français remontera sa cote parmi les pays arabes.

1961: les Soviétiques encouragent Nasser à nationaliser les secteurs de la fabrication, des finances et des services publics. Ils continuent également à approvisionner l'Égypte en armes.

1967: les Soviétiques reprochent à Israël d'avoir créé une situation dangereuse et ajoutent que les agresseurs du Moyen-Orient devront affronter la résistance soviétique. Quand la guerre éclate, les Soviétiques condamnent Israël. Ils ont informé Nasser qu'Israël allait probablement attaquer la Syrie, mais pas l'Égypte. L'aviation égyptienne est prise par surprise et détruite dès les premiers jours du conflit.

1973: la guerre du Yom Kippour. L'Union soviétique arme l'Égypte et la Syrie, les États-Unis, Israël.

L'Union soviétique et les États-Unis essaieront de collaborer pour trouver un plan de paix au Moyen-Orient.

1979: l'Union soviétique envahit l'Afghanistan.

1989: l'Union soviétique retire ses troupes de l'Afghanistan

1991: dissolution de l'Union soviétique

5.4 La répartition inégale des ressources de la planète

Contenu

Dans la plupart des sociétés, la répartition du pouvoir et des ressources est inégale.

Elle l'est aussi dans la communauté internationale.

- **Ces deux situations peuvent créer une instabilité politique et sociale.**

Les pays développés, qui représentent moins de 20 % de la population mondiale, contrôlent 80 % des richesses de ce monde. L'écart entre pays riches et pauvres est renversant:

- En 1988, le revenu moyen par habitant des pays de l'OCDE était de 17 100 \$.
- En 1988, le revenu moyen par habitant des pays subsahariens était inférieur à 500 \$.

Le produit intérieur brut (PIB) est le moyen le plus couramment utilisé pour évaluer l'économie d'un pays.

- En 1988, le PIB du Canada était de 489 milliards de dollars.
- En 1988, le PIB du Tchad était de 0,86 milliard de dollars.

Non seulement les pays développés produisent plus, mais ils ont les moyens de s'assurer un niveau de vie élevé.

- En 1988, le revenu moyen d'un citoyen canadien était de 18 834 \$ US.
- En 1988, le revenu moyen d'un citoyen de l'Inde était de 335 \$ US.

L'écart de qualité de vie entre pays riches et pays pauvres, influencé notamment par la garantie d'un approvisionnement alimentaire et de services médicaux, est également étonnant:

- Dans les pays de l'OCDE, l'espérance de vie est d'environ 75 ans; dans les pays subsahariens, elle est de 50 ans.

5.4.1 La pauvreté dans les pays en voie de développement: ses répercussions

Les pays en voie de développement abritent 80 % de la population mondiale, mais ils ne possèdent que 20 % des richesses de ce monde.

- Les conséquences de cette inégalité se retrouvent dans les statistiques suivantes:
 - en 1987, un milliard de personnes vivaient dans des logements impropres;
 - 500 millions de personnes étaient sous-alimentées;
 - plus de 800 millions d'adultes étaient analphabètes.

Il est difficile de remplacer l'inégalité actuelle par une redistribution des richesses mondiales et par la création d'autres richesses dans les pays en voie de développement à cause des conditions économiques et financières de ces pays.

La question de la dette

Beaucoup de pays en voie de développement sont extrêmement endettés envers les banques de pays étrangers.

- En 1988, il a fallu à l'Indonésie plus de 40 % de ses gains à l'exportation pour rembourser sa dette étrangère de 53 milliards de dollars.
- La dette totale de l'Amérique latine envers les prêteurs étrangers se monte à 340 milliards de dollars.

Bon nombre de pays en voie de développement comptent toujours sur la vente des céréales d'exportation pour rehausser leur capital.

- Le ralentissement de l'économie mondiale dans les années 1980 s'est soldé par la réduction de la demande de produits, comme le café et les bananes, dans les pays développés.
- La marge d'autofinancement des pays en voie de développement s'est réduite. Il leur a donc été encore plus difficile de rembourser leurs dettes et de satisfaire leurs propres besoins.

La pauvreté qui sévit dans les pays en voie de développement est en partie le résultat du taux de croissance démographique.

5.4.2 Les défis lancés par l'accroissement de la population: des paradigmes opposés

Dans le passé, on a estimé ainsi le total de la population mondiale:

- en 1650 500 millions d'habitants
- en 1830 1 milliard d'habitants
- en 1930 2 milliards d'habitants
- en 1960 3 milliards d'habitants
- en 1975 4 milliards d'habitants
- en 1985 5 milliards d'habitants
- en 1990 5,3 milliards d'habitants

La croissance démographique actuelle est de 1,7 % par an, taux qui reste constant depuis 1975.

- Entre 1985 et 1990, la population mondiale a augmenté de 88 millions d'habitants par an (Nations unies, 1990).
- En 1992, l'augmentation devrait être de 93 millions.

La répartition démographique

Savoir que la croissance démographique continue de varier de région à région

- À l'heure actuelle, plus des trois quarts de la population mondiale vit dans des pays en voie de développement.
- Plus de 90 % de la croissance démographique mondiale s'effectuera dans les régions en développement de l'Afrique, de l'Asie et de l'Amérique latine.

Cette croissance démographique sans précédent a créé bien des discussions et des controverses sur les conséquences qu'elle risquait d'avoir sur l'environnement, le bien-être et la prospérité de la génération actuelle et des générations futures.

- Les enjeux de la croissance démographique ont créé un certain nombre de paradigmes.

Le paradigme de la croissance supportable

Les personnes qui défendent ce paradigme soutiennent que l'environnement mondial subit les pressions de la croissance démographique et que, si l'on ne réduit pas cette croissance, le monde connaîtra des désastres sans précédent comme famine, conflits et maladies.

Selon ces personnes, il va falloir faire face à un choix difficile entre laisser famine et maladies réduire naturellement la croissance démographique, ou mettre au point un système de contrôle des naissances parfaitement élaboré.

Le paradigme de la croissance

Les personnes qui défendent le paradigme de la croissance croient que la croissance démographique mondiale peut être gérée et elles indiquent qu'elle a permis d'atteindre un niveau de vie plus élevé dans beaucoup de pays.

- Les progrès scientifiques et technologiques doivent offrir les mécanismes aptes à répondre à l'augmentation de la demande qui accompagne la croissance démographique.
- La science et la technologie doivent nous permettre de mieux utiliser nos ressources et d'éliminer les déchets de façon plus sécuritaire.
- Certains domaines scientifiques, comme la biogénétique, doivent offrir des solutions aux problèmes d'alimentation d'une population croissante.

Le paradigme nataliste

Selon ce paradigme, le maintien d'une population nombreuse est un élément essentiel à la prospérité et à la stabilité d'une civilisation.

- Les principes religieux veulent que la viabilité de la famille assure le bien-être et la prospérité de la civilisation humaine.
- L'État ne devrait pas s'ingérer dans le libre fonctionnement de la famille, en déterminant, par exemple, le nombre d'enfants qu'elle doit avoir.
- Les gens ont le droit de vivre même si leur vie n'est que pauvreté et misère.
- La sous-alimentation, la famine, la pauvreté et la détérioration de l'environnement ne sont pas le fruit de la croissance démographique, mais plutôt celui de la répartition inégale des richesses, de la technologie, de la productivité et de la nourriture dans le monde.
- Si les pays riches cessaient de gaspiller leurs ressources en armes et autres objets matériels, ces ressources (dont la science et la technologie) pourraient servir à améliorer le bien-être et la prospérité de tous les peuples.
- Le paradigme nataliste soutient que le monde peut subvenir aux besoins d'une population croissante.

Les enjeux environnementaux

Le sommet des chefs d'État à Rio de Janeiro en 1992 avait pour objet de reconnaître l'urgence des problèmes d'environnement et de population auxquels le monde doit s'attendre.

- Les catastrophes écologiques comme le naufrage de l'Exxon Valdez et la contamination provoquée par l'accident de la centrale nucléaire de Tchernobyl ont sensibilisé le monde aux questions touchant l'environnement.

5.4 La répartition inégale des ressources de la planète

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

Les pays développés

- **Savoir que la plupart des pays développés appartiennent à l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE)**
 - **Les pays développés ont les infrastructures industrielle, politique, économique et technologique, ainsi que les services nécessaires pour subvenir aux besoins de la population et lui permettre d'avoir un niveau de vie élevé.**
 - **La productivité nationale brute par habitant en Europe occidentale, en Amérique du Nord et au Japon est, en moyenne, 40 fois supérieure à celle des pays en voie de développement.**

Les pays en voie de développement

- **Savoir que beaucoup de pays en voie de développement ont des points communs, notamment:**
 - **un taux de croissance démographique élevé, dû en grande partie à une chute rapide du taux de mortalité et à l'amélioration des services médicaux;**
 - **des taux de chômage et de sous-emploi élevés;**
 - **une migration de la campagne à la ville: on estime que chaque jour, 75 000 pauvres migrent dans les villes, surtout dans les pays en voie de développement, à la recherche d'un meilleur niveau de vie;**
 - **certains pays en voie de développement ont du mal à produire ou à fournir suffisamment de nourriture ou d'eau potable à leur population;**
 - **la pauvreté qui touche d'importantes tranches de population dans les pays en voie de développement s'étend de plus en plus;**
 - **distribution inégale des richesses;**
 - **dépendance de l'agriculture et d'autres exportations primaires: l'argent gagné grâce à ces exportations sert à payer les biens et services que les pays en voie de développement doivent importer et à payer l'intérêt des dettes internationales**
- **Savoir que certains pays de la francophonie sont des pays en voie de développement et qu'ils connaissent des moments difficiles sur la scène internationale**

La pauvreté absolue

-
- Savoir que 1,2 milliard de personnes vivent actuellement dans des conditions de pauvreté absolue
 - Les critères définissant la pauvreté absolue sont les suivants:
 - une faible espérance de vie;
 - l'analphabétisme;
 - la prédisposition aux maladies;
 - des conditions de vie misérables;
 - un taux de mortalité infantile élevé.

Les choix

- Savoir que les dépenses gouvernementales en matière de programmes dépendent du revenu du gouvernement

La dette étrangère

- Savoir que le remboursement des prêts étrangers laisse moins d'argent pour les dépenses internes
 - Beaucoup de pays en voie de développement ont du mal à rembourser les intérêts de leurs prêts étrangers.

Les projections démographiques

- Savoir que les projections ne sont pas des prédictions, mais simplement des prévisions d'avenir sur des comportements hypothétiques

Les profils démographiques

- Savoir que dans les pays développés, la proportion de population de plus de 65 ans est généralement trois fois supérieure à celle des pays en voie de développement
- Savoir que dans les pays en voie de développement, 36 % de la population a moins de 15 ans
 - Ce grand nombre de jeunes, qui deviendront bientôt parents, contribue à la croissance galopante de la démographie.

Les effets de la croissance démographique

- Savoir que la croissance démographique entraîne une augmentation de la demande de ressources dans les pays en voie de développement
 - Il est plus difficile d'élever le niveau de vie d'une population lorsque sa taille augmente.
- Savoir que d'ici l'an 2050, la population devrait atteindre près de 8 milliards de personnes

La croissance démographique régionale

- Savoir que, selon le *US Bureau of Census*, les indices de croissance annuelle de la population varient comme suit:
 - Afrique subsaharienne 3 %;
 - Proche-Orient et Afrique du Nord 2,6 %;
 - Asie développée 0,4 %;
 - Asie sous-développée 1,6 %;
 - Amérique latine 2,1 %;
 - Europe et CEI 0,4 %.

Une croissance supportable

- **On entend par croissance supportable:**
 - **le maintien de la croissance démographique et du niveau de vie à un stade où les réserves de ressources peuvent être suffisamment recyclées ou renouvelées;**
 - **le maintien du niveau de pollution à un stade qui ne risque pas de détériorer l'environnement.**

Le développement scientifique et technologique

- Savoir que la science et la technologie ont résolu bien des problèmes difficiles et qu'elles ont ainsi amélioré le niveau de vie de beaucoup de gens
- Savoir que la technologie change fondamentalement les coûts de production et de distribution des biens et des services

La croissance

- Savoir que la croissance économique a apporté beaucoup d'avantages aux populations, avantages qui n'avaient jamais été possibles à d'autres moments de l'histoire

Le paradigme de la croissance

- Les personnes qui défendent ce paradigme croient que la science et la technologie donneront les moyens nécessaires aux pays en voie de développement pour remonter leur niveau de vie. Avec un meilleur niveau de vie, les parents pourront choisir d'avoir des familles moins nombreuses

Les familles

- Savoir que les familles forment l'unité de base de la plupart des sociétés et qu'elles sont donc essentielles au maintien des traditions et des croyances sociales

La pauvreté et le niveau de vie

- Savoir que l'on peut définir la pauvreté:
 - en termes relatifs, lorsqu'un individu est pauvre simplement parce que d'autres ont plus que lui;

-
- en termes absolus, lorsqu'un individu n'a pas le minimum pour survivre.
 - Savoir que l'on peut régler le problème de la pauvreté:
 - en essayant d'augmenter le niveau de vie de chaque personne sans changer les relations économiques entre les groupes;
 - en essayant de prendre des richesses aux personnes qui en ont trop pour les redistribuer à celles qui en ont très peu
 - Savoir que le naufrage de l'Exxon Valdez a affecté plus de 1 600 kilomètres de littoral en Alaska.
 - Cette catastrophe a fait notamment entre 90 000 et 230 000 victimes parmi les oiseaux marins

Les variables régionales et leurs incidences sur l'environnement

- Savoir que les effets de la présence de l'homme et de ses activités sur l'environnement ne sont pas les mêmes d'une région à l'autre
- Savoir que les coups que l'on porte à l'environnement et leurs conséquences reflètent un certain nombre de variables:
 - l'inégalité des richesses entre les pays développés et les pays en voie de développement;
 - la densité démographique et les modèles de croissance;
 - l'avance technologique de chaque société;
 - les sources d'énergie et les niveaux de consommation d'énergie.

5.4 La répartition inégale des ressources de la planète

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de :

- **Se faire une opinion et la défendre**
- S'exercer à utiliser l'information connue pour acquérir des concepts
- S'exercer à la discussion
- S'exercer à jouer un rôle pour mieux comprendre les concepts
- S'exercer à établir et à appliquer des critères pour évaluer idées et décisions
- S'exercer à faire des comparaisons et des oppositions
- Exercer ses habiletés de raisonnement dialectique en:
 - effectuant une revendication valable sur une question;
 - défendant la revendication valable;
 - argumentant contre la première revendication valable;
 - défendant les contre-arguments;
 - proposant une conclusion dialectique
- Exercer son esprit d'analyse:
 - pour déterminer les parties principales;
 - pour décrire les relations de cause à effet ou d'autres relations;
 - pour indiquer comment les parties sont reliées entre elles et au tout
- S'exercer à élaborer des schémas conceptuels pour analyser les données
- S'exercer à formuler des hypothèses
- **Apprendre à travailler en équipe, à s'entraider, à s'appuyer, à collaborer**

5.4 La répartition inégale des ressources de la planète

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- Savoir si le pays ou les établissements prêteurs sont en partie responsables lorsqu'un pays s'endette énormément et a des difficultés à rembourser sa dette
- Savoir si les politiques fiscales de ces pays lourdement endettés doivent être guidées par les recommandations des pays ou organismes prêteurs
- Savoir si les pays riches, développés, ont un droit de regard sur les dépenses fiscales des pays en voie de développement
- Savoir si c'est plus moral d'attendre qu'il y ait une famine ou des épidémies massives ou d'obliger les gens à accepter de grands changements sociaux, comme contrôler les naissances et la croissance démographique
- Savoir si le débat concernant la croissance démographique dans les pays en voie de développement porte réellement sur la répartition inégale des richesses et des ressources dans le monde
- Savoir si les politiques démographiques instituées par un pays s'appliquent aux autres pays
- Savoir si la taille de la population est l'un des éléments fondamentaux du niveau de prospérité d'un pays
- Savoir si les institutions sociales doivent jouer un rôle déterminant dans le nombre d'enfants par famille et le taux de croissance démographique
- Savoir quels critères devraient permettre de déterminer les décisions qu'un individu ou une famille doit prendre et celles que la société doit prendre
- Savoir si les besoins de la famille doivent avoir la priorité sur ceux de la société, en matière de population
- Savoir si les besoins de la société doivent prendre le pas sur ceux des familles, en matière de croissance démographique

5.4 La répartition inégale des ressources de la planète

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 11

Leçon d'application de concepts: la dette extérieure, les priorités de dépenses, les besoins internes et la pauvreté.

1. Discuter de la charge de la dette étrangère qu'assument beaucoup de pays en voie de développement.
 - Discuter de la façon dont un pays obtient des fonds pour payer ses dettes.

Noter que certains pays sont même incapables de payer l'intérêt de leurs dettes (pour traduire l'importance du montant des intérêts, effectuer plusieurs calculs mathématiques afin de montrer à combien s'élèvent les intérêts d'un prêt d'un milliard de dollars).

Demander aux élèves quelles sont les responsabilités principales d'un gouvernement qui entraînent des dépenses considérables. Ils et elles pourraient citer:

- l'éducation, la santé, le respect de la loi, les dépenses militaires, les routes et les moyens de transport, la dette nationale, etc.

Noter que les gouvernements doivent faire des choix difficiles sur l'affectation des fonds dont ils disposent.

- Ils peuvent décider d'affecter la majeure partie de l'argent à des secteurs qui touchent directement le pays, comme l'éducation.
- Ils peuvent aussi choisir d'affecter cet argent au remboursement de la dette étrangère.

Lors d'un exercice de simulation, demander aux élèves de jouer divers rôles liés à la question:

- une banquière internationale, le premier ministre d'un pays en voie de développement extrêmement endetté envers des banques de pays étrangers, une ressortissante d'un pays endetté, l'homme d'affaires qui doit tenir compte du commerce international, une grande agence d'aide internationale, un spécialiste de l'environnement, etc.

En se fondant sur le rôle qu'il a adopté, chaque élève ou groupe doit préparer un devoir indiquant sa position sur la façon de payer des dettes internationales et sur les priorités de dépenses du pays endetté.

- Il doit justifier ensuite ces priorités.

Document d'information pour l'élève

Les facteurs déterminant le bien-être et la prospérité de la population

Produit national brut (PNB)

- L'écart entre pays développés et pays moins développés a toujours été mesuré en fonction du produit national brut par habitant.
 - En 1985, le PNB par habitant, aux États-Unis, était de 16 690 \$.
 - En 1985, le PNB par habitant, en Éthiopie, était de 110 \$.

Les autres façons d'évaluer les différences entre pays sont présentées ci-dessous.

- Population:
 - d'ici les premières décennies du XXI^e siècle, un sixième de la population mondiale vivra dans les pays industrialisés.
- Âge:
 - le pourcentage des moins de 15 ans est de 40 % dans les pays en voie de développement, alors qu'il est de 22 % dans les pays industrialisés;
 - ce pourcentage montre que les pays en voie de développement connaîtront une croissance plus rapide lorsque cette jeune population atteindra l'âge d'avoir des enfants.
- Pauvreté:
 - on estime que 40 % des 2,7 milliards de personnes habitant dans les régions tropicales et subtropicales (à l'extérieur de la Chine) vivent dans une situation de pauvreté absolue; elles sont incapables de se nourrir suffisamment, de s'habiller et de se loger;
 - plus de 14 millions d'enfants de moins de 5 ans y meurent de faim ou de maladie chaque année.
- Prestation de services:
 - beaucoup de pays en voie de développement peuvent de moins en moins répondre à la demande en eau potable, nourriture, éducation et services médicaux.

La Banque mondiale estime que si le taux de croissance actuel se poursuit, il faudra 365 ans à la Thaïlande et 3 224 ans à la Mauritanie pour supprimer l'écart entre pays développés et les pays en voie de développement.

Document d'information pour l'élève

La dette des pays en voie de développement

La dette a continué d'augmenter dans les dix dernières années. Le rapport entre la dette et le produit intérieur brut (PIB) mesure sa charge par rapport à l'économie du pays. Il a presque doublé dans les pays en voie de développement dans les années 1980.

- En 1980, le rapport était de 28 %.
- En 1987, il était de 51 %.

1988

Pays	Total de la dette étrangère (en millions de dollars américains)	Dette en % du PNB
Grèce	23514	44,8
Pologne	39200	60,2
Philippines	29448	75,1
Bangladesh	10220	53,8
Somalie	2035	214,8
Argentine	58936	69,5
Brésil	114591	32,3

Document d'information pour l'élève

Les répercussions de la dette extérieure sur les pays en voie de développement

- La dette totale de l'Afrique était de 13 milliards de dollars en 1970.
- La dette totale de l'Afrique était de plus de 200 milliards de dollars en 1988.
- Sa dette totale devrait augmenter pour atteindre plus de 500 milliards de dollars d'ici l'an 2000.

Bien que ces sommes soient inférieures à celles que doivent l'Amérique latine, la dette de l'Afrique concernant les niveaux de revenus de sa population est la plus élevée au monde.

Le remboursement de la dette a augmenté alors que l'aide et l'investissement étrangers ont baissé. En 1980, l'Afrique a reçu, sous forme d'investissements et d'aide, 20 milliards de dollars de plus qu'elle n'a versé pour rembourser la dette étrangère. En 1988, ce montant tombait à 3 milliards de dollars.

Les économies des pays africains ont subi le contrecoup d'un certain nombre de facteurs dans les dernières décennies. La hausse du prix du pétrole, au milieu des années 1970, a augmenté la facture des importations. La chute des prix à l'exportation a entraîné une diminution du revenu de ces pays.

L'effet sur les pays africains

Chaque gouvernement national doit essayer d'offrir certains services à sa population. Il peut s'agir de fonds pour les installations médicales, l'installation et l'entretien d'établissements d'enseignement, l'approvisionnement en eau potable, l'entretien de forces armées et le maintien de la loi et de l'ordre.

Chaque gouvernement doit définir ses priorités de dépenses, puis utiliser les fonds dont il dispose pour combler ces priorités.

Toutefois, faire face à la dette étrangère (remboursement des intérêts) exigera de puiser dans les fonds prévus pour répondre aux priorités du pays. Si le gouvernement doit dépenser 25 % des fonds dont il dispose pour rembourser la dette étrangère, il restera moins d'argent pour satisfaire les besoins de la population locale.

Une réduction des investissements dans les infrastructures économique et sociale d'un pays a des conséquences négatives sur le développement du pays et sur le niveau de vie de ses habitants. Une diminution des ressources investies dans les écoles, les hôpitaux, les universités, les routes et les communications empêchera le gouvernement et la population d'améliorer leur situation.

- La main-d'oeuvre n'aura pas les connaissances et les compétences nécessaires pour rivaliser dans la technologie de pointe.
- Les infrastructures du pays: communications, transport et industrie, resteront incomplètes ou ne suffiront pas à attirer les investisseurs.
- Avec moins de capital pour accroître son industrie et son économie, le pays continuera à dépendre des exportations de produits de base, comme le café, qui le rendent vulnérable aux fluctuations des marchés mondiaux et l'empêchent de prévoir des rentrées d'argent régulières.

Activité 12

Leçon d'application de concepts: **les paradigmes**, la théorie, l'hypothèse, la croissance démographique, les droits de la personne et **la dialectique**.

1. Organiser une discussion générale sur la croissance démographique mondiale et ses exigences en matière de ressources et d'environnement.

Fournir aux élèves les documents d'information suivants:

- « Les politiques de contrôle démographique en Inde »;
- « Les politiques de contrôle démographique en Chine »;
- « La position du Vatican au Sommet de la Terre : développement et population »;
- « Les recommandations de Paul et Anne Ehrlich sur le contrôle démographique »;
- « Les recommandations du rapport Bruntland sur le contrôle démographique ».

2. Attribuer aux élèves, répartis en groupes, l'un des travaux de dialectique suivants:
 - comparer l'approche chinoise en matière de contrôle des naissances avec l'approche indienne;
 - comparer les positions du Vatican et d'Ehrlich;
 - comparer l'approche de Bruntland avec le maintien du statu quo.
3. Les groupes peuvent présenter leur travail à la classe afin d'en discuter.

Document d'information pour l'élève

Les politiques de contrôle démographique en Chine

Les méthodes de contrôle démographique en Chine ont beaucoup changé dans les dernières décennies. Dans les années 1960, la politique officielle voulait que la croissance démographique fût une bonne chose, car chaque nouvelle bouche à nourrir donnait deux bras de plus. À cette époque, le taux de natalité était de 37 pour mille en Chine.

À l'arrivée des communistes au pouvoir en 1949, la Chine comptait environ 540 millions d'habitants. En 1976, la population passait à 852 millions. La chute du taux de mortalité infantile et l'augmentation de l'espérance de vie contribuèrent à la croissance démographique.

Dans les années 1970, il était évident que le développement économique ne pouvait suivre le rythme de la croissance démographique. Le pays ne pouvait pas produire la nourriture, les emplois, les logements, l'habillement, l'éducation nécessaires pour répondre à cette croissance.

Le gouvernement chinois institua donc une politique limitant les familles à deux enfants. Le gouvernement offrait les services nécessaires, y compris l'avortement, pour faire respecter ces programmes. En 1975, le taux de croissance démographique de la Chine était tombé à 15,7 pour mille, par rapport à 28,5 pour mille en 1965.

Bien que la population du pays ait atteint un milliard d'habitants à la fin des années 1970, le PNB a chuté de 10 %. Le gouvernement pensait n'avoir pas d'autre option que de contrôler rigoureusement les naissances. Chaque famille n'aurait droit qu'à un seul enfant.

Des programmes d'encouragement et des sanctions furent mis en place pour vérifier si la population se pliait à cette politique. On encouragea les mariages tardifs, on libéralisa la contraception et l'on offrit avortements et stérilisations. On promit de l'argent et des soins médicaux gratuits aux personnes qui limiteraient leur famille. Celles qui enfreignaient la loi étaient pénalisées. Une deuxième naissance entraînait des amendes allant jusqu'à 15 % du revenu familial pendant sept ans.

En 1983, le gouvernement ordonnait la stérilisation du mari ou de la femme dans les familles comptant plus d'un enfant. L'État fit pression sur les familles qui ne respectaient pas les directives. Ce programme eut des effets secondaires tragiques, car l'infanticide augmenta. Il était en effet plus risqué d'avoir des filles, car il fallait un héritier mâle dans la famille.

En 1984, le taux de natalité atteignait un seuil de renouvellement des générations de 2,1 naissances par femme. En 1986, le taux de croissance en Chine était tombé à 1 %, bien loin en dessous du taux de croissance de 2,4 % de la plupart des pays moins développés. Le taux de natalité en Chine est resté à 18 pour mille et la population devrait atteindre 1,2 milliard en l'an 2000.

Toutefois, en 1987, le taux de natalité atteignait les 21 pour mille, avec un taux de croissance démographique de 1,4 %. Le gouvernement effectuait moins de contrôles et l'âge du mariage avait changé. La Chine a encore aujourd'hui une forte population en âge de procréer et près de 270 millions de femmes. Si chaque femme a deux enfants, plus d'un demi milliard de personnes s'ajouteront à la population. La Chine a réussi à réduire le taux de mortalité infantile à 44 pour mille naissances d'enfants vivants, l'analphabétisme à un tiers de la population adulte et à scolariser la majorité des enfants. D'après le recensement officiel de juillet 1990, la Chine compte 1,134 milliard de personnes.

Document d'information pour l'élève

Les politiques de contrôle démographique en Inde

En 1951, l'Inde était le premier pays à mettre en place un programme national de planification familiale. Toutefois, ce ne fut pas avant 1965 que le plan fut mis en application. À l'époque, la situation alimentaire de l'Inde s'était détériorée de telle sorte qu'il était nécessaire d'instaurer une politique de contrôle démographique. En 1951, on évaluait la population à 480 millions de personnes, avec un taux de natalité de 43 pour mille et un taux de mortalité de 20 pour mille (taux de croissance annuel de 2,3 %). L'objectif consistait à faire passer le taux de natalité à 25 pour mille en 1975.

Le gouvernement offrit de l'argent ou des primes aux hommes, pères de plusieurs enfants, qui acceptaient la stérilisation. D'autres programmes voyaient plus loin en offrant des pensions de vieillesse et des soins médicaux aux couples capables de limiter leur famille. D'après la section planification familiale du programme de contrôle démographique, les taux de natalité et de fertilité auraient baissé à l'époque d'environ 50 %.

En réalité, on avait réussi à faire tomber le taux de natalité à 35 %, en 1975. Toutefois, le taux de mortalité était passé à 15 %, ce qui indique que le taux de croissance démographique restait de 2 % par an. Pendant ce temps, la population avait augmenté pour passer à 600 millions d'habitants.

Le gouvernement de Gandhi, reconnaissant l'échec du programme de contrôle démographique, décida d'exercer davantage de pression pour modifier les données démographiques. Il exigea que les personnes employées par le gouvernement soient stérilisées après leur troisième enfant, ce qui fut extrêmement impopulaire. La population réagit brutalement contre le programme. Certains observateurs prétendent que cette réaction entraîna la défaite du gouvernement aux élections de 1977. Le nouveau gouvernement allégea ses politiques antinatalistes pendant un certain temps.

En 1978, la classe moyenne commença à changer d'attitude et à montrer un penchant pour les mesures de contrôle démographique. Le gouvernement décida d'essayer une nouvelle méthode. L'âge du mariage autorisé passa de 18 à 21 ans pour les hommes et de 15 à 18 ans pour les femmes. Le programme obtint un certain succès parmi les gens de classe moyenne, mais pas dans les classes les plus pauvres qui rejetaient toujours ce genre de programme.

La population de l'Inde augmente toujours. En 1989, le taux de natalité avait légèrement chuté pour atteindre un taux de 33 pour mille et le taux de mortalité avait atteint 11 pour mille. Le taux de croissance avait donc légèrement augmenté. L'Inde comptait alors 835 millions d'habitants.

Ce pays connaît aujourd'hui encore de graves problèmes: le taux de mortalité infantile est élevé et représente 96 pour mille des naissances d'enfants vivants; 59 % de la population indienne est analphabète et la scolarisation des enfants n'est toujours pas universelle. L'économie est incapable de répondre aux besoins de cette population croissante et c'est pourquoi le gouvernement envisage aujourd'hui d'appliquer de nouveau certaines dispositions de l'ancien programme de contrôle démographique.

Document d'information pour l'élève

La position du Vatican au Sommet de la Terre: développement et population

La position du Saint-Siège à propos de l'environnement et du développement a été exposée dans divers discours de Sa Sainteté le pape Jean-Paul II. Les principes de base qui devraient nous guider lorsque nous étudions les questions d'environnement sont l'intégrité de la création, le respect de la vie et la dignité de l'être humain.

1. L'inspiration fondamentale qui guide le Saint-Siège est de nature religieuse... La crise écologique est essentiellement une crise morale et la solution aux nombreux problèmes écologiques que connaît l'être humain nécessite des stratégies et une motivation « reposant sur une conception du monde moralement cohérente » (Jean-Paul II).
2. L'être humain occupe une place centrale dans le monde et la promotion de la dignité et des droits de chacun sans aucune distinction « est la norme ultime qui devrait guider le progrès économique, industriel et scientifique... » (Jean-Paul II).
3. « L'être humain a une responsabilité vis-à-vis de tout ce qui relève de la création avec laquelle il a un lien direct. Lorsque quelqu'un néglige ou transgresse consciemment l'ordre de la création, il provoque un désordre qui se fait inévitablement sentir sur le reste de l'ordre créé et le bien-être des générations futures. » (Jean-Paul II).
4. Les biens de la terre – y compris ceux que produisent l'homme – doivent profiter à tous. Tous les peuples et pays ont droit à ces biens – naturels, spirituels, intellectuels et technologiques – nécessaires à leur développement.
5. Une politique appropriée de développement doit reposer sur la dignité et les droits de la personne et sur le bien commun. « Le Saint-Siège indique qu'il faut prendre en compte autant le bien-être spirituel que matériel dans le processus de développement, car les valeurs spirituelles donnent un sens au progrès matériel et technologique et à la création de structures politiques et sociales qui servent la communauté que nous appelons société » (Intervention du Saint-Siège lors de la Conférence mondiale de la population de 1984).
6. En biotechnologie, il faut des principes éthiques bien définis qui touchent de très près la dignité et l'intégrité de l'homme... La science et la technologie sont au service de l'homme; il faut donc que ces principes dominent tout autre intérêt, en particulier les intérêts purement économiques. Il faut également trouver, dans la mesure du possible, des instruments juridiques permettant de faire respecter ces principes moraux.
7. Les dommages subis par l'homme et son environnement naturel à cause de la guerre sont un problème de plus en plus grave. Le pape Jean-Paul II indiquait déjà en 1990: « Aujourd'hui, toute forme de guerre à l'échelle du monde provoquerait des dégâts écologiques incalculables. Même les guerres locales ou régionales, limitées ou non, ne détruisent pas seulement la vie de l'homme et les structures sociales, mais également la terre, les récoltes et la végétation et elles empoisonnent le sol et l'eau. Ceux qui survivent à

la guerre sont obligés de se refaire une vie dans des conditions environnementales extrêmement difficiles. » (Jean-Paul II).

8. Le lien entre le développement et l'environnement, d'une part et la croissance démographique, d'autre part, est complexe et souvent ténu. Dans les dernières décennies, le taux de croissance démographique a chuté dans la plupart des régions du monde, alors qu'il restait élevé dans certains des pays les moins développés. La croissance démographique est rarement la principale cause des problèmes écologiques. Dans la plupart des cas, il n'y a pas de lien de cause à effet entre le nombre d'habitants et la dégradation de l'environnement. En fait, les pays les moins peuplés, ceux du Nord, sont directement ou indirectement responsables de la plupart des abus que l'être humain fait subir à son habitat. Par conséquent, les politiques de contrôle démographique n'aident pas à résoudre les problèmes urgents d'environnement et de développement. Les véritables solutions doivent passer non seulement par une planification économique bien pensée et par une bonne technologie, mais aussi par la justice pour tous les peuples de la terre.

Le Saint-Siège est particulièrement préoccupé par les stratégies qui font du déclin démographique le principal facteur permettant de surmonter les problèmes écologiques. Les programmes de réduction de la population, financés par les pays développés du Nord, remplacent facilement la justice et le progrès dans les pays en voie de développement du Sud. Ces programmes n'abordent pas la question de la juste répartition et exploitation des abondantes ressources de la Terre. En plusieurs occasions, le Saint-Siège s'est opposé à la définition de cibles ou d'objectifs démographiques quantitatifs qui entraînent la violation de la dignité et des droits des êtres humains. Les campagnes systématiques contre les naissances, menées auprès des populations les plus pauvres, peuvent même créer une certaine forme de racisme ou promouvoir des formes d'eugénisme, également racistes.

9. Les politiques et stratégies visant à protéger l'environnement doivent également respecter la famille qui « est l'élément naturel et fondamental de la société et a droit à la protection de la société et de l'État » (Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations unies).

Par conséquent, le Saint-Siège s'oppose à ces stratégies qui, d'une certaine façon, tentent de limiter la liberté des couples à décider de la taille de leur famille ou de l'espacement des naissances. Dans les relations internationales, l'aide économique ne devrait pas être tributaire de l'acceptation de programmes de contraception, de stérilisation ou d'avortement. Le Saint-Siège défend ainsi les droits des hommes et des femmes des pays en voie de développement soumis à des programmes de contrôle démographique qui ne respectent ni leur conscience, ni leurs droits et leur dignité, ni leur culture, ni leur religion.

Le Saint-Siège s'insurge contre les programmes de planification familiale qui considèrent l'avortement comme une méthode de planification ou qui obligent les couples à recourir à la stérilisation ou à d'autres méthodes de contraception moralement répréhensibles.

Document d'information pour l'élève

Les recommandations de Paul et Anne Ehrlich sur le contrôle démographique

Les Ehrlich prétendent que le contrôle démographique est difficile parce que les êtres humains trouvent eux-mêmes difficile de percevoir un changement graduel tel que la croissance démographique.

Ils estiment qu'il y a deux fins possibles pour la civilisation humaine:

- une explosion nucléaire à grande échelle suivie d'un hiver nucléaire;
- l'extinction de la race humaine, si les tendances actuelles en matière de population, de ressources et d'environnement se poursuivent.

La croissance démographique rend les deux scénarios plus que probables, à la seule différence que l'un pourrait arriver subitement et l'autre graduellement.

Les sociétés doivent prendre les choses au sérieux et aider les gens à comprendre que l'évolution démographique et écologique prend progressivement une orientation qui met aujourd'hui la planète en danger, et à réagir.

La société doit agir sur trois éléments qui perturbent l'environnement:

- la croissance démographique, car chaque personne qui naît participe, dans une certaine mesure, à la détérioration de l'environnement;
- la richesse, car plus on est riche, plus on porte préjudice à l'environnement;
- la technologie, car plus la technologie est puissante, plus elle risque de perturber l'environnement, surtout si beaucoup l'utilisent.

Les mesures que doivent prendre les différentes sociétés dépendent de l'importance relative de chacun de ces éléments. Une société dont les nombreux habitants sont pauvres n'a pas les mêmes problèmes qu'une petite population riche. La surpopulation dans les pays riches menace davantage la qualité des écosystèmes que dans les pays pauvres.

Si l'on veut éviter le désastre, il faut prendre rapidement trois mesures:

- stopper la croissance démographique aussi rapidement et humainement que possible et procéder graduellement à une diminution de la population pour arriver à une taille supportable à long terme, tout en permettant à chaque personne de mener une vie productive décente;
- remplacer le système économique prônant la croissance à outrance par une croissance supportable, en diminuant la consommation par habitant afin de réduire les pressions exercées sur les ressources et l'environnement;
- dans la mesure du possible, adopter des technologies moins nuisibles pour l'environnement.

-
- Il faudrait pour cela que la société subisse une énorme transformation et que l'on abandonne plusieurs de nos libertés fondamentales:
 - la liberté de ne pas tenir compte des besoins de la société lorsqu'on prévoit de fonder une famille;
 - la liberté de conduire des automobiles (gouffres à pétrole);
 - la liberté de consommer de plus en plus;
 - la liberté de refuser des droits et possibilités aux femmes et aux membres de groupes ethniques et religieux et d'exploiter les pauvres dans les autres pays du monde, sans se soucier des conséquences de nos actes.

Les changements seraient difficiles, mais les avantages considérables:

- on pourrait mener une vie plus longue, moins stressante et plus agréable;
- il y aurait moins de pollution, moins de stress et moins de crimes;
- si ce changement pouvait s'effectuer au niveau mondial, la menace d'une guerre nucléaire s'estomperait.

La taille moyenne d'une famille dans la plupart des pays développés se situe entre le niveau de remplacement de 2,1 enfants par famille à 1,3 enfant. Certains pays sont même tombés en dessous du taux de croissance démographique zéro, si bien que leur population diminue.

- Les pays en voie de développement ont encore du chemin à faire avant d'arriver à cette croissance zéro.
- La taille des familles reste élevée, car les enfants sont considérés comme des valeurs sûres: de futurs travailleurs et travailleuses ou des soutiens de parents âgés.
- Un taux de mortalité infantile élevé signifie qu'il faut mettre au monde beaucoup d'enfants pour que quelques-uns arrivent à vivre jusqu'à l'âge adulte.
- La transition démographique ne sera pas là pour nous empêcher automatiquement de prendre des décisions difficiles sur la croissance démographique.

Les programmes de contrôle des naissances efficaces présentaient les caractéristiques suivantes:

- ils étaient internes, si bien que la société prenait et exécutait ses propres décisions;
- on s'efforçait d'accorder les mêmes droits et la même éducation aux femmes;
- ils tenaient compte de la prestation de soins de base conçus pour assurer la survie des nouveau-nés et veiller à la bonne santé des mères;
- les pressions exercées par la communauté incitaient à mettre en place un programme centralisé;
- l'échec était admis autant que la réussite.

Document d'information pour l'élève

Les recommandations du rapport Bruntland sur le contrôle démographique

Chaque année, le nombre d'êtres humains augmente (actuellement plus de 90 millions par an), alors que la quantité de ressources naturelles nécessaires pour subvenir aux besoins de cette population reste limitée.

Le taux actuel de croissance démographique ne peut être maintenu, car beaucoup de pays sont déjà incapables d'offrir formation, soins de santé et sécurité alimentaire à leur population.

Le problème démographique est amplifié car c'est dans les pays pauvres qui connaissent des niveaux de croissance démographique extrêmement élevés que la détérioration de l'environnement est la plus forte.

La menace qui plane sur l'utilisation durable des ressources vient autant de la difficulté d'y accéder et de la façon de les utiliser que de la quantité de personnes qui en font usage.

Pourtant la question démographique n'est pas uniquement une question de nombre, car la pauvreté et la détérioration de l'environnement se retrouvent également dans des régions ayant une population dispersée.

Il ne faut pas oublier que l'être humain est la ressource ultime, car c'est en améliorant la qualité de vie de la population que l'on peut améliorer tout le reste.

Le problème démographique est également inquiétant pour le progrès et l'égalité entre les êtres humains.

- Améliorer l'éducation, la santé et l'alimentation permet aux populations de mieux utiliser les ressources dont elles ont besoin.

La croissance démographique n'est pas seulement le problème des pays ayant un taux de croissance démographique élevé. Dans un pays industriel, une personne supplémentaire consomme bien davantage et exige encore plus des ressources naturelles que la même personne dans un pays du tiers monde.

Il est par conséquent important que les gouvernements travaillent sur plusieurs fronts:

- pour limiter la croissance démographique;
- pour maîtriser les effets de cette croissance sur les ressources en augmentant les connaissances et la productivité;
- pour laisser s'épanouir le potentiel humain afin que les gens puissent mieux gérer et utiliser les ressources;
- pour offrir à la population d'autres formes de sécurité sociale que les enfants;
- en n'oubliant pas qu'une croissance économique soutenable et un accès équitable aux ressources sont les deux moyens les plus sûrs d'abaisser les taux de fertilité;
- en sachant que si on laisse les gens décider de la taille de leur famille, on n'équilibre pas simplement la population et les ressources, mais on offre aux êtres humains, surtout aux femmes, le droit fondamental de déterminer ce qui est bon pour eux.

Activité 13

Leçon d'acquisition de concepts: **les paradigmes, la croissance supportable**, la croissance, la liberté et le changement social.

1. Demander aux élèves d'utiliser le schéma conceptuel pour analyser les divers paradigmes de la croissance démographique.
 - Préciser que chaque paradigme comporte plusieurs concepts au cœur de ses hypothèses de base.
 - Le paradigme de la croissance: il n'y a pas de juste milieu, une société croît et progresse ou végète et disparaît.
 - Le paradigme nataliste: le principal but de la vie est de créer la vie et de la transmettre de génération en génération.
 - Le paradigme de la croissance supportable: les êtres humains et leurs besoins ne sont qu'une infime partie de l'écosystème. Si les êtres humains veulent avoir un avenir, ils doivent apprendre à vivre en harmonie avec ce système.

Demander aux élèves quelle est leur conception de la société et quels sont les paradigmes qui décrivent le mieux cette conception.

Demander aux élèves de se servir des documents d'informations des pages suivantes pour appliquer les trois paradigmes à des enjeux personnels, sociaux ou mondiaux. En voici quelques exemples:

- les gens devraient pouvoir avoir autant d'enfants qu'ils le désirent;
- les gens devraient pouvoir utiliser autant de ressources qu'ils peuvent se le permettre;
- si la société est confrontée à un problème quelconque (médical, social, économique, etc.), la science et la technologie, si on leur en donne les moyens, pourront le résoudre;
- toute espèce vivante, aussi petite soit-elle, est aussi importante que l'espèce humaine;
- si la population continue de croître, elle diminuera d'une façon ou d'une autre à cause des guerres, de la sous-alimentation ou de la maladie, quoi que les êtres humains puissent faire;
- il ne faut pas mettre d'enfants au monde s'ils risquent de mourir de faim ou de maladie;
- les êtres humains n'ont pas à investir dans la recherche spatiale, car ils gaspillent les ressources rares;
- « Plus une société est riche, mieux c'est. »

Document d'information pour l'élève

Les paradigmes démographiques

Questions fondamentales auxquelles doit faire face l'humanité	Paradigme de la croissance soutenable	Paradigme de la croissance	Paradigme nataliste
	Position du paradigme par rapport à la question et à la réaction de la société à la question	Position du paradigme par rapport à la question et à la réaction de la société à la question	Position du paradigme par rapport à la question et à la réaction de la société à la question
On devrait pouvoir avoir autant d'enfants qu'on le désire.			
On devrait pouvoir utiliser autant de ressources que l'on peut se permettre.			
Chaque forme de vie, si petite soit-elle, est aussi importante que l'espèce humaine.			
Si la population continue de croître, elle diminuera d'une façon ou d'une autre.			

Document d'information pour l'élève

Les paradigmes et leurs effets sur la société

Questions fondamentales auxquelles doit faire face l'humanité	Paradigme de la croissance soutenable	Paradigme de la croissance	Paradigme nataliste
	Position du paradigme par rapport à la question et à la réaction de la société à la question	Position du paradigme par rapport à la question et à la réaction de la société à la question	Position du paradigme par rapport à la question et à la réaction de la société à la question
Il ne faut pas mettre d'enfants au monde s'ils risquent de mourir de faim ou de maladie			
Les hommes n'ont pas besoin d'investir dans l'exploration spatiale, car ils gaspillent les ressources rares.			
Plus une société est riche, mieux c'est.			

5.5 Le lien vital entre les êtres humains et l'environnement

Contenu

La simple présence d'êtres humains a des effets sur l'environnement immédiat et la révolution technologique du XXe siècle les a considérablement augmentés.

- **L'acquisition et l'utilisation des connaissances technologiques donnent le pouvoir de faire beaucoup de bien, mais aussi beaucoup de mal.**

Les résultats de la technologie sont aujourd'hui très discutés.

- Au XIXe siècle, on voyait la technologie d'un bon oeil. Les nouvelles machines, les accords scientifiques et les progrès médicaux permirent à certaines sociétés de contrôler la nature et de rehausser le niveau de vie d'un grand nombre de peuples.
- **Toutefois, les avantages tirés de la technologie n'ont pas été équitablement partagés par tous.**
 - Les découvertes médicales ont directement profité à beaucoup de gens.
 - L'exploitation accrue des ressources naturelles dans le but de développer l'économie a pu profiter aux pays technologiquement avancés, mais n'a pas toujours profité aux peuples autochtones dont les terres étaient exploitées.

Les effets de l'activité humaine sur l'environnement sont toujours différents d'une région à l'autre.

- **Le niveau d'avance technologique de la société définit en partie ses liens avec son environnement immédiat et sa façon de le percevoir.**
 - Dans les pays développés, le problème de la pollution domine tous les autres thèmes écologiques.
 - Dans les pays en voie de développement, la rapide croissance démographique a augmenté la demande de terres arables nécessaires à l'alimentation d'une population de plus en plus nombreuse.

Les conséquences de l'activité humaine dans une région du monde se font sentir dans d'autres régions.

- L'irradiation causée par l'accident de la centrale nucléaire de Tchernobyl ne s'est pas limitée à l'ex-Union soviétique, mais elle a eu des retombées dans la majeure partie de l'hémisphère Nord.

5.5.1 Le coût du développement

Les révolutions technologiques et industrielles qui ont considérablement influencé les pays industrialisés d'Europe et d'Amérique du Nord ont été une épée à double tranchant.

La science, la technologie et l'industrie ont procuré un niveau de vie élevé aux populations de ces pays.

- **Toutefois, cette vie confortable ne s'est pas faite du jour au lendemain.**
- **Les déchets produits par les usines et les combustibles fossiles nécessaires à l'industrialisation d'un pays représentent un danger réel et immédiat pour l'environnement et la santé de la population.**
- **Ces sociétés de consommation ont besoin d'importantes quantités de ressources naturelles pour maintenir un niveau de vie élevé.**

La richesse de l'Occident

Dans les pays occidentaux où la protection de l'environnement devient de plus en plus une priorité, les dégâts sont importants .

- Les pluies acides, composition de dioxyde de soufre, d'hémioxyde d'azote et de vapeur d'eau, endommagent sérieusement les forêts, les lacs et les terres arables du Canada et des États-Unis.
- Le rejet de déchets industriels, comme le mercure et les produits chimiques toxiques, tels que la Dioxine, a terriblement pollué les Grands Lacs.
- Près de 1 000 produits chimiques, venant d'usines, de centres d'épuration des eaux et de terres cultivées ont été découverts dans les échantillons d'eau prélevés dans le lac Érié.
- On accuse le dioxyde de carbone d'entraîner un « effet de serre ». On rejette 20 milliards de tonnes de dioxyde de carbone dans l'atmosphère chaque année, dont 80 % proviennent de la consommation de combustibles fossiles.

L'Europe de l'Est

Depuis la Seconde Guerre mondiale, la croissance de l'industrie lourde en Europe de l'Est a fait payer un lourd tribut à l'environnement:

- la moitié des rivières de Pologne sont tellement polluées qu'elles ne peuvent même pas servir à l'industrie;
- les frais de dépollution sont estimés à environ 200 milliards de dollars.

Voici quelques-unes des solutions offertes par les pays développés face à la situation:

- chercher d'autres sources d'énergie ayant des effets moins nocifs sur l'environnement;
- mettre au point des programmes d'économie d'énergie et de rendement énergétique afin de réduire la consommation de combustibles fossiles;
- instaurer des lois pour obliger les populations à respecter les normes d'environnement;
- sensibiliser le public par des programmes de formation.

Les enjeux environnementaux des pays en voie de développement

La plupart des pays en voie de développement vivent certains problèmes dont les effets se font sentir sur leur habitat.

Des taux élevés de croissance démographique caractérisent les pays en voie de développement.

-
- Cette croissance démographique ne crée pas seulement de nouveaux défis, mais peut envenimer les conditions de vie actuelles et entraîner pauvreté et malnutrition.

La pauvreté est omniprésente dans les pays en voie de développement.

- La pauvreté se manifeste sous diverses formes: logements inadéquats, mauvaise santé, taux d'analphabétisme important, taux de mortalité infantile élevé, etc.

Le chômage et le sous-emploi sont des questions pressantes.

- Le problème va s'intensifier dans les années à venir, en raison du grand nombre de jeunes qui entreront bientôt sur le marché du travail.

La pénurie d'aliments et d'eau préoccupe beaucoup les gouvernements des pays en voie de développement.

- On estime à 80 % environ le nombre de maladies provoquées par l'utilisation d'eau polluée et par de mauvaises conditions d'hygiène.

L'urbanisation, migration des paysans vers les villes, est trop importante pour que les villes puissent offrir suffisamment d'installations sanitaires, d'eau et de logements.

La croissance démographique dans les pays en voie de développement et ses effets sur l'environnement

La croissance démographique a obligé les pays en voie de développement à augmenter leur production alimentaire.

- **La surproduction, une plus grande dépendance par rapport aux produits chimiques pour augmenter au maximum la productivité, l'utilisation de terres moins fertiles se sont soldées par la dégradation du sol, la désertification et le déboisement.**

En plus d'une demande accrue de production alimentaire, l'urbanisation, la nécessité de créer des emplois pour une population croissante et l'installation de l'infrastructure nécessaire pour répondre aux besoins de développement comptent parmi les défis des pays en voie de développement.

- **Qui dit croissance de la population dit également production supplémentaire de déchets industriels, agricoles et humains.**
- **Les solutions qui visent à éliminer ces déchets dépendent des moyens financiers du pays.**
- **La plupart des pays en voie de développement ont des ressources limitées pour résoudre ce genre de problème.**

Plus la population croît, plus elle a besoin d'énergie. La part qu'ont les pays en voie de développement dans l'émission de dioxyde de carbone émanant de la consommation de combustibles fossiles devrait augmenter de 25 % à 44 % en 2025 (*US Office of Technology Assessment*).

La responsabilité et les défis mondiaux

Les pays développés et les pays en voie de développement sont tous responsables de la détérioration de l'environnement mondial.

On a essayé de comprendre les effets d'une détérioration permanente de l'environnement et les dangers que cela représentait pour la vie humaine, et on a essayé de savoir comment on pouvait continuer à répondre aux besoins d'une population mondiale croissante. Il en est ressorti un certain nombre de paradigmes qui définissent les exigences d'aujourd'hui et énoncent celles de demain.

5.5.2 La condition humaine et l'environnement : des paradigmes opposés

Les répercussions de la présence humaine sur l'environnement ont été très controversées et ont donné lieu à un certain nombre de paradigmes.

- **La polémique sur l'avenir des forêts tropicales est symptomatique du débat portant sur l'environnement.**

Les paradigmes opposés donnent une explication du présent, des raisons d'être du présent et des mesures indispensables à l'atteinte d'objectifs particuliers. Ces paradigmes ont tendance à favoriser et à développer l'une des deux perspectives:

- **selon la première, la condition actuelle de l'homme et son action sur l'environnement ne présentent aucun danger important; s'il faut modifier les politiques et les mesures, ce sera fait;**
- **selon la perspective opposée, l'action de l'homme représente une terrible menace pour l'environnement et continuer dans cette voie risque de mener droit à la catastrophe.**

Y a-t-il, entre ces deux visions très différentes du présent et de l'avenir, d'autres paradigmes en faveur d'approches qui essaient de combiner développement économique et fin de la détérioration de notre habitat?

Une description globale des paradigmes opposés qui définissent les paramètres du débat est présentée ci-dessous.

La perspective du marché

Le marché a encouragé le développement et les progrès scientifiques et technologiques qui ont offert un niveau de vie sans précédent aux sociétés industrialisées de l'Occident.

- **Si la situation du marché se poursuit, ces avantages s'étendront à toutes les sociétés et à tous les peuples.**
- **Le danger pesant sur l'environnement a été exagéré et dramatisé à l'extrême.**
- **Les problèmes d'environnement, comme la pollution et le déboisement, peuvent être allégés si on améliore les technologies afin d'arriver à un meilleur rendement et à une meilleure protection.**

-
- Le marché et ses forces parviendront à régler les problèmes d'environnement de façon réaliste et efficace, comme ils l'ont fait par ailleurs.

La thèse du génie écologique

Selon le génie écologique, les êtres humains peuvent utiliser la science et la technologie pour résoudre leurs problèmes environnementaux.

- La nature contient des réserves d'organismes biologiques ayant des moyens uniques de pour s'adapter à l'environnement.
- Ces organismes offriront aux hommes les connaissances nécessaires et permettront de créer des machines vivantes.
- Ces machines remplaceront le travail actuellement effectué par des appareils mécaniques polluants.
- Les populations vivront alors en harmonie avec leur habitat.

Les limites du paradigme de croissance

Par opposition à celui de la croissance, il existe des paradigmes selon lesquels les niveaux actuels de développement et de consommation qui caractérisent les pays développés ne peuvent être maintenus.

- **L'environnement ne peut supporter ce que l'homme lui fait actuellement subir par sa consommation, sa croissance démographique et la pollution qui en découle.**

Plusieurs facteurs expliquent comment nous sommes arrivés à la situation inacceptable d'aujourd'hui.

La thèse de l'écologie radicale

Selon les adeptes de cette thèse, les êtres humains ne sont qu'une autre espèce de vie sur cette planète, sans plus de droits que n'importe quelle autre espèce.

- Les êtres humains ont considéré les ressources terrestres comme un actif économique et estimé que celles qui ne leur profitent pas (minéraux, animaux et plantes) n'ont aucune valeur.
- Les adeptes de l'écologie radicale croient que la nature tout entière a une valeur intrinsèque assez éloignée de la satisfaction des besoins des êtres humains.
- Les êtres humains doivent cesser d'avoir une attitude de domination envers les autres espèces.

L'arrogance de la thèse humaniste

Certains prétendent que les êtres humains se prennent pour des êtres suprêmes et que toutes les ressources de la Terre sont là pour être exploitées. Cette arrogance a mis la planète en danger.

- Le besoin de modifier les niveaux actuels de consommation augmentera car les pays en voie de développement commencent à aligner leur niveau de consommation sur celui des pays plus développés.
- Si aucun changement n'intervient, l'homme va droit à sa perte.

La thèse de la société écologique

Le rapport entre les êtres humains et leur habitat s'est caractérisé par le besoin de dominer. Si l'homme ne change pas d'attitude, l'environnement sera détruit.

- Pour pouvoir établir des rapports écologiquement solides avec la nature, les sociétés humaines doivent avoir certaines caractéristiques, comme:
 - décentraliser le pouvoir en conservant aux communautés humaines une petite taille, puisque les grandes communautés favorisent les compromis, la corruption et la recherche du pouvoir;
 - il faut encourager l'initiative et la responsabilité personnelles en mettant fin, notamment, à la domination des hommes, au militarisme et au racisme;
 - la société doit s'organiser pour que la prise de décision reste au niveau local, permettant ainsi aux communautés locales de conserver leur indépendance et de continuer à collaborer pour créer une nouvelle société écologique.

L'hypothèse GAIA

D'après cette hypothèse, la vie sur terre produirait et régirait son propre environnement. C'est la vie sur cette planète qui produit les conditions, l'atmosphère et le milieu qui lui sont nécessaires pour se perpétuer.

La réaction du monde face à l'environnement

Les enjeux environnementaux que vivent les populations différeront d'une région à l'autre.

- **Chaque pays devra avoir sa propre position sur ce qui lui semble une relation acceptable entre l'homme et son habitat.**
- **Les considérations d'ordre national, comme la croissance démographique et la disponibilité des ressources financières, influenceront énormément les stratégies nationales en matière d'environnement.**
- **Chaque pays ayant un programme individuel caractérisé par des besoins et des priorités régionales, il est difficile de coordonner des politiques environnementales au niveau mondial.**

La révolution technologique qui a eu lieu au XXe siècle a produit des situations dont les conséquences pour l'humanité peuvent être tant positives que négatives.

- **Les changements qui se sont produits ne se sont pas, cependant, produits d'une façon isolée. Les êtres humains ont acquis, par la même occasion, les habiletés et les connaissances nécessaires pour faire face à plusieurs aspects de ces défis.**

On a fait des progrès dans beaucoup de domaines.

- Le monde produit présentement assez de nourriture pour nourrir la population de la planète.
- De 1950 à 1986, la production de céréales est passée de 700 millions à 1,8 milliard de tonnes.
- Plus de la moitié des besoins énergétiques des Philippines, du Brésil et de la Norvège provient de sources d'énergie renouvelables.

On a accompli de grands progrès dans le domaine de la réduction de la consommation d'énergie.

- De 1973 à 1985, la consommation d'énergie par habitant dans les pays développés a diminué de 5 % alors que le PNB par habitant a augmenté de 33 %.
- La désertification est un phénomène répandu à l'échelle mondiale. Il s'agit cependant d'un phénomène réversible. En Chine, on a établi une ceinture forestière d'une longueur de 7 000 kilomètres et dont la largeur varie de 400 à 1 700 kilomètres, afin de protéger contre l'érosion près de 8 millions d'hectares de terre cultivée.

Que peut-on dire de l'avenir?

Faire des prédictions à propos de l'avenir constitue une activité pleine d'incertitudes et de doutes.

- **Une constante qui se dégage avec certitude est que le monde et la condition humaine vont continuer à évoluer.**

Les critères qui ont guidé le choix des enjeux mondiaux contemporains comprennent notamment la possibilité très élevée que ces défis seraient toujours une réalité dans un avenir prévisible.

- Ainsi, il faudrait des années pour remédier à la dégradation de l'environnement, même si on y mettait fin immédiatement. **Ce qui est incertain, c'est la mesure dans laquelle les êtres humains s'attaqueront à ce problème, en supposant qu'ils le fassent.**

Le mieux que l'on puisse dire de l'avenir, c'est que certaines tendances continueront à se manifester.

- **Il n'existe que peu d'indications sur la possibilité de changements importants dans la nature humaine.**
- **Par conséquent, plusieurs forces qui ont influencé les relations interpersonnelles et affecté le cours de l'histoire de l'humanité (le pouvoir, le statut social, la rareté, etc.) continueront à se manifester.**
- **Le monde va continuer à changer.**
- **Les changements vont provoquer des conflits.**
- **Les êtres humains possèdent la capacité d'affronter les changements et les défis et de s'y adapter.**

5.5 Le lien vital entre les êtres humains et l'environnement

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

L'interdépendance

- **Savoir que si les effets de la présence humaine sur son habitat varient d'une région à l'autre, il est vrai aussi que la détérioration de l'environnement dans une région se répercutera sur d'autres régions du monde**
 - **L'Europe occidentale a déchargé 24 millions de tonnes de déchets dangereux en Afrique occidentale depuis 1988.**
 - **La destruction des forêts tropicales entraîne la formation de dioxyde de carbone qui provoque un réchauffement de la terre.**

L'effet de serre

- **Savoir que la concentration de dioxyde de carbone, d'hémioxyde d'azote et de méthane laisse pénétrer la chaleur du soleil dans l'atmosphère terrestre, mais empêche la chaleur émise par la terre de retourner dans l'espace**
 - Elle provoque donc un réchauffement graduel de l'atmosphère terrestre, du sol et des océans.

Les pluies acides

- **Savoir que les pluies acides sont le résultat d'une dissolution de dioxyde de soufre et d'oxydes d'azote dans l'atmosphère**
- **Savoir que 2 % seulement de la quantité d'eau totale sur la terre est de l'eau douce**
 - On trouve 2 % de l'eau douce dans les calottes glaciaires et les glaciers et on en trouve 0,6 % dans les rivières, les lacs et les eaux souterraines.

Les sociétés industrialisées

Voici quelques caractéristiques des sociétés industrialisées:

- niveau élevé de consommation de biens, de services et d'énergie;
- forte dépendance de la technologie pour atteindre et maintenir un niveau de vie élevé;
- importante demande de ressources pour maintenir son mode de vie;
- rejet d'une grande quantité de déchets industriels et de produits de consommation;
- des terres à potentiel agricole sont urbanisées au lieu de servir à la production alimentaire

Niveau de consommation des pays industrialisés

- **Savoir que la consommation d'énergie par personne dans ces pays qui incluent certains pays francophones est plus de 80 fois supérieure à celle des pays subsahariens**
 - **Un quart de la population mondiale, vivant surtout dans les pays développés, consomme 75 % de l'énergie de base mondiale.**

Les ressources

- **Savoir que les ressources sont des éléments de l'environnement que l'être humain peut utiliser pour répondre à ses besoins et qu'elles sont, par conséquent, précieuses**
- **Savoir que les différentes cultures et sociétés interpréteront ce que représentent pour eux les ressources d'après leurs croyances culturelles et les progrès de la technologie**

Les ressources renouvelables

- **Savoir que les ressources renouvelables sont des éléments de l'environnement qui ont peu à peu remplacé:**
 - **les ressources permanentes, comme l'énergie solaire, dont on peut disposer continuellement et qui ne sont pas altérées par les êtres humains;**
 - **les ressources fluides, comme l'eau et la terre, qui ont un taux de renouvellement limité et qui peuvent s'épuiser, se maintenir ou augmenter du fait de la présence de l'être humain**

L'évacuation des déchets

- **Savoir que l'évacuation des déchets des sociétés industrialisées est un problème de taille**
 - **La consommation et la production d'énergie entraînent le rejet d'importantes quantités de gaz dans l'atmosphère.**
 - **Les industries produisent des substances qui peuvent être extrêmement toxiques et difficiles à éliminer par des procédés naturels.**
 - **Ce qui reste des biens de consommation, une fois ceux-ci consommés, doit être éliminé dans les décharges et par d'autres moyens, ce qui représente de grandes quantités de rebuts. Beaucoup de ces produits sont toxiques et ont une longue durée de vie.**
 - **Une grande partie des rebuts et des produits chimiques sont jetés dans les décharges ou s'infiltrent dans les eaux souterraines.**

Les réactions face aux défis posés par l'environnement

- **Savoir que les réactions de chaque pays développé face aux problèmes environnementaux dépendront de plusieurs éléments:**
 - **le désir de maintenir la qualité de vie actuelle de la population;**

-
- la disponibilité et le coût des diverses sources d'énergie;
 - l'opinion publique concernant les dépenses gouvernementales en matière d'énergie, de protection de l'environnement et de lutte antipollution;
 - les pressions exercées par la communauté internationale;
 - la perception publique et politique du danger qui menace le bien-être et la prospérité de la population

Les pays en voie de développement

- **Savoir que les pays en voie de développement qui incluent un bon nombre de pays francophones, possèdent, eux aussi, différents niveaux d'industrialisation, de progrès technologique et de richesse**

L'urbanisation

- Savoir que la Commission mondiale de l'environnement et de développement a prévu que la croissance urbaine, jusqu'à l'an 2000, exigera une augmentation des services et des installations des grands centres urbains pour pouvoir accepter cette population croissante
- Savoir que beaucoup de villes de pays en voie de développement ne peuvent actuellement offrir les nécessités vitales à leur population, comme des logements, de l'eau potable, des services de santé et de formation, des réseaux d'assainissement et des services d'évacuation des déchets
 - La population du Caire, qui représente 11 millions d'habitants, a un réseau d'égouts et de distribution d'eau conçu pour 4 millions.
 - Près de 200 millions de personnes, vivant dans des villes de pays en voie de développement, n'ont pas accès à l'eau courante.

L'érosion des sols

- Savoir que l'érosion rend le sol moins apte à retenir l'eau; elle épuise ses éléments nutritifs et nuit à l'enracinement des plantes

La détérioration des sols

- Savoir que dans certains pays en voie de développement, on cultive sur des terres marginales attaquées par l'érosion:
 - la productivité agricole chute à cause de l'érosion;
 - en Inde, l'érosion des sols touche presque 30 % des terres cultivées

Les coûts

- Savoir, lorsqu'on fait des choix, que:
 - chaque avantage se paie;
 - le coût, pour toute chose, représente la valeur de ce qu'on abandonne pour la posséder;

-
- choisir de dépenser une ressource d'une certaine façon nous empêche de la dépenser autrement

Les conséquences

- Savoir que les conséquences sont également les coûts des choix que nous avons faits

Le déboisement

- Savoir que l'avenir des forêts, en particulier des forêts tropicales, a soulevé bien des questions
 - Les spécialistes de l'environnement cherchent les moyens de préserver les écosystèmes forestiers.
 - Dans les pays en voie de développement, devant l'insuffisance de terres cultivables face à la croissance de la population et à l'augmentation de l'utilisation du bois comme source de combustible, les gouvernements ont de la difficulté à soutenir l'industrie du bois d'oeuvre qui pourrait se révéler un excellent produit d'exportation.
- Savoir que le déboisement peut avoir des conséquences néfastes
 - Les forêts tropicales abritent la moitié des espèces du monde et la destruction de ces forêts risque de menacer l'existence de ces espèces.
 - Le manque de couverture forestière peut provoquer inondations, perte de terres végétales et d'éléments nutritifs.

La résolution de problèmes et la prise de décision

- **Savoir que, pour résoudre un problème, il faut concevoir plusieurs solutions afin d'avoir une gamme de choix qui permettra de prendre des décisions**

La dialectique

- **Savoir que, dans une société libre et ouverte, le débat public doit permettre à la population d'écouter plusieurs points de vue offrant des objectifs et des solutions de toutes sortes**

Le marché

- Savoir que le marché:
 - fixe un prix que les personnes qui achètent et celles qui vendent doivent accepter;
 - obligera à fermer un magasin si ses prix ne sont pas concurrentiels;
 - changera, si la clientèle opte pour un produit différent

La planification centrale

- Savoir que l'autre façon de modifier les méthodes fondamentales de production économique et de consommation est de faire intervenir l'État de diverses façons

L'économie de marché

- Savoir qu'une économie de marché est un système économique dans lequel:
 - la majeure partie du secteur industriel est entre les mains d'intérêts privés;
 - les personnes qui achètent et celles qui vendent se réunissent sur le marché pour fixer les prix; de sorte que l'on peut décider ce qu'il faut produire, quelle quantité et pour qui

Le génie écologique

- Savoir que le génie écologique est un processus qui consiste à trouver et à réunir des organismes vivant dans la nature pour les replacer dans un nouvel habitat où ils vont prospérer et travailler pour la société
 - Autrefois, des plantes et animaux de toutes sortes ont participé à la formation de nouvelles substances chimiques très utiles.
 - Les espaces naturels, comme les forêts tropicales, les prairies et les récifs de corail, sont indispensables car ils sont à l'origine d'un grand nombre d'espèces toujours inconnues.
 - De nouveaux domaines de recherche, comme le génie génétique, se sont promis de trouver de nouveaux processus et de nouvelles techniques.

L'harmonie avec l'environnement

- Savoir que, partout dans le monde, on trouve des exemples de groupes et de cultures qui ont mis au point des méthodes d'extraction des ressources naturelles, tout en restant en harmonie avec l'environnement
 - Un aspect important de la question écologique est de trouver les moyens d'utiliser l'environnement sans perturber ses structures et ses cycles naturels.

L'interdépendance

- **Savoir que l'interdépendance est un concept fondamental en écologie selon lequel aucune espèce ne peut vivre indépendamment de son habitat et des autre espèces**

L'humanisme

- Savoir que l'humanisme est une philosophie qui met l'accent sur l'épanouissement, les intérêts et les possibilités des êtres humains

Les limites de l'être humain

- Savoir que certains croient que la capacité de l'être humain d'apprendre, de savoir et de réaliser quelque chose est limitée
 - On voit, en effet, ses limites à son incapacité de prédire l'avenir.

La thèse sur l'arrogance humaine

- Savoir que les adeptes de cette thèse soutiennent que les êtres humains n'ont ni créé ni compris la nature et qu'ils l'ont par conséquent mise en péril
 - Cette arrogance doit faire place à une dimension spirituelle qui rapproche l'être humain du monde naturel.
 - Les êtres humains devront modifier leur relation avec l'environnement:
 - en modifiant considérablement le niveau de consommation dans les pays développés;
 - en obéissant rigoureusement aux lois concernant l'environnement;
 - en limitant la croissance démographique mondiale;
 - en ne dépendant plus des combustibles fossiles;
 - en mettant fin aux inégalités économiques entre pays développés et pays en voie de développement.

La société écologique

- Savoir que, d'après ce concept, l'écologie comporte à la fois des relations naturelles et des relations humaines

La gestion tutélaire

- Savoir que la gestion tutélaire est un concept selon lequel:
 - on doit accepter la responsabilité de certaines choses qui ne nous appartiendront pas pour autant;
 - on n'aura pas toujours la connaissance ou l'expérience voulue pour les modifier;
 - on doit les protéger, puis les transmettre aux générations suivantes.

GAIA

- Savoir que d'après l'hypothèse GAIA, la Terre et tous ses systèmes forment un seul système cybernétique dans lequel la vie produit et régit son propre environnement

Les conflits

- Savoir que dans la plupart des sociétés, il faut réconcilier des intérêts qui s'affrontent

Les ressources

- **Savoir que les ressources se faisant plus rares, il s'avère plus difficile de prendre des décisions convenant à des intérêts qui s'opposent sans avoir recours à certaines mesures arbitraires**

L'avenir

- Savoir qu'on ne peut prédire l'avenir avec précision
 - On peut cependant affirmer que certains principes fondamentaux continueront à revêtir de l'importance pour la conduite des affaires de l'humanité

Le changement

- Savoir que le processus de changement se poursuivra dans un avenir prévisible

La flexibilité

- Savoir que les populations à venir, tout comme celles du passé, devront continuer à s'adapter aux circonstances et aux situations nouvelles qui surviendront

La prise de décision

- Savoir que la prise de décision peut se faire:
 - soit de façon active, lorsqu'on tente de contrôler et d'influencer le cours des événements;
 - soit de façon passive, lorsqu'on laisse les événements contrôler et influencer la décision

L'interdépendance

- **Savoir que pendant une partie considérable de l'histoire de l'humanité, les gens pouvaient vivre isolés des autres régions du monde**
 - **Il n'en est plus ainsi de nos jours parce que les politiques et les coutumes d'un pays peuvent affecter sérieusement l'économie, l'environnement, la société et la politique d'un autre pays**

5.5 Le lien vital entre les êtres humains et l'environnement

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de :

- Exercer son esprit d'analyse:
 - pour déterminer les parties principales;
 - pour décrire les relations de cause à effet ou d'autres relations;
 - pour indiquer comment les parties sont reliées entre elles et au tout
- **Se faire une opinion et la défendre**
- Apprendre à se servir de ses propres connaissances pour comprendre les concepts
- Apprendre à relier des preuves et des hypothèses à une argumentation et à des conclusions
- Apprendre à faire la synthèse des éléments en un tout significatif, à les intégrer et à créer un nouveau produit, une nouvelle règle ou théorie:
 - en identifiant les éléments à combiner et les rapports entre eux;
 - en identifiant un thème ou un élément d'organisation;
 - en identifiant un moyen de présentation efficace
- S'exercer à déterminer et à appliquer des critères pour faire une évaluation
- S'exercer à comparer et à analyser des données afin de faire des inférences
- S'exercer à utiliser les concepts sous forme de grille afin d'ordonner les données et de les classer par catégories pour pouvoir les analyser
- S'exercer à définir et à appliquer des critères pour prendre des décisions
- S'exercer à la discussion et au travail de groupe
- **Apprendre à travailler en équipe, à s'entraider, à s'appuyer, à collaborer**

5.5 Le lien vital entre les êtres humains et l'environnement

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- Savoir quels critères devraient permettre d'évaluer si une innovation technologique est bénéfique ou non à une société
- Savoir si les gouvernements doivent mettre en place des mesures ou des directives pour utiliser certaines technologies afin de protéger l'environnement et le bien-être de la population
- Savoir qui devrait être responsable des mesures à prendre lorsqu'une catastrophe écologique se répercute sur une région qui n'est pas sous la juridiction d'un pays
- Savoir quel organisme devrait déterminer la responsabilité d'une catastrophe écologique
- Savoir quels critères devraient permettre d'évaluer la responsabilité d'une catastrophe écologique
- Savoir si un gouvernement doit avoir pour objectif de redistribuer la richesse et les services du pays pour les répartir de façon plus équitable
- Savoir si les besoins que ressentent les êtres humains devraient avoir la priorité sur la protection de l'existence d'autres espèces vivantes
- Savoir quels critères devraient permettre d'utiliser les ressources et les espèces de la Terre
- Savoir qui devrait déterminer qu'il y a besoin d'un critère
- Savoir qui devrait faire valoir l'application d'un tel critère
- Savoir si les intérêts et les objectifs d'un groupe de pression doivent prévaloir sur ceux d'autres groupes de la société
- Savoir si les intérêts des êtres humains doivent avoir la priorité sur ceux de la nature
- Savoir si les intérêts des êtres humains et de la nature doivent être en conflit
- Savoir quelles institutions sociales devraient être principalement responsables de la protection de l'environnement

-
- Savoir si les intérêts, le bien-être et la prospérité des générations futures doivent avoir préséance sur les intérêts, le bien-être et la prospérité de la génération d'aujourd'hui
 - Savoir quels critères devraient servir à déterminer l'utilisation et l'affectation des ressources terrestres
 - Savoir si le marché doit être le seul facteur qui détermine la façon dont il faut utiliser les ressources terrestres
 - Savoir qui devrait aider à déterminer comment utiliser et affecter les ressources terrestres
 - Savoir quels éléments de la vie sont essentiels au bien-être de l'individu et de la société
 - Savoir si les priorités ou les objectifs individuels doivent prévaloir sur ceux de la société

5.5 Le lien vital entre les êtres humains et l'environnement

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 14

Leçon d'application de concepts: **l'interdépendance**, l'environnement, **les enjeux mondiaux**, la technologie et **les conséquences**.

1. Discuter avec les élèves de certains défis que le monde va devoir relever à propos de l'environnement.
 - Noter que les êtres humains, grâce à la technologie et à la science, peuvent maintenant agir sur les conditions terrestres.
 - Demander aux élèves quels ont été les effets de la technologie moderne sur l'environnement. La construction de barrages, la nécessité de disposer de ressources comme le bois, le développement du nucléaire et des armes et l'effet des rayonnements, pourraient figurer parmi les exemples.
 - Discuter de certaines des catastrophes écologiques qui se sont produites récemment.
 - Étudier pourquoi ce genre de catastrophes peut laisser des séquelles bien au-delà de la région dans laquelle elles ont eu lieu.
 - Discuter des responsabilités concernant la protection de l'environnement et des mesures à prendre pour réparer les dégâts subis par l'environnement.
2. Discuter de la situation suivante: un pétrolier géant, aux mains de l'une des plus grandes compagnies pétrolières du monde, a déchargé des millions de litres de pétrole brut dans les eaux côtières d'un pays.

Demander aux élèves de former des groupes qui représenteront les parties intéressées face à cette catastrophe. Il pourrait s'agir:

- de la compagnie pétrolière propriétaire du navire;
- du pays dont le littoral a été pollué;
- d'un groupe de spécialistes de l'environnement;
- de la population côtière dont les moyens de subsistance viennent de la mer.

Chaque groupe doit préparer un document indiquant sa position face à l'incident. Ce document pourrait:

- indiquer qui est le responsable;
- préciser qui devrait fournir les fonds nécessaires au nettoyage de la nappe de pétrole;
- déterminer comment éviter à l'avenir ce genre de catastrophe.

Les groupes se rencontreront afin de soumettre leur position et d'en discuter. Ils peuvent essayer d'atteindre un consensus sur l'incident et mettre au point une liste de recommandations visant à éviter ce genre de catastrophe à l'avenir.

Activité 15

Leçon d'acquisition de concepts: les pays développés, les pays en voie de développement, les options politiques et les priorités.

1. Discuter en classe de la façon de déterminer si un pays est développé ou en voie de développement. Fournir aux élèves certains des instruments de mesure qu'utilisent les organismes internationaux pour faire ce genre d'analyse.

Demander à plusieurs groupes d'élèves d'établir un critère qui, pour eux, représente les caractéristiques essentielles d'un pays développé.

2. Lors d'une discussion de classe, demander aux élèves de conclure un accord sur cinq ou six conditions essentielles à la prospérité et au bien-être d'un pays. Noter des facteurs comme:
 - l'accès aux nécessités de la vie pour tout le monde, comme la nourriture et l'eau potable;
 - l'accès à l'éducation, aux soins médicaux et à d'autres services sociaux fondamentaux;
 - le niveau du produit national brut du pays.
 - la charge de la dette étrangère de ce pays;
 - la distribution des revenus (richesse) au sein du pays;
 - la disponibilité des ressources naturelles essentielles;
 - l'infrastructure du pays en matière de communications et de transport.
3. Demander à chaque groupe d'élèves de choisir un pays en voie de développement et de jouer le rôle de conseillère ou de conseiller politique du gouvernement de ce pays.

Le groupe se servira de la liste des conditions essentielles à la prospérité et au bien-être d'un pays pour élaborer une grille. Celle-ci lui permettra de mesurer le bien-être et la prospérité de son pays par rapport à ces caractéristiques. Le groupe doit préparer un plan en 5 à 10 points (priorités du programme) pour son gouvernement. L'objet du plan est de s'efforcer de faire reconnaître ce pays comme un pays développé.

Pour déterminer ses politiques, le groupe devra tenir compte des conditions économiques et sociales du pays.

Le plan pourrait inclure:

- les raisons pour lesquelles cette recommandation devrait être considérée comme une priorité nationale;
- la justification de chaque recommandation;
- la façon dont cette recommandation devrait être financée;
- l'effet de chaque recommandation sur l'environnement.

Activité 16

Leçon d'application de concepts: les groupes de pression, **les conséquences**, les options politiques et les besoins.

1. Demander aux élèves de représenter différents groupes de pression qui prépareront leur position lors d'une conférence traitant de la destruction des forêts tropicales. Les divers groupes de pression pourraient être composés:
 - des peuples autochtones;
 - de promoteurs;
 - de spécialistes de l'environnement;
 - de scientifiques;
 - du gouvernement local;
 - de gouvernements nationaux;
 - d'entreprises internationales.

Chaque groupe de pression pourrait être responsable de:

- la préparation d'un document indiquant son point de vue sur l'état actuel des forêts tropicales et sur leur avenir;
- l'élaboration d'un schéma conceptuel décrivant l'importance des forêts tropicales pour le groupe de pression et indiquant comment leur vision de l'avenir des forêts profitera à l'ensemble de la société;
- préparer un plan d'action qui prévoit des politiques de sauvegarde des forêts tropicales.

Les groupes de pression se rencontreront lors d'une conférence et présenteront leur position.

La conférence servira de cadre pour élaborer un plan d'action acceptable qui permettra de protéger l'avenir des forêts tropicales et de répondre, en même temps, aux besoins urgents des êtres humains.

Activité 17

Leçon d'acquisition de concepts: **les paradigmes, la dialectique**, le marché, le génie écologique, la croissance, l'humanisme, l'écologie radicale et la société écologique.

1. Lors d'une discussion de classe, revoir les différents paradigmes traitant des relations entre les êtres humains et l'environnement.

Attribuer des paradigmes particuliers aux groupes d'élèves et leur demander d'élaborer des schémas conceptuels illustrant la façon dont ce paradigme détermine la relation entre l'homme et son habitat.

2. Discuter avec la classe de plusieurs enjeux environnementaux et sociaux importants au Canada et dans la communauté internationale. Les thèmes pourraient être, notamment:
 - les famines à grande échelle et à répétition;
 - le déboisement;

-
- les pluies acides;
 - les catastrophes nucléaires;
 - la détérioration des terres cultivables et la désertification;
 - la croissance démographique mondiale;
 - la pollution des mers et d'autres étendues d'eau;
 - les différences de richesse dans le monde.

La classe choisira deux ou trois grands thèmes. Chaque groupe utilisera les documents d'information pour l'élève et, en défendant son paradigme, préparera une réponse aux défis ou aux questions en cause.

Dans leurs réponses, les groupes:

- expliqueront le phénomène de répétition du défi ou de la question;
- en identifieront les conséquences possibles à court terme et à long terme;
- indiqueront quelles sont les mesures à prendre pour remédier au problème;
- justifieront (défendront) les raisons pour lesquelles leur paradigme est celui qui convient le mieux à la situation actuelle de l'homme et à la garantie d'un avenir acceptable.

Document d'information pour l'élève

Le marché et l'avenir

Le marché et l'ingéniosité des êtres humains apporteront progrès et avenir meilleur.

Les partisans de cette croyance soutiennent que l'ingéniosité de l'homme et les progrès technologiques nous permettront de relever les défis d'aujourd'hui et de demain. L'histoire montre que les êtres humains sont capables de trouver de nouvelles solutions face aux défis et de s'y adapter.

- L'Angleterre du XVII^e siècle s'inquiétait beaucoup du déboisement du pays et de la pénurie d'énergie que cette diminution de bois allait entraîner.
- Cette pénurie menaçante a abouti à l'exploitation du charbon. Vers la moitié du XVIII^e siècle, le pays craignait de manquer bientôt de charbon.
- Des personnes ingénieuses réagirent en développant l'industrie pétrolière.
- Les besoins du marché favorisent le développement et la créativité.

Réaction face aux défis du monde moderne

L'approvisionnement alimentaire

- Les personnes qui défendent paradigmes de la croissance soutiennent que le monde fournit et fournira des aliments à sa population croissante.
- La production alimentaire par personne a augmenté dans les dernières décennies.
- La baisse de production alimentaire par habitant en Afrique est en grande partie attribuable aux erreurs du gouvernement qui a notamment imposé le contrôle des prix et la collectivisation agricole.

La richesse

- Bien que les revenus des pays moins développés n'aient pas augmenté autant que dans les pays développés, le revenu par habitant dans les pays moins développés a connu une hausse proportionnellement égale à celle des pays plus développés, ou même supérieure.

La population

- L'augmentation démographique peut avoir des effets bénéfiques sur le développement et l'avenir.
- C'est grâce à l'esprit humain que les niveaux de vie se sont améliorés partout dans le monde.
- Lorsque la population est plus nombreuse, il y a davantage d'esprits productifs, capables d'apporter de nouvelles idées.
- Cette croissance de population se répercutera également sur la productivité industrielle en augmentant la demande de biens de consommation.

Document d'information pour l'élève

Peut-on soutenir indéfiniment des taux de croissance et de développement continus?

La croissance démographique

À de nombreuses reprises, la population a excédé la capacité de l'environnement local et les conséquences n'en ont pas toujours été positives.

La population mondiale est passée de 1 milliard à environ 4,5 milliards d'habitants en l'espace de six générations.

- La demande de ressources et l'impact sur l'environnement ont été proportionnellement plus élevés à cause de l'augmentation de la consommation par personne.

La foi en la technologie

Le monde a en effet connu une croissance phénoménale sur le plan technologique au cours du XXe siècle. Qu'est-ce qui peut nous assurer que ce taux de croissance technologique se poursuivra indéfiniment?

L'histoire de l'humanité a été marquée par des périodes de progrès techniques rapides suivies de longues périodes où la croissance fut lente.

Les progrès techniques n'ont pas tous eu un effet positif sur la condition humaine. Plusieurs des progrès techniques ont contribué à la naissance des problèmes actuels qui se présentent à nous.

- Certains progrès ont causé une augmentation du chômage dans certains secteurs de l'économie.
- D'autres progrès ont contribué à la croissance sans précédent de la population du globe qui inquiète plusieurs environnementalistes.

Activité 18

Leçon d'acquisition de concepts: **les paradigmes**, le marché, le génie écologique, l'écologie radicale, la croissance et la société écologique.

1. Discuter avec les élèves des paradigmes dominants (conception du monde) qui définissent les rapports de notre société avec la nature:
 - noter le rôle du marché pour ce qui est de déterminer l'affectation des ressources et le type des activités de notre société;
 - noter les avantages que la technologie et la science ont apportés à notre vie;
 - noter les ressources naturelles qui nous sont nécessaires pour maintenir notre niveau de vie actuel;
 - noter certains problèmes créés par le maintien de notre niveau de vie actuel.
2. Demander aux élèves de dresser la liste de différents aspects de leur vie présente ainsi que leurs objectifs d'avenir (voir la liste ci-dessous). Comment les divers paradigmes pourraient-ils remodeler notre société et agir sur notre vie aujourd'hui et dans les années à venir? Les aspects à envisager pourraient inclure:
 - les objectifs d'enseignement et de formation;
 - l'éventualité d'un poste;
 - le niveau de vie;
 - les loisirs;
 - les modes de transport et de communication;
 - la taille de la famille;
 - la disponibilité et le type d'aliments;
 - l'habillement et autres biens matériels;
 - l'espérance de vie;
 - la disponibilité des services de santé et des services médicaux;
 - la liberté de choisir son mode de vie, l'emplacement et l'acquisition des biens matériels.
3. Demander aux élèves d'élaborer une grille qui montre les différents aspects de la vie, ainsi que la façon dont l'application des divers paradigmes pourraient modifier ces aspects de la vie présente et future de l'élève.
 - Quel est le paradigme qui leur permettrait de mieux atteindre leurs propres objectifs et le bien-être et la prospérité futurs de la société?

Document d'information pour l'élève

Les inventions et les découvertes du XXe siècle

Inventions et découvertes

climatisation	1911
verres à double foyer	1908
scanner à tomographie axiale	1973
ordinateur	1944
disjoncteur	1925
disque compact	1972
spectromètre électronique	1944
électroencéphalogramme	1929
fibre optique	1955
fibre de verre	1938
gyroscope	1911
poumon d'acier	1928
char d'assaut	1914
nylon	1937
quasars	1963
radar	1940
récepteur radiophonique	1913
théorie de la relativité	1915
spectroscope	1918
théorie de la supraconductivité	1957
premier film sonore	1927
télévision	1920
tupperware	1945
magnétoscope domestique	1975

Découvertes et innovations médicales

adrénaline	1901
cortisone	1936
ADN (structure)	1951
traitement électrochoc	1938
greffe d'un cœur humain	1967
insuline	1922
laser	1958
lobotomie	1935
vaccin contre la rougeole	1954
vaccin contre la poliomyélite	1953
vaccin contre le typhus	1909
greffe d'un cœur artificiel	1982

Activité 19

Leçon d'acquisition de concepts: **les droits de la personne**, les conflits ethniques, la pauvreté, l'accroissement de la population, l'environnement, la résolution de problèmes et la prise de décision.

1. Demander aux élèves de citer les cinq problèmes mondiaux abordés dans cette unité. Ensuite diviser la classe en groupes de trois ou quatre.

Chaque groupe devient une commission d'enquête qui doit préparer un rapport pour les Nations unies sur un des pays francophones de la liste présentée page suivante. Le mandat de chaque commission d'enquête sera, premièrement, d'étudier et d'évaluer l'état du pays choisi en fonction des cinq grands problèmes mondiaux. En préparant leur enquête, les groupes d'élèves peuvent s'inspirer des termes associés à chacun des problèmes présentés dans l'Unité cinq. Ceci les aidera à déterminer des critères d'évaluation. Ensuite, les données doivent être repérées pour répondre à ces mêmes critères. Internet est fortement recommandé comme outil de recherche.

Noter que l'étude doit être **fondée** et que les recherches doivent être approfondies. L'élève aura l'occasion de profiter de toutes les habiletés intellectuelles acquises en sciences sociales depuis bon nombre d'années. Accorder une note pour la résolution de chacun des problèmes du pays choisi. (5- bien; 4- acceptable; 3- laisse à désirer; 2- inacceptable; 1- déplorable) Noter, qu'aucun des pays du monde, actuellement, ne se trouve épargné par ces grands problèmes.

2. Chaque groupe doit ensuite analyser les données pour identifier le problème le plus grave du pays étudié. Suivant le modèle de résolution de problèmes proposé plus loin dans ce programme d'études, le groupe doit faire une série de recommandations qui doivent permettre de solutionner le problème identifié.
3. Enfin, chaque groupe prépare un exposé oral et écrit sur le tout, c'est-à-dire un rapport d'enquête qui identifie sérieusement les problèmes du pays à l'étude. La deuxième partie du rapport traitera des solutions proposées aux problèmes déjà identifiés.

Document d'information pour l'élève

Liste des pays et anciennes colonies francophones à l'étude

Afrique et Proche-Orient

Algérie
Bénin
Burkina Faso
Burundi
Cameroun
République centrafricaine
Congo
Côte-d'Ivoire
Djibouti
Égypte
Gabon
Guinée
Liban
Madagascar
Mali
Maroc
Mauritanie
Niger
Ruanda
Sénégal
Tchad
Togo
Tunisie
Zaire

Amérique et Antilles

Guadeloupe
Martinique
Canada
Dominique
Haïti

Asie et Océanie

Laos
Nouvelle-Calédonie
Polynésie française
Cambodge
Viêtnam

Europe

Belgique
France
Monaco
Suisse

Document d'information pour l'élève

Les termes clés de l'unité 5

Thème 1 – Les droits de la personne

la prise de décision
la discrimination
la liberté de choix
la liberté d'expression
la protection contre la faim
l'universalité de l'éducation
les droits juridiques
les droits personnels
les droits civils
les droits politiques
les droits économiques
les droits sociaux
les droits culturels
les injustices
le régime autoritaire
le suffrage universel
la liberté de réunion
la liberté de religion
les autochtones
l'acculturation
l'aliénation
le racisme personnel
le racisme institutionnel
le racisme social
le taux de chômage

Thème 2 – Les tensions - les conflits ethniques

la force de maintien de la paix
les terroristes
la persécution religieuse
la prolifération des armes nucléaires
la résistance
la souveraineté
l'émancipation
les minorités ethniques
la prise de décision
le pouvoir
l'identité culturelle
la survie culturelle
l'autodétermination

les droits de la personne
la population distincte
le contrôle des institutions nécessaires
la protection de son caractère distinctif
les revendications
l'instabilité politique

Thème 3 – La répartition inégale, la pauvreté

les ressources de la planète
les pays développés
les pays en voie de développement
la distribution inégale des richesses
la dépendance par rapport à l'agriculture
la dépendance par rapport aux exportations primaires
le taux élevé de chômage
le taux élevé de sous-emplois
la faible espérance de vie
l'analphabétisme
la prédisposition aux maladies
les conditions de vie misérables
le taux de mortalité infantile élevé
le revenu moyen par habitant
le produit intérieur brut
le niveau de vie
le taux de natalité
la qualité de vie
l'approvisionnement alimentaire
les services médicaux
les logements inadéquats
la sous-alimentation
le revenu du gouvernement
le taux de criminalité
le taux de suicide
le taux de consommation d'alcool
la dette
le taux de croissance démographique
l'économie mondiale

Thème 4 – L'accroissement de la population

la croissance démographique de la population mondiale
la croissance galopante anticipée
l'augmentation de la demande de ressources
le niveau de vie
75 % de la population vit dans les pays en voie de développement
90 % de la croissance démographique mondiale s'effectuera dans des régions sous développées
la détérioration de l'environnement
le bien-être et la prospérité de la génération actuelle
le bien-être et la prospérité de la génération future
la paradigme de la croissance supportable
la famine
les conflits
les maladies
le système de contrôle des naissances
le paradigme de la croissance
l'élimination des déchets
les progrès scientifiques et technologiques
le paradigme nataliste
les principes religieux
le gaspillage des ressources

Thème 5 – Les problèmes environnementaux

le Sommet de Rio de Janeiro en 1992
les catastrophes écologiques
l'inégalité des richesses
les pays développés
les pays en voie de développement
la densité démographique
l'avance technologique
les sources d'énergie
l'interdépendance
la consommation d'énergie
les déchets dangereux
la destruction des forêts tropicales
l'effet de serre
les pluies acides
l'eau potable
l'eau douce
la révolution technologique

la pollution
l'activité humaine
Tchernobyl
les usines
les combustibles fossiles
l'épée à double tranchant
la quantité de ressources naturelles
les terres à potentiel agricole urbanisées
la production alimentaire
le niveau de consommation
les ressources renouvelables et non renouvelables
l'énergie solaire
l'épuisement des ressources fluides
l'urbanisation
le taux de chômage
l'érosion des sols
la détérioration des sols
le déboisement

Document d'information pour l'élève

Éléments clés tirés de l'Unité 5

La résolution de problèmes et la prise de décision

1. Modifier les méthodes fondamentales de production économique et de consommation.
 - Influencer l'économie du marché en tant que consommateur ou consommatrice.
 - Faire intervenir l'État dans l'économie du marché.
2. Améliorer la technologie.
3. Promouvoir le génie écologique.
4. Promouvoir l'harmonie avec l'environnement, c'est-à-dire, utiliser l'environnement sans perturber ses structures et ses cycles naturels. Avoir conscience de l'interdépendance des êtres humains et de la nature.
5. Promouvoir l'humanisme, une philosophie qui met l'accent sur l'épanouissement, les intérêts et les possibilités des êtres humains.
6. Les êtres humains devront modifier leur relation avec l'environnement:
 - en modifiant considérablement les niveaux de consommation;
 - en obéissant rigoureusement aux lois concernant l'environnement;
 - en limitant la croissance démographique mondiale;
 - en ne dépendant plus des combustibles fossiles;
 - en mettant fin aux inégalités économiques entre pays développés et pays en voie de développement.
7. Adopter la gestion tutélaire:
 - on doit accepter la responsabilité de certaines choses qui ne nous appartiendront pas pour autant;
 - on n'aura pas toujours la connaissance, ou l'expérience voulue, pour les modifier;
 - on doit les protéger, puis les transmettre aux générations suivantes.
8. Autres solutions.

Révision des concepts et connaissances par les mots croisés (facultatif)

Les enjeux mondiaux: numéro 1

Indices

Il existe des défis et des enjeux mondiaux dont les effets se font sentir sur toute la terre qui exigent la participation de tout le monde afin de trouver des solutions.

- Certains de ces défis viennent de la période de la guerre **(37H)** _____ .
- Beaucoup résultent des effets cumulés de l'industrialisation et de la **(9H)** _____ .

Le matériel technologique et les systèmes qui ont été créés pour **(39V)** _____ l'aspect physique du monde en ont également modifié l'aspect social.

Les groupes cherchent souvent à protéger les caractéristiques ou attributs qu'ils jugent essentiels à leur **(27V)** _____ .

Le danger de la prolifération des armes nucléaires se répercute sur les **(42H)** _____ régionaux et les activités des groupes terroristes.

L'absence d'un pouvoir central dans l'ex-Union soviétique a intensifié les conflits **(23H)** _____ et régionaux du pays.

Les conditions de vie ne sont pas uniformes dans tous les pays du monde. Il existe une grande différence de **(11V)** _____ entre les êtres humains due à, qui est le fruit de l'industrie et à la technologie.

Les disparités qui caractérisent la condition humaine se manifestent de bien des façons: l'avance technologique et industrielle des sociétés; la productivité et l'accumulation des richesses des sociétés; la possibilité pour les populations de participer à la prise de **(41H)** _____ dont les effets se répercutent sur leur bien-être et leur prospérité; le **(32H)** _____ de vie; l'aptitude des sociétés à jouer d'influence dans les prises de décision d'autres sociétés; les niveaux de **(12V)** _____ ; les répercussions sur l'a **(15H)** _____ .

Il existe de réelles **(30H)** _____ entre les populations et les pays et beaucoup des défis contemporains en sont le produit ou le reflet.

Les perceptions **((18V)** _____) qui entourent chacun des défis influenceront sur les réactions qu'ils provoquent et sur les choix des stratégies adoptées pour les relever.

Les droits de la **(1V)** _____ représentent un paradigme (un modèle d'idées, de croyances et de valeurs) que les membres d'une société utilisent collectivement afin de déterminer comment il faut se comporter pour maintenir de bonnes relations avec les autres.

Les droits de la personne ne sont pas des droits que l'on accorde à quelqu'un ou que quelqu'un acquiert, mais plutôt des droits dont chacun peut se prévaloir du simple fait qu'il est un être **(21H)** _____ .

Les droits de la personne sont universels donc ils s'appliquent à chacun des êtres humains quels que soient sa nationalité, sa race, sa religion, ses **(39H)** _____ politiques, son âge ou son sexe.

Les **(25V)** _____ sont des droits spéciaux qui peuvent être acquis ou bien qui peuvent être accordés à un individu ou à un groupe comme des faveurs ou des concessions et ils peuvent être repris pour une raison quelconque.

Le combat, tant au niveau individuel que collectif, a été facilité par la réduction du nombre de gouvernements autoritaires. La fin de la guerre froide offre aux peuples de l'ex-Union soviétique et de l'Europe de l'Est une chance de jouer un rôle important dans la démarche de prise de **(13H)** _____ **décision** de leur pays. En 1985, 83 pays étaient gouvernés soit par des **(20V)** _____ militaires n'ayant qu'un parti, soit par des **(19H)** _____ absolues. En 1990, ce nombre tombait à 60.

Une vision **(10H)** _____ permet de fixer les normes qui servent à déterminer les critères minimums de la dignité humaine.

Chaque société établira sa propre vision morale pour déterminer les critères minimums de la dignité humaine. Les droits de l'homme émanent de ces **(40H)** _____ .

D'après certains, les droits de la personne comprennent la garantie de conditions économiques telles que la **(31V)** _____ contre la faim et l'éducation pour tous.

Chaque membre de la la société, tant individuellement que collectivement, doit parvenir à un accord selon lequel un droit particulier devrait être un droit inhérent à tous les **(36V)** _____ de la société.

Selon la Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations unies:

- chaque personne peut, sans considération de son lieu de résidence, se prévaloir des droits et **(38V)** _____ contenus dans la déclaration;
- « La volonté du peuple est le fondement de l'autorité des **(1H)** _____ publics »;
- « Cette volonté doit s'exprimer par des élections honnêtes qui doivent avoir lieu périodiquement, au **(28V)** _____ universel égal. »

Le processus **(13V)** _____ permet aux groupes d'obtenir un pouvoir politique s'ils sont prêts à utiliser les sources de pouvoir avec efficacité et imagination.

Les droits de l'homme ne sont pas indispensables à ceux qui ont déjà pouvoir et position sociale, mais ils le sont à ceux qui manquent de pouvoir et qui, pour une raison ou une autre, sont impopulaires aux yeux de la **(17V)** _____ .

Certains groupes croient que les droits de la personne comprennent le droit, pour une population distincte, de contrôler les **(16V)** _____ nécessaires à la protection de son caractère distinctif.

Un peuple peut être considéré ou se percevoir comme distinct selon sa religion, son ethnologie, sa race, sa **(6H)** _____ ou encore selon des facteurs géographiques.

L'établissement de droits de la personne entraîne des débats considérables et bien souvent des conflits au sein des sociétés. La **(34V)** _____ selon laquelle tous les citoyens et les citoyennes adultes devraient avoir le droit de vote n'a pas été acceptée à l'unanimité et le processus consistant à établir ce droit a pris beaucoup d'années.

L'une des principales responsabilités des personnes qui dirigent un pays est de **(24H)** _____ la nation contre l'intrusion de pays étrangers dans ses affaires intérieures.

L'un des objectifs de base des Nations unies consiste à protéger l'intégrité et la souveraineté **(7H)** _____ de ses pays membres.

L'une des méthodes visant à atteindre la **(2V)** _____ collective est d'établir des institutions internationales qui peuvent intervenir dans les différends opposant les pays.

Les gouvernements nationaux remettent en question la sécurité collective, car elle semble contrecarrer les prérogatives de la **(8V)** _____ nationale.

Les adeptes de la résistance active croient que les personnes qui profitent du racisme et de la **(5V)** _____ continueront de le faire, à moins qu'on ne les en empêche.

Dans l'esprit de beaucoup, rien ne peut justifier qu'un citoyen ou une citoyenne d'une nation démocratique transgresse la loi: si l'on autorise quelqu'un à le faire, même si c'est justifié, il faut le permettre à tout le monde si les circonstances s'y prêtent; la société se rapprochera alors du chaos et de la **(44H)** _____ et toute forme de justice sera impossible.

Les personnes qui prônent la désobéissance civile agissent ainsi lorsque la majorité est plus attachée à l'ordre qu'à la justice. Elles prétendent que la majorité doit comprendre que l'ordre a pour but de faciliter la **(43H)** _____ **justice**. lorsque l'ordre contrecarre la justice, il fait dangereusement obstacle au progrès social; cette situation mène finalement à l'anarchie née de la frustration et de la violence, situation dans laquelle toute possibilité d'ordre et de justice disparaît.

Un droit doit paraître légitime avant que la personne qui en remplit les devoirs ait à se soumettre aux obligations déterminées par celle qui exerce les droits.

Au XXe siècle un certain nombre de **(14H)** _____ ont bouleversé les rôles, les droits et la reconnaissance des femmes.

Le **(45H)** _____ est la conviction que le sexe d'une personne justifie qu'on la traite différemment en matière de droits, de rôle social, de responsabilités et de participation politique et économique.

On discute toujours beaucoup du **(29H)** _____ exact des femmes et des hommes, en particulier pour ce qui est d'accepter la responsabilité de la famille.

Dans les pays développés de l'Occident, le rôle et les responsabilités des hommes et des femmes changent en permanence, bien que ce **(14H)** _____ ne soit pas accepté universellement.

Par **(33H)** _____ les gens subissent un traitement inéquitable en fonction de leur sexe.

On n'applique pas toujours les droits civiques à tous les groupes d'une société. Au Canada, des mesures juridiques et **(22H)** _____ ont été prises pour garantir l'égalité des droits civiques à tous les groupes de la société.

La Charte des Nations unies de 1945 énonce clairement l'engagement de l'organisation mondiale envers « l'égalité des droits entre les hommes et les **(35H)** _____ ».

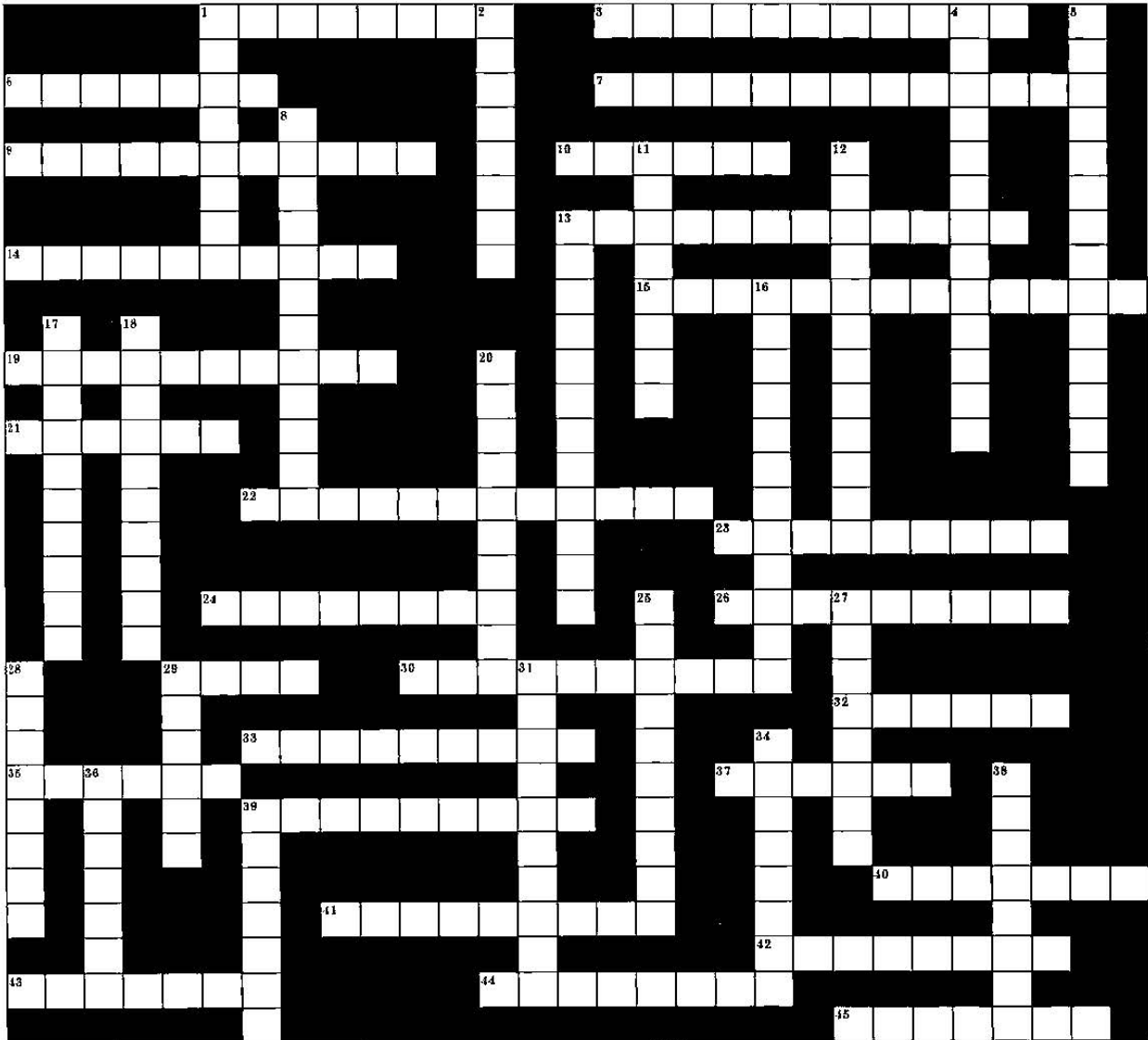
Diverses organisations féminines réclament toujours des réformes et des programmes, comme le financement public de garderies et des programmes d'action positive, visant à assurer l'accès aux femmes du milieu de travail et des établissements d'enseignement.

Un nombre de plus en plus important de femmes se lancent en **(26H)** _____ et se font élire.

Il reste encore beaucoup à faire, puisque l'éventail des possibilités, les salaires, les pensions, les responsabilités familiales restent toujours inéquitables. Au Canada, le revenu moyen pour des **(4V)** _____ à temps complet était de 67,6 % du revenu moyen masculin en 1990.

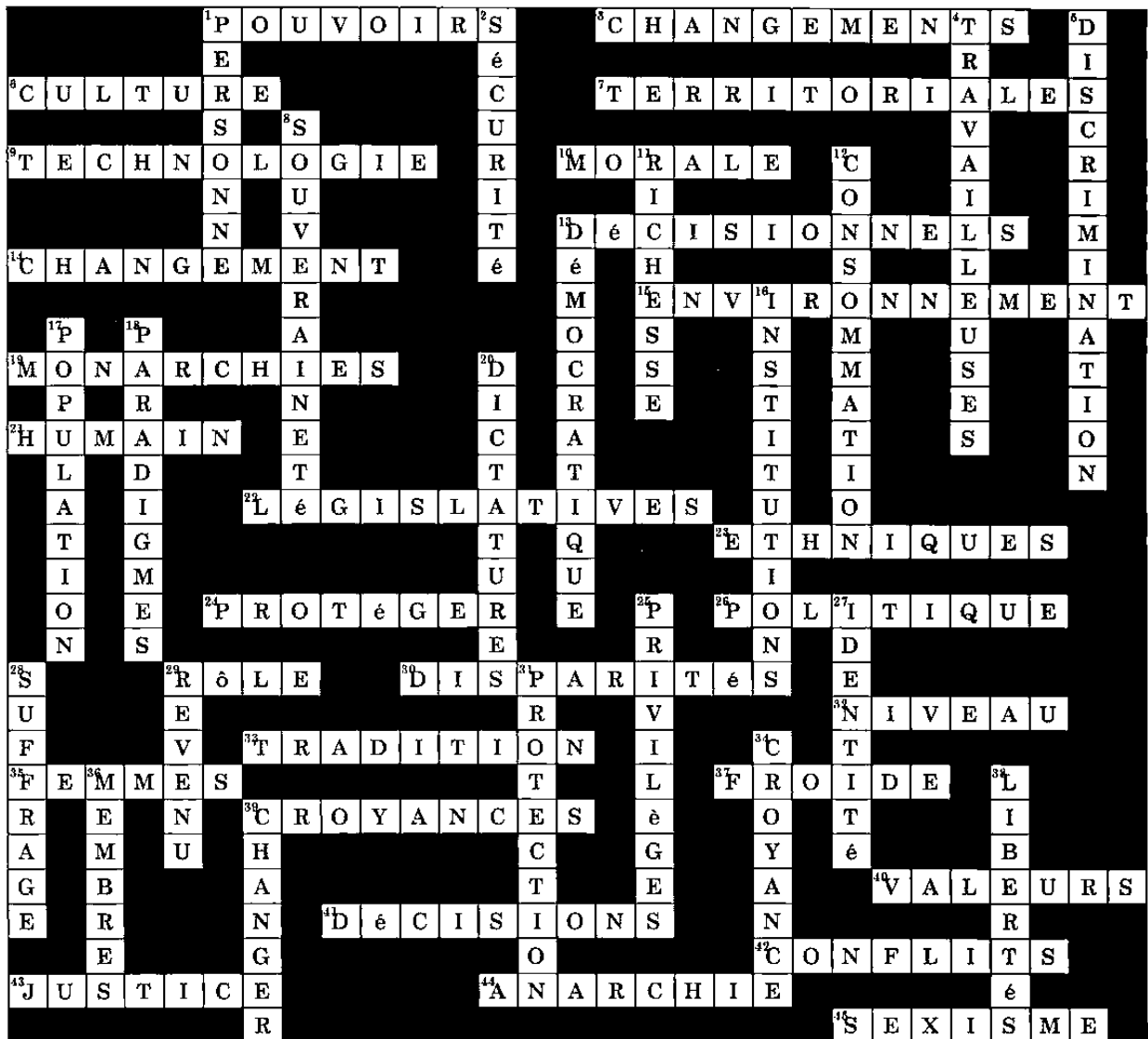
L'écart entre le **(29V)** _____ moyen des travailleurs et celui des travailleuses à temps complet est resté constant tout au long des années 1980.

Les enjeux mondiaux: numéro 1



Les enjeux mondiaux: numéro 1

Solution



Les enjeux mondiaux: numéro 2

Indices

Les peuples autochtones descendent des premiers habitants des terres colonisées par des étrangers.

Les autochtones sont des **(20V)** _____ dans le sens où ils ont un accès et une participation limités à la prise de décisions nationales.

L'acculturation est la modification d'une **(45H)** _____ par son contact avec une autre culture, phénomène qui entraîne une plus grande similitude entre les deux cultures.

Les peuples autochtones ont vécu l'effondrement **(34V)** _____ qui accompagne la perte de ses terres, de sa langue, de ses systèmes sociaux et politiques et de ses connaissances.

L'exploration du monde par les Européens avait plusieurs motifs, dont: le désir de répandre le **(16H)** _____ ; le désir de trouver de nouveaux **(36H)** _____ et des **(41H)** _____ premières; la **(42V)** _____ entre les pays d'Europe; le besoin de **(5H)** _____ et de renommée; la curiosité.

Des attitudes **(13V)** _____, empreintes de préjugés, peuvent justifier le traitement inéquitable d'un groupe particulier.

Les peuples autochtones n'ont pas accepté passivement la perte de leur **(19H)** _____ et l'immersion de leur culture. Ils ont résisté à ces intrusions avec les ressources dont ils disposaient.

Des actes perpétrés par un individu qui humilie son prochain en prenant comme prétexte sa **(44H)** _____ ou son ethnie est une forme de racisme personnel.

Lorsqu'une institution emploie des politiques et des pratiques qui font preuve de discrimination à l'endroit d'un groupe de race différente, c'est une forme de racisme **(17V)** _____ .

Lorsque les effets d'une discrimination intentionnelle ou non intentionnelle à l'égard de groupes de race différente sont entretenus par la structure de la société, c'est une forme de racisme **(21H)** _____ .

Dépendre des cultures d'exportation et des **(18V)** _____, telles que le caoutchouc et le café, diminue le pouvoir de prise de décision des gouvernements des pays en voie de développement.

Ces pays sont à la merci des **(4V)** _____ et des **(29V)** _____ changeants des pays développés et de leurs marchés.

Les forêts tropicales abritent 50 millions d'autochtones dont l'existence est aujourd'hui menacée par le **(37V)** _____.

Les gouvernements ont un certain nombre d'options politiques à leur portée pour établir des relations avec les peuples autochtones:

(32H) _____ : le gouvernement national peut faire participer les autochtones à la formulation des politiques qui les touchent. **(8V)** _____ : le gouvernement national peut instituer des politiques dans le but de faire abandonner aux autochtones leur caractère distinctif et leur faire adopter la culture et les priorités de la société majoritaire. **(15H)** _____ : le gouvernement peut recourir à une politique extrême selon laquelle les autochtones sont laissés à la merci de groupes de pression, officiels ou non, dans le but d'être exterminés. **(25H)** _____ : le gouvernement peut établir des politiques qui visent à confiner les autochtones dans certaines zones géographiques jugées inexploitable.

Les groupes qui demandent réparation aux gouvernements et à la société dans son ensemble disposent de diverses méthodes pour obtenir le soutien du public et promouvoir des **(9V)** _____ politiques et juridiques.

Certains des pays qui ont mis au point des installations nucléaires et des armes chimiques sont gouvernés par des **(11H)** _____ politiques peu enclins à rendre compte, que ce soit à leurs citoyens et citoyennes ou à la communauté internationale.

Officiellement les pays qui possèdent des armes **(2V)** _____ sont l'ex-Union soviétique, les États-Unis, la Grande-Bretagne, la France et la Chine. Un certain nombre d'autres pays comme Israël, l'Inde, le Pakistan et l'Afrique du Sud en possèdent probablement aussi. Les pays comme la Corée du Nord, l'Algérie, la Libye, Taïwan et l'Irak participent activement à la mise au point d'installations technologiques pour fabriquer des armes nucléaires.

Certaines des nouvelles **(10H)** _____ de l'ex-Union soviétique ont obtenu le contrôle d'armes nucléaires dès leur indépendance de Moscou.

D'après les dispositions du Traité: si un pays accepte de ne pas mettre au point d'armes nucléaires, il recevra une **(26V)** _____ internationale pour développer des projets nucléaires pacifiques; l'Agence internationale de l'énergie **(24H)** _____ examinera les programmes nucléaires des pays qui ont signé le traité. 140 pays ont signé le Traité de non-**(23H)** _____ des armes nucléaires, à l'exception notable de la Chine.

Certains pays, comme la **(43V)** _____ du Nord, refusent de participer au traité et n'autorisent pas les organismes internationaux à inspecter leurs programmes et leurs installations nucléaires.

Une **(6H)** _____ régionale aux armements se produit lorsqu'un pays de la région semble avoir un avantage sur les autres au niveau des armes et de la puissance militaire dont il dispose.

Les ressources dépensées pour l'armée et les armements empêchent les gouvernements de régler d'autres questions politiques. Les dépenses militaires réduisent les **(12H)** _____ qu'on pourrait affecter à d'autres projets non militaires. Le Pakistan, l'Irak, le Zaïre, l'Ouganda et la Chine ont tous des dépenses militaires dont le montant dépasse les sommes totales affectées à la santé et à l'éducation.

Les États-Unis, après la guerre du **(3V)** _____, ont conclu des accords d'armement avec Bahreïn, l'Égypte, Israël, l'Arabie saoudite et les Émirats arabes unis, pour un montant de 13,2 milliards de dollars. La **(30H)** _____, la Corée du Nord et la **(40H)** _____ ont également fourni des armes aux pays du Moyen-Orient.

En 1990, les dépenses militaires mondiales ont dépassé les dépenses pour les soins de **(31V)** _____ et l'**(14V)** _____.

Les pays doivent compter sur le maintien de forces armées bien équipées pour assurer la **(35V)** _____ de leur territoire et des intérêts nationaux.

Les pays de l'**(28V)** _____ et du défunt pacte de **(7V)** _____ ont réduit leurs dépenses militaires depuis la fin de la guerre froide.

Les Nations unies ont employé le personnel militaire des États membres pour intervenir dans des **(38V)** _____ régionaux ou nationaux.

Savoir que les forces de maintien de la paix des Nations unies ont, entre autres, pour objectif: de mettre fin à la violence entre les parties en conflit; de stabiliser la situation, afin que les parties engagées cherchent une **(27H)** _____ pacifique.

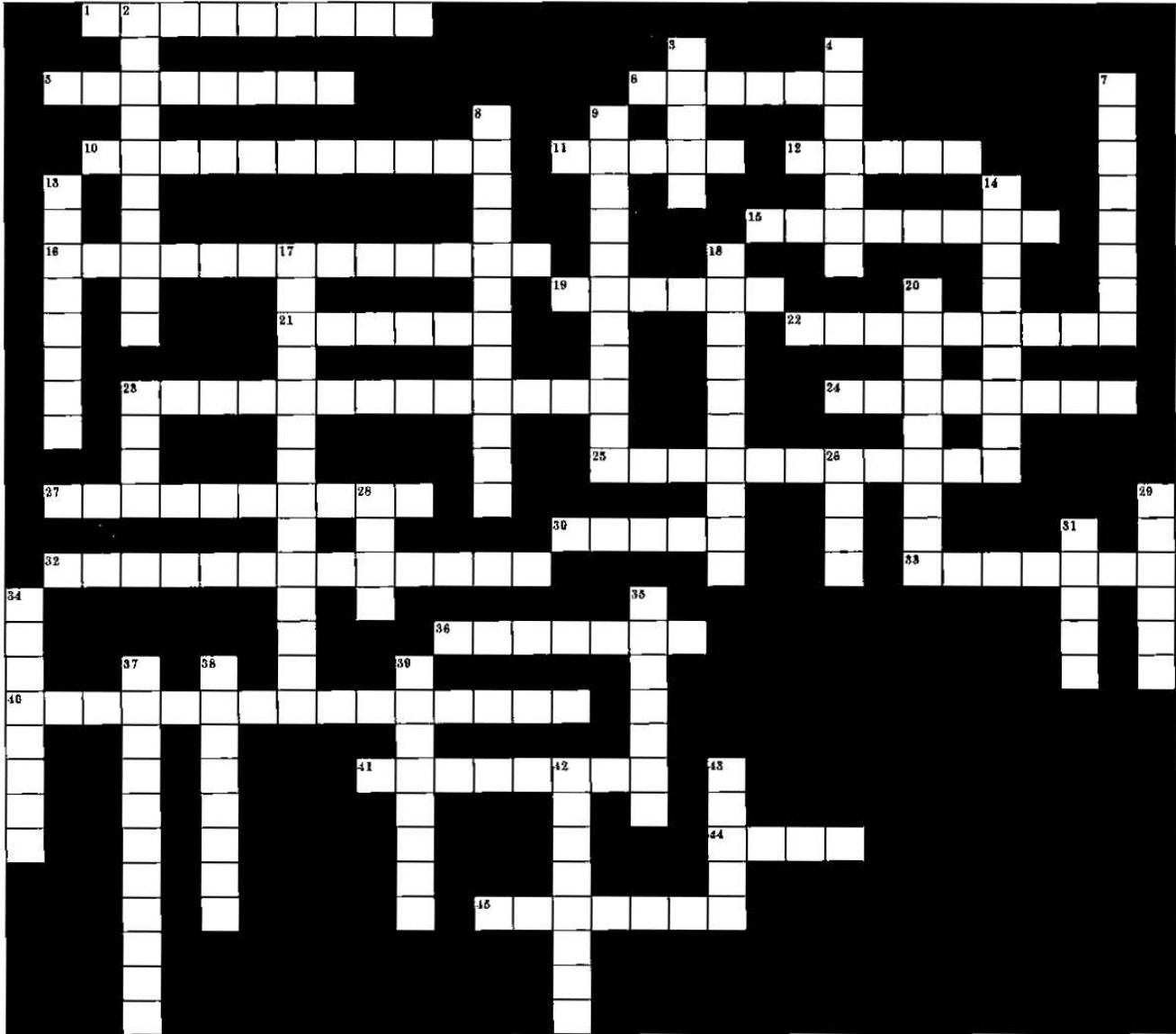
Le concept de forces de maintien de la paix des Nations unies a été mis au point par un **(39V)** _____ et le Canada a participé dans le passé aux missions de maintien de la paix de l'ONU.

Les pays développés dépensent chaque année 500 milliards de dollars pour le secteur militaire et accordent 47 milliards d'aide financière aux **(23V)** _____ pauvres.

Les pays en voie de développement ont huit fois plus de **(33H)** _____ que de médecins.

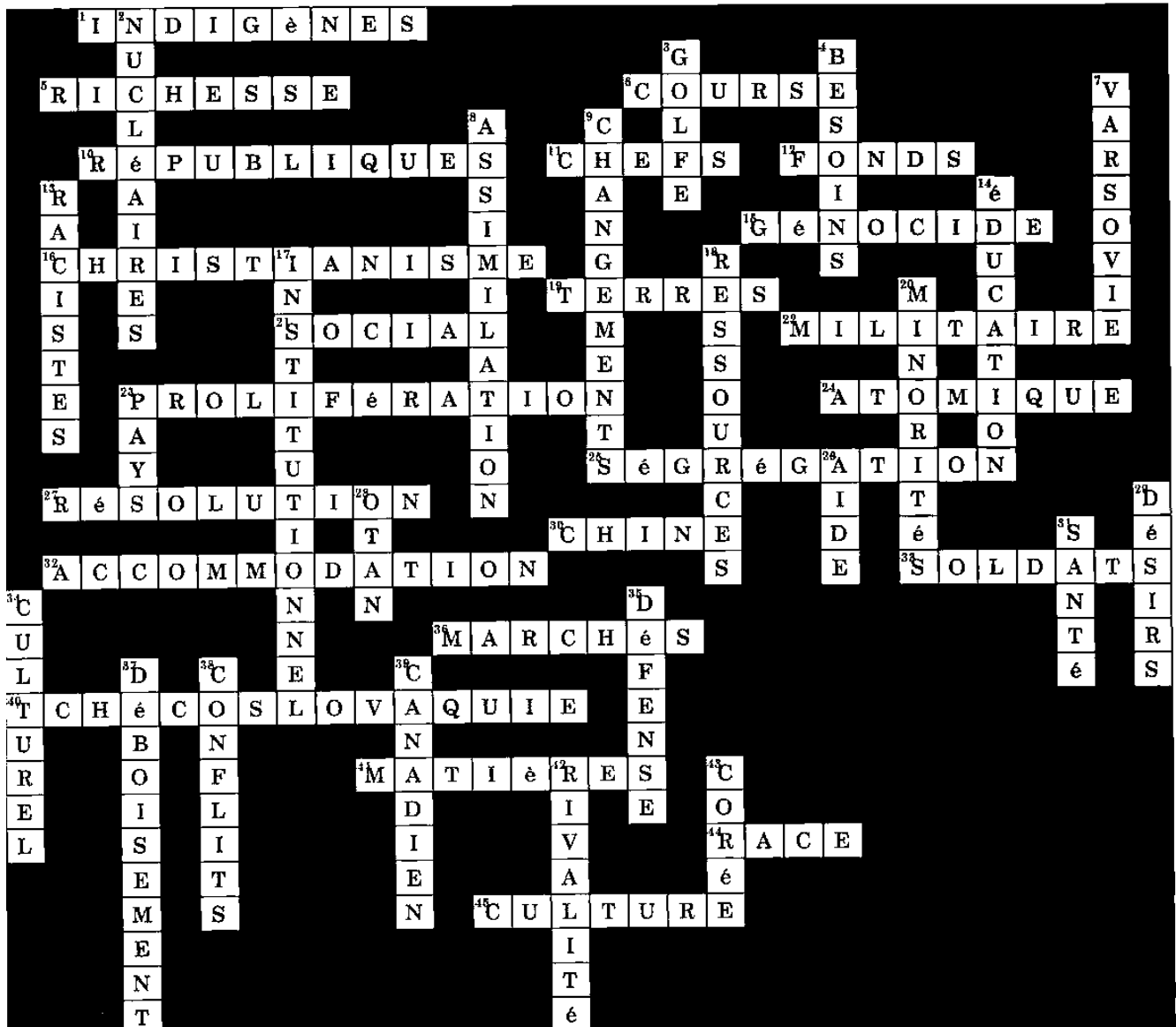
L'option **(22H)** _____ reste une option valable pour les gouvernements et les groupes non gouvernementaux.

Les enjeux mondiaux: numéro 2



Les enjeux mondiaux: numéro 2

Solution



Les enjeux mondiaux: numéro 3

Indices

La définition des frontières est souvent le résultat de démarches diplomatiques, d'intrigues des grandes puissances et d'opportunisme politique. Les peuples de nombreux pays portent en eux les conséquences de décisions historiques et politiques. La présence d'une autorité centrale est souvent le seul élément qui lie politiquement des **(9H)** _____ très diverses. Lorsque cette force centrale diminue d'une façon ou d'une autre, la nature des réalités politiques s'en ressent.

La Yougoslavie, pays qui n'a pas été créé par les diverses ethnies qui l'habitent, mais par les grandes puissances après la Première Guerre mondiale, symbolise les tensions ethniques qui ont fait surface à la fin du régime **(21H)** _____ .

Plusieurs ethnies, dans les nouvelles républiques indépendantes de l'ex-Union soviétique, se sont violemment affrontées.

Dans la région du Caucase, les chrétiens d'**(37V)** _____ et les musulmans d'**(12H)** _____ se sont battus à propos de revendications territoriales. Dans la république de **(40H)** _____ , la population majoritairement roumaine s'est heurtée aux minorités russe et ukrainienne.

Le désir, pour une population homogène, d'avoir un territoire bien distinct et bien défini a contribué à créer un **(46H)** _____ entre le nationalisme arabe et le nationalisme juif.

La population juive et la population arabe revendiquent la propriété de l'ancien protectorat **(5V)** _____ en Palestine.

Pendant la Première Guerre mondiale, la Grande-Bretagne, cherchant à s'attirer le soutien de la communauté juive en Palestine, indiqua qu'elle appuyait l'établissement d'un « foyer national » pour le peuple **(43V)** _____ .

La Grande-Bretagne avait précisé qu'elle soutenait l'indépendance politique des peuples **(4H)** _____ et juif.

Des siècles de persécution religieuse en Europe, ajoutés au désir de retourner vers la Terre promise, entraînèrent la création de l'Organisation **(32V)** _____ mondiale en 1897. Son but était l'installation d'un foyer juif en Palestine.

Un nombre important de juifs et de juives s'établirent dans toute l'Europe orientale. De nombreuses restrictions en matière d'emploi, de propriété foncière, d'éducation et de droits civiques s'appliquèrent aux Juifs **(33H)** _____. Les communautés juives devinrent la **(42V)** _____ de l'oppression et de la violence.

L'**(3V)** _____ caractérisait le mouvement politique d'Hitler et à sa prise de pouvoir, en 1933, Hitler institua rapidement des lois discriminatoires contre la population juive d'Allemagne. Les politiques nazies encouragèrent de nombreux juifs et juives à émigrer en **(38H)** _____.

Les Nations unies mirent au point un plan pour partager la Palestine en deux États distincts, un État juif et un État arabe. L'**(35H)** _____, la **(30V)** _____, la **(24H)** _____ et l'**(41V)** _____ envoyèrent leurs troupes armées pour aider les Palestiniens à attaquer Israël. Israël gagna cette guerre et obtint plus de **(23V)** _____ que les Nations unies ne lui en avait attribuées dans son plan de partage.

Un million de **(10V)** _____ et de Palestiniennes qui avaient fui leur domicile pendant la guerre étaient maintenant réfugiés dans les États arabes limitrophes.

À l'intérieur de l'Organisation de libération de la Palestine, on retrouve plusieurs **(1V)** _____, chacune préconisant une stratégie différente pour atteindre les objectifs palestiniens. **(31H)** _____ refusa toujours de négocier avec l'OLP. Les camps de **(44H)** _____ palestiniens furent la cible de l'armée israélienne qui les considérait comme des bases de l'OLP.

Beaucoup de pays arabes considéraient Israël comme un client de l'Occident. Les succès militaires qu'Israël remporta augmentèrent d'ailleurs la **(47H)** _____ de l'Occident dans les États arabes.

Le contrôle de **(20V)** _____ fait l'objet de litiges depuis que le christianisme, le judaïsme et l'Islam en ont fait une ville sainte.

L'afflux de juifs d'origine **(32V)** _____ créa une nouvelle situation d'urgence dans la région, car il fallait prévoir des installations pour recevoir ces immigrants et immigrantes.

À la fin des années 1980, un vaste mouvement de désobéissance civile envers le pouvoir israélien fut lancé par les Palestiniens de la rive ouest du **(34H)** _____.

La plupart des pays développés appartiennent à l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). Les pays développés ont les infrastructures industrielle, politique, économique et technologique, ainsi que les services nécessaires pour subvenir aux besoins de la population et lui permettre d'avoir un **(45H)** _____ de vie élevé.

La **(17H)** _____ nationale brute par habitant en Europe occidentale, en Amérique du Nord et au Japon est, en moyenne, 40 fois supérieure à celle des pays en voie de développement.

Beaucoup de pays en voie de développement ont des points communs, notamment: taux de croissance **(2H)** _____ élevé, dû en grande partie à une chute rapide du taux de mortalité et à l'amélioration des services médicaux; taux de **(42H)** _____ et de sous-emploi élevé; **(28H)** _____ de la campagne à la ville: (on estime que chaque jour, 75 000 pauvres vont dans les villes, surtout dans les pays en voie de développement, à la recherche d'un meilleur niveau de vie); certains pays en voie de développement ont du mal à produire ou à fournir suffisamment de **(19V)** _____ ou d'eau **(7V)** _____ à leur population; la **(38V)** _____ qui touche d'importantes tranches de population dans les pays en voie de développement s'étend de plus en plus; **(8H)** _____ inégale des richesses; **(13V)** _____ de l'agriculture et d'autres exportations primaires (l'argent gagné grâce à ces exportations sert à payer les biens et services que les pays en voie de développement doivent importer et à payer l'intérêt des dettes internationales).

1,2 milliard de personnes vivent actuellement dans des conditions de pauvreté absolue. Les critères définissant la pauvreté absolue sont les suivants: une faible **(14V)** _____ de vie; l'**(15H)** _____; la prédisposition aux **(36H)** _____; des **(6V)** _____ de vie misérables; un taux de **(25V)** _____ infantile élevé.

Les dépenses gouvernementales en matière de programmes dépendent du **(39V)** _____ **revenu** du gouvernement.

Le remboursement des prêts étrangers laisse moins d'argent pour les dépenses internes. Beaucoup de pays en voie de développement ont du mal à rembourser les **(22V)** _____ de leurs prêts étrangers.

Dans les pays **(11H)** _____, la proportion de population de plus de 65 ans est généralement trois fois supérieure à celle des pays en voie de développement.

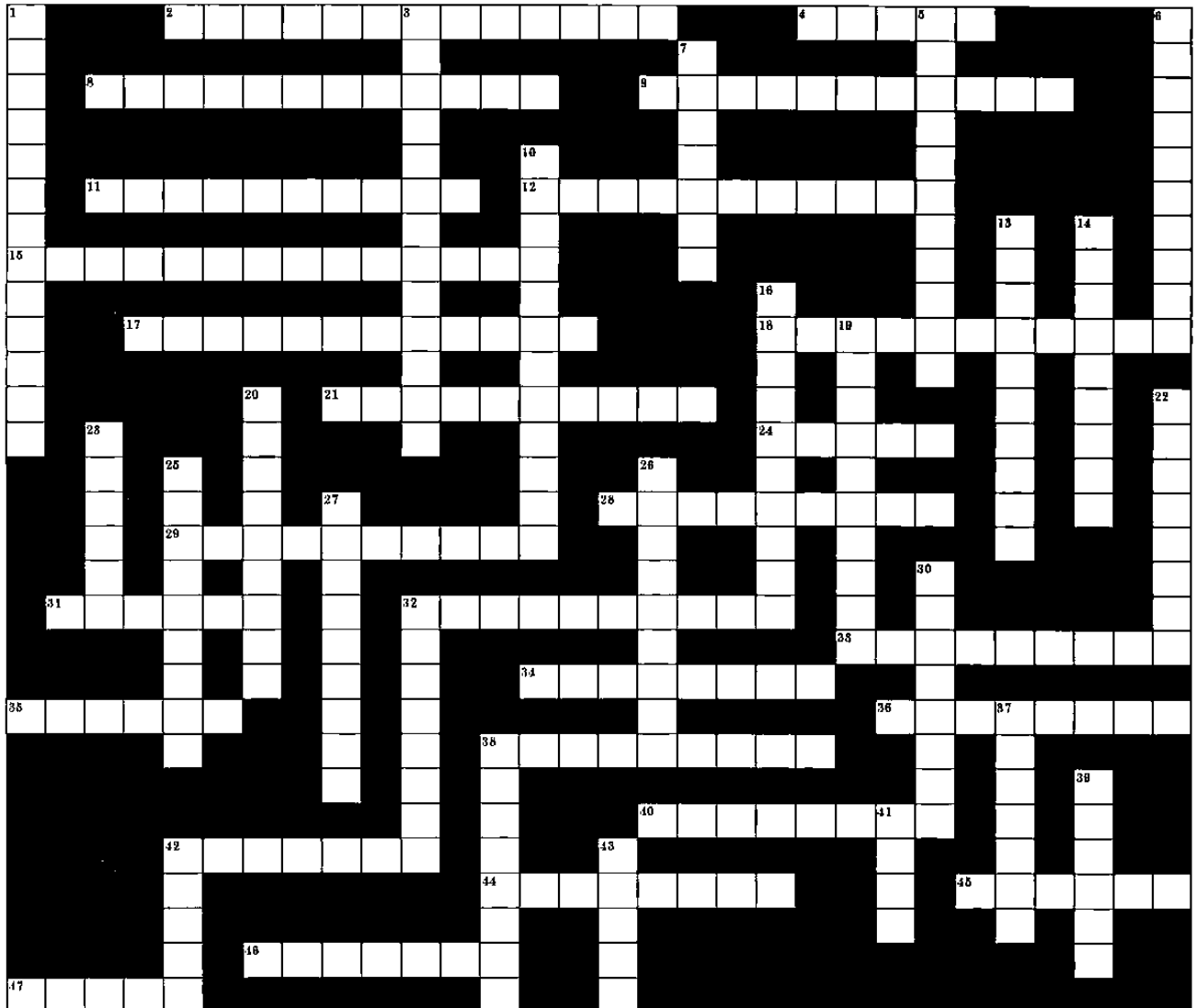
Dans les pays en voie de développement, 36 % de la population a moins de 15 ans. Tous ces jeunes qui deviendront bientôt parents, contribuent à la **(16V)** _____ galopante de la démographie.

La croissance démographique entraîne une augmentation de la demande de **(29H)** _____ dans les pays en voie de développement. Il est plus difficile d'élever le niveau de vie d'une population lorsque sa taille augmente.

D'ici l'an 2050, la population devrait atteindre près de 8 **(26V)** _____ de personnes.

On entend par croissance supportable: le maintien de la croissance démographique et du niveau de vie à un stade où les réserves de ressources peuvent être suffisamment recyclées ou **(18H)** _____ ; le maintien du niveau de **(27V)** _____ à un stade qui ne risque pas de détériorer l'environnement.

Les enjeux mondiaux: numéro 3



La souveraineté nationale et la sécurité collective: numéro 4

Indices

La science et la **(18H)** _____ ont résolu bien des problèmes difficiles et elles ont ainsi amélioré le niveau de vie de beaucoup de gens.

La technologie change fondamentalement les coûts de production et de **(7V)** _____ des biens et des services.

La croissance **(5V)** _____ a apporté beaucoup d'avantages aux populations, avantages qui n'avaient jamais été possibles à d'autres moments de l'histoire.

Les personnes qui défendent ce **(29H)** _____ croient que la science et la technologie donneront les moyens nécessaires aux pays en voie de développement pour remonter leur niveau de vie. Avec un meilleur niveau de vie, les parents pourront choisir d'avoir des familles moins nombreuses.

Les familles forment l'unité de base de la plupart des sociétés et elles sont donc essentielles au maintien des traditions et des **(10V)** _____ sociales.

On peut définir la pauvreté: en termes relatifs, de sorte qu'un individu est pauvre simplement parce que d'autres ont plus que lui; en termes absolus, lorsqu'un individu n'a pas le minimum pour **(52H)** _____ .

On peut régler le problème de la pauvreté: en essayant d'augmenter le **(25V)** _____ de vie de chaque personne sans changer les relations économiques entre les groupes; en essayant de prendre des richesses aux personnes qui en ont trop pour les **(2H)** _____ à celles qui en ont très peu.

Le naufrage de l'Exxon Valdez a affecté plus de 1 600 kilomètres de littoral en **(34V)** _____. Cette catastrophe a fait notamment entre 90 000 et 230 000 victimes parmi les oiseaux marins.

Les effets de la présence de l'homme et de ses activités sur l'**(3V)** _____ ne sont pas les mêmes d'une région à l'autre.

Les coups que l'on porte à l'environnement et leurs conséquences reflètent un certain nombre de variables: l'inégalité des richesses entre les pays développés et les pays en voie de développement; la **(36V)** _____ démographique et les modèles de croissance; l'avance technologique de chaque société; les sources d'énergie et les niveaux de **(20H)** _____ d'énergie.

Si les effets de la présence humaine sur son **(42V)** _____ varient d'une région à l'autre, il est vrai aussi que la détérioration de l'environnement dans une région se répercutera sur d'autres régions du monde. L'Europe occidentale a déchargé 24 millions de tonnes de déchets dangereux en **(22V)** _____ occidentale depuis 1988. La destruction des forêts tropicales entraîne la formation de dioxyde de carbone qui provoque un **(11H)** _____ de la terre.

La concentration de dioxyde de carbone, d'hémioxyde d'azote et de méthane laisse pénétrer la chaleur du soleil dans l'atmosphère terrestre, mais empêche la chaleur émise par la terre de retourner dans l'espace. Elle provoque donc un réchauffement graduel de l'atmosphère **(1V)** _____, du **(32H)** _____ et des **(44H)** _____.

Les pluies **(37H)** _____ sont le résultat d'une dissolution de dioxyde de soufre et d'oxydes d'azote dans l'atmosphère.

2 % seulement de la quantité d'eau totale sur la terre est de l'eau **(31V)** _____. On trouve 2 % de l'eau douce dans les calottes glaciaires et les glaciers et on en trouve 0,6 % dans les rivières, les lacs et les eaux souterraines.

Voici quelques caractéristiques de sociétés industrialisées: niveau **(28V)** _____ de consommation de biens, de services et d'énergie; forte dépendance de la technologie pour atteindre et maintenir un niveau de vie élevé; importante demande de **(13H)** _____ pour maintenir son mode de vie; rejet d'une grande quantité de **(15H)** _____ industriels et de produits de consommation; des terres à potentiel agricole sont urbanisées au lieu de servir à la **(12V)** _____ alimentaire.

La consommation d'énergie par personne dans ces pays qui incluent certains pays francophones est plus de 80 fois supérieure à celle des pays subsahariens. Un quart de la **(9H)** _____ mondiale, vivant surtout dans les pays développés, consomme 75 % de l'énergie de base mondiale.

Les ressources sont des éléments de l'environnement que l'homme peut utiliser pour répondre à ses **(26H)** _____ et elles sont, par conséquent, précieuses.

Les différentes cultures et sociétés interpréteront ce que représentent pour eux les ressources d'après leurs croyances culturelles et les progrès de la technologie.

Les ressources renouvelables sont des éléments de l'environnement qui ont peu à peu remplacé: les ressources permanentes, comme l'énergie **(50H)** _____, dont on peut disposer continuellement et qui ne sont pas altérées par les êtres humains; les ressources **(45V)** _____, comme l'eau et la terre, qui ont un taux de renouvellement limité et qui peuvent s'épuiser, se maintenir ou augmenter du fait de la présence de l'homme.

L'évacuation des déchets des sociétés industrialisées est un problème de taille. La consommation et la production d'énergie entraînent le rejet d'importantes quantités de **(30V)** _____ dans l'atmosphère. Les industries produisent des substances qui peuvent être extrêmement **(40V)** _____ et difficiles à éliminer par des procédés naturels. Ce qui reste des biens de consommation, une fois ceux-ci consommés, doit être éliminé dans les **(21H)** _____ et par d'autres moyens, ce qui représente de grandes quantités de rebuts. Beaucoup de ces produits sont toxiques et ont une longue durée de vie. Une grande partie des rebuts et des produits chimiques sont jetés dans les décharges ou s'infiltrent dans les eaux **(17V)** _____ .

Les réactions de chaque pays développé face aux problèmes environnementaux dépendront de plusieurs éléments: le désir de maintenir la **(4H)** _____ de vie actuelle de la population; la disponibilité et le **(19V)** _____ des diverses sources d'énergie; l'opinion publique concernant les **(41H)** _____ gouvernementales en matière d'énergie, de protection de l'environnement et de lutte contre la pollution; les **(16H)** _____ exercées par la communauté internationale; la perception publique et politique du danger qui menace le bien-être et la prospérité de la population.

Les pays en voie de **(8H)** _____ qui incluent un bon nombre de pays francophones, possèdent, eux aussi, différents niveaux d'industrialisation, de progrès technologique et de richesse.

La Commission mondiale de l'environnement et du développement a prévu que la croissance **(33H)** _____ jusqu'à l'an 2000 exigera une augmentation des services et des installations des grands centres urbains pour pouvoir accepter cette population croissante.

Beaucoup de villes de pays en voie de développement ne peuvent actuellement offrir les nécessités à leur population, comme des logements, de l'eau potable, des services de santé et de formation, des réseaux d'assainissement et des services d'évacuation des déchets. La population du **(46H)** _____ , qui représente 11 millions d'habitants, a un réseau d'égouts et de distribution d'eau conçu pour 4 millions. Près de 200 millions de personnes, vivant dans des villes de pays en voie de développement, n'ont pas accès à l'eau **(20V)** _____ .

L'**(48H)** _____ rend le sol moins apte à retenir l'eau; elle épuise ses éléments nutritifs et nuit à l'enracinement des plantes.

Dans certains pays en voie de développement, on cultive sur des terres marginales attaquées par l'érosion; la productivité **(49H)** _____ chute à cause de l'érosion; en **(6H)** _____ , l'érosion des sols touche presque 30 % des terres cultivées.

Lorsqu'on fait des choix: chaque avantage se paie; le coût, pour toute chose, représente la **(38H)** _____ de ce qu'on abandonne pour la posséder; choisir de dépenser une ressource d'une certaine façon nous empêche de la dépenser autrement.

Les **(14H)** _____ sont également les coûts des choix que nous avons faits.

L'avenir des forêts, en particulier des forêts tropicales, a soulevé bien des questions: Les spécialistes de l'environnement cherchent les moyens de préserver les **(39H)** _____ forestiers.

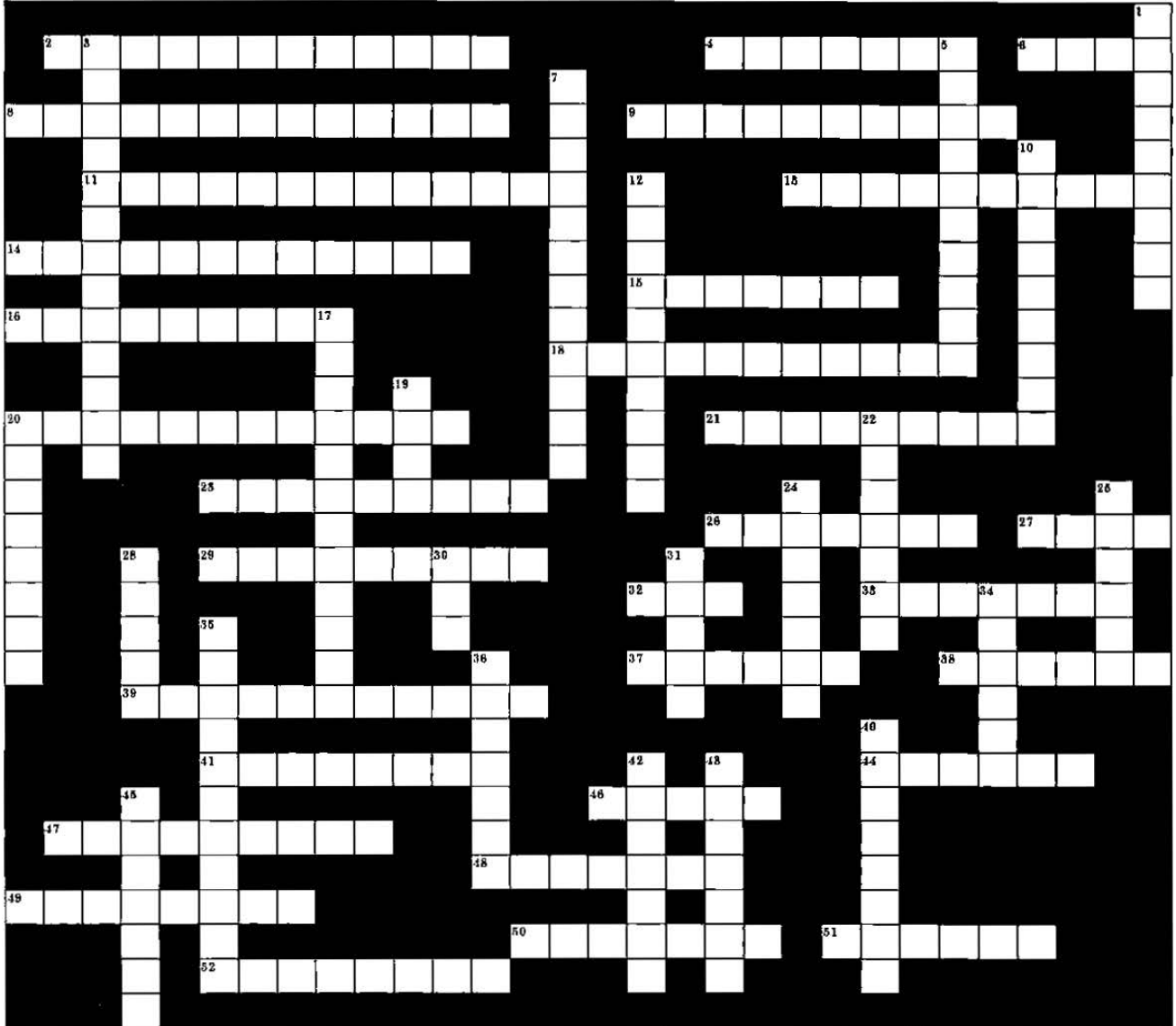
Dans les pays en voie de développement, devant l'insuffisance de terres cultivables face à la croissance de la population et à l'augmentation de l'utilisation du **(27H)** _____ comme source de combustible, les gouvernements ont de la difficulté à soutenir l'industrie du bois d'oeuvre qui pourrait se révéler un excellent produit d'exportation.

Le déboisement peut avoir des conséquences néfastes. Les forêts tropicales abritent la moitié des **(24V)** _____ du monde et la destruction de ces forêts risque de menacer l'existence de ces espèces. Le manque de couverture forestière peut provoquer **(35V)** _____, perte de **(51H)** _____ végétales et d'éléments **(23H)** _____.

Pour résoudre un problème, il faut concevoir plusieurs solutions afin d'avoir un large éventail de choix qui permettra de **(43V)** _____ des décisions.

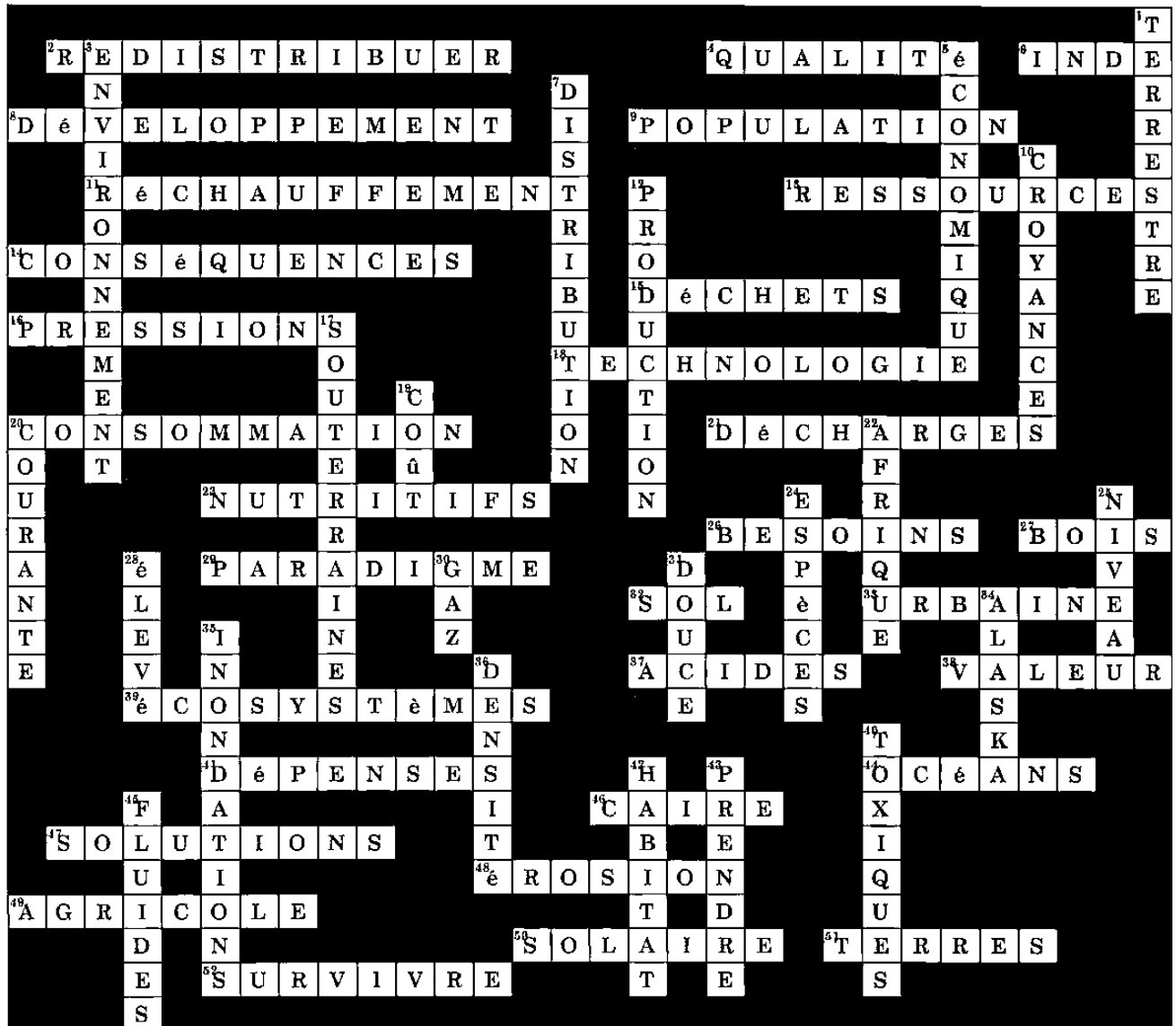
Dans une société libre et ouverte, le débat public doit permettre à la population d'écouter plusieurs points de vue offrant des objectifs et des **(47H)** _____ de toutes sortes.

Les enjeux mondiaux: numéro 4



Les enjeux mondiaux: numéro 4

Solution



Les enjeux mondiaux : numéro 5

Indices

Le marché: fixe un **(35V)** _____ que les personnes qui **(7V)** _____ et celles qui vendent doivent accepter; obligera à fermer boutique si les prix ne sont pas **(1H)** _____ concurrentiels; changera, si la clientèle opte pour un produit différent.

L'autre façon de modifier les méthodes fondamentales de production économique et de consommation est de faire intervenir l'**(32V)** _____ de diverses façons.

Une économie de marché est un système économique dans lequel: la majeure partie du secteur **(6V)** _____ est entre les mains d'intérêts privés; les personnes qui achètent et celles qui **(29V)** _____ se réunissent sur le marché pour fixer les prix, de sorte que l'on peut décider ce qu'il faut produire, quelle quantité et pour qui.

Le génie écologique est un processus qui consiste à trouver et à réunir des organismes vivant dans la **(33V)** _____ pour les replacer dans un nouvel habitat où ils vont prospérer et travailler pour la société. Autrefois, des **(8V)** _____ et **(37H)** _____ de toutes sortes ont participé à la formation de nouvelles substances chimiques très utiles. Les espaces naturels, comme les forêts **(11V)** _____, les **(31V)** _____ et les récifs de **(21H)** _____, sont indispensables car ils sont à l'origine d'un grand nombre d'espèces toujours inconnues. De nouveaux domaines de **(30H)** _____, comme le génie génétique, se sont promis de trouver de nouveaux processus et de nouvelles techniques.

Partout dans le monde, on trouve des exemples de groupes et de cultures qui ont mis au point des méthodes d'extraction des ressources naturelles, tout en restant en **(24V)** _____ avec l'environnement.

Un aspect important de la question écologique est de trouver les moyens d'utiliser l'environnement sans perturber ses structures et ses **(16V)** _____ naturels.

L'**(3V)** _____ est un concept fondamental en écologie selon lequel aucune espèce ne peut vivre indépendamment de son habitat et des autres espèces.

L'**(26H)** _____ est une philosophie qui met l'accent sur l'épanouissement, les intérêts et les possibilités des êtres humains.

Certains croient que la **(23V)** _____ de l'être humain d'apprendre, de savoir et de réaliser quelque chose est limitée. On voit, en effet, ses limites, à son incapacité de prédire l'**(27V)** _____.

Les adeptes de la thèse sur l'arrogance humaine soutiennent que les êtres humains n'ont ni créé ni compris la nature et qu'ils l'ont par conséquent mise en **(14V)** _____. Cette arrogance doit faire place à une dimension spirituelle qui rapproche l'être humain du monde **(36H)** _____. Les êtres humains devront modifier leur relation avec

l'environnement: en modifiant considérablement le niveau de **(25H)** _____ dans les pays développés; en obéissant rigoureusement aux **(17V)** _____ concernant l'environnement; en limitant la croissance **(13H)** _____ mondiale; en ne dépendant plus des **(10V)** _____ fossiles; en mettant fin aux inégalités **(15H)** _____ entre pays développés et pays en voie de développement.

D'après ce concept, l'**(12V)** _____ comporte à la fois des relations naturelles et des relations humaines.

La gestion tutélaire est un concept selon lequel: on doit accepter la responsabilité de certaines choses qui ne nous appartiendront pas pour autant; on n'aura pas toujours la connaissance ou l'expérience voulue pour les modifier; on doit les protéger, puis les transmettre aux **(20H)** _____ suivantes.

D'après l'hypothèse GAIA, la Terre et tous ses systèmes forment un seul système cybernétique dans lequel la vie produit et régit son propre **(2V)** _____ .

Dans la plupart des sociétés, il faut réconcilier des **(34H)** _____ qui s'affrontent.

Les ressources se faisant plus **(9V)** _____ , il s'avère plus difficile de prendre des décisions convenant à des intérêts qui s'opposent, sans avoir recours à certaines mesures arbitraires.

On ne peut prédire l'avenir avec précision. On peut cependant affirmer que certains **(18V)** _____ fondamentaux continueront à revêtir de l'importance pour la conduite des affaires de l'humanité.

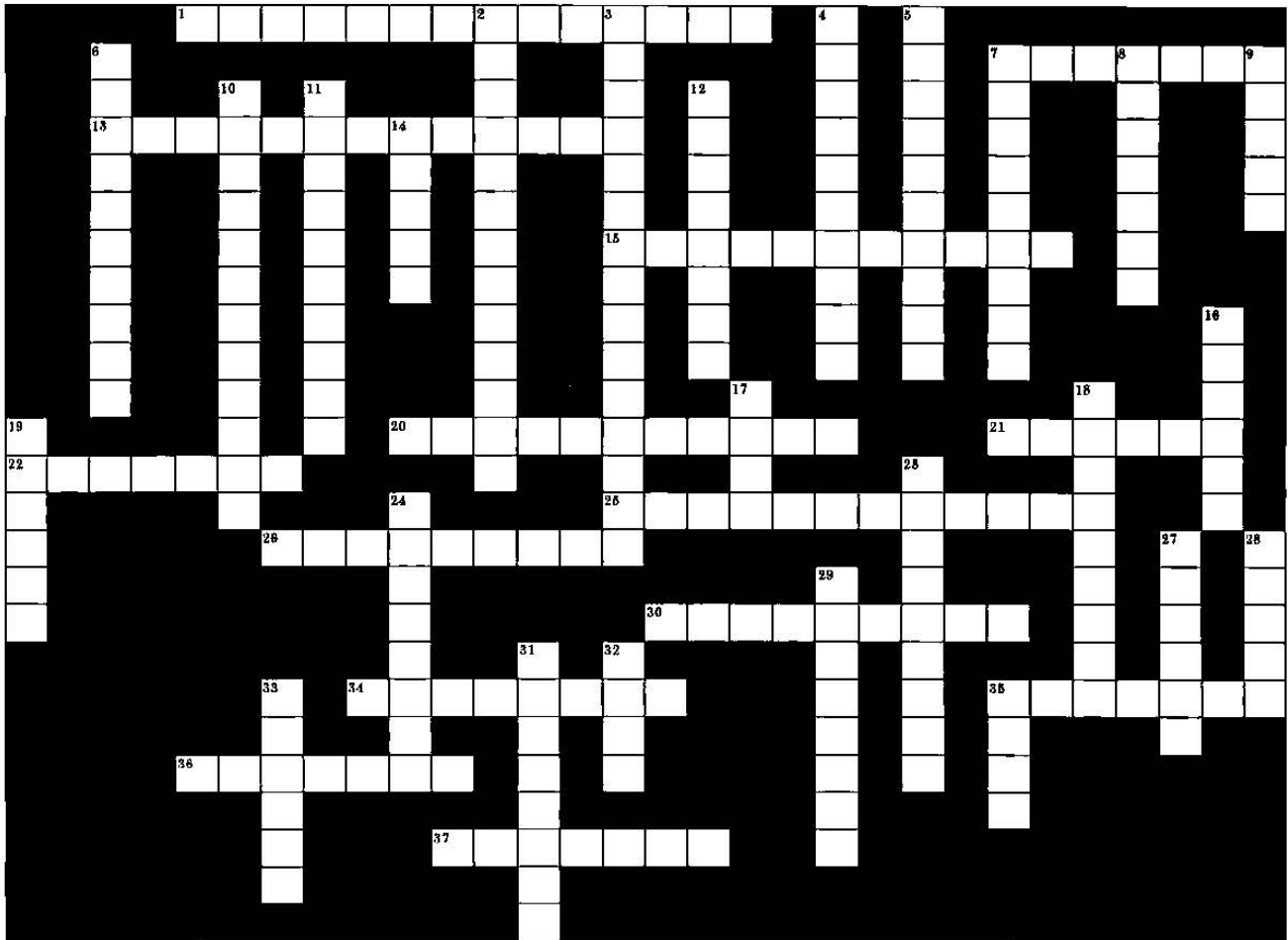
Le processus de **(4V)** _____ se poursuivra dans un avenir prévisible.

Les populations à venir, tout comme celles du passé, devront continuer à s'**(7H)** _____ aux circonstances et aux situations nouvelles qui surviendront.

La prise de décision peut se faire: soit de façon **(19V)** _____ , lorsqu'on tente de contrôler et d'influencer le cours des événements; soit de façon **(35H)** _____ , lorsqu'on laisse les événements contrôler et influencer la décision.

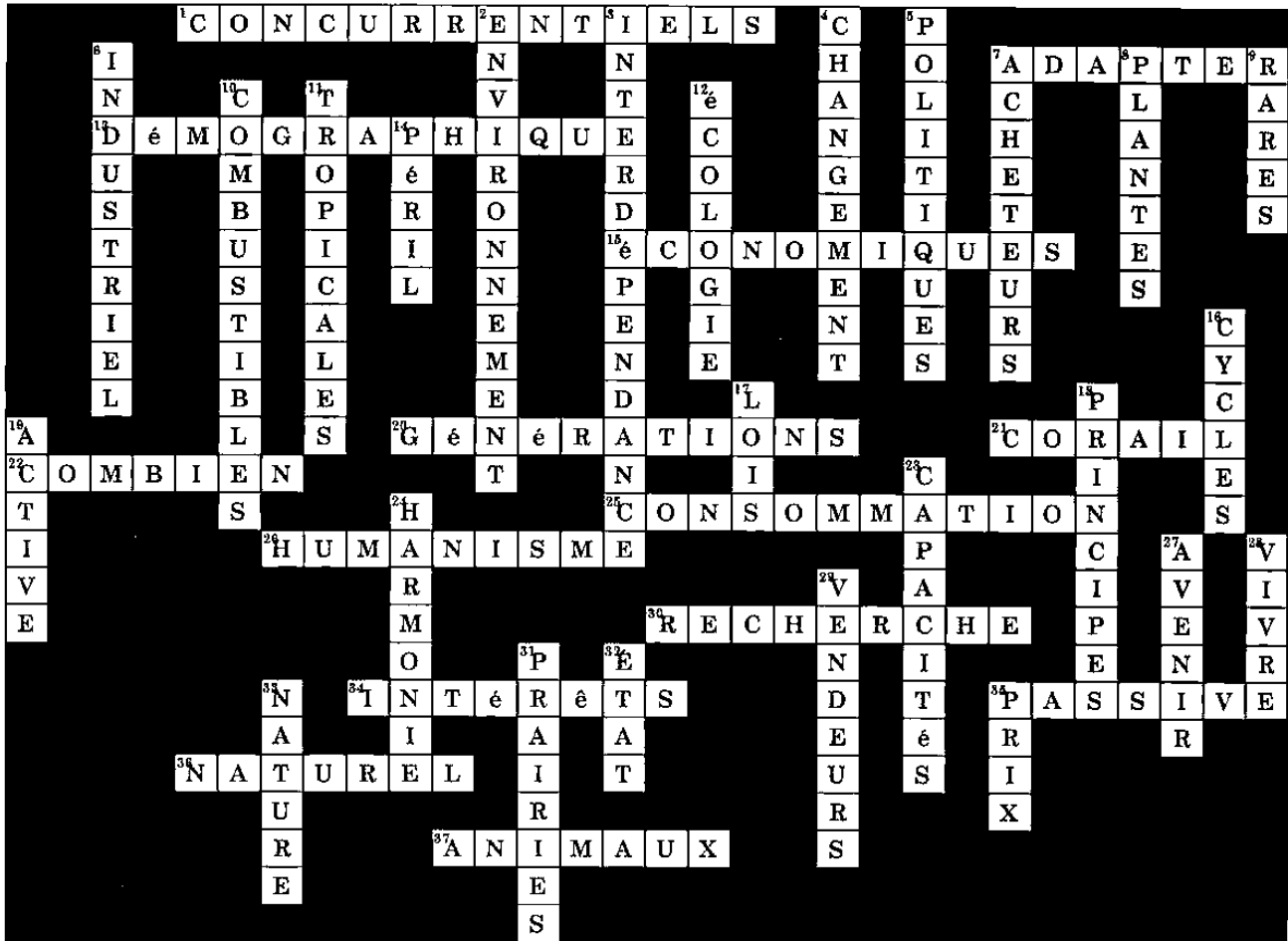
Pendant une partie considérable de l'histoire de l'humanité, les gens pouvaient **(28V)** _____ isolés des autres régions du monde. Il n'en est plus ainsi de nos jours parce que les **(5V)** _____ et les coutumes d'un pays peuvent affecter sérieusement l'économie, l'environnement, la société et la politique d'un autre pays.

Les enjeux mondiaux: numéro 5



Les enjeux mondiaux: numéro 5

Solution



--	--

16. Exprimer un point vue personnel pour répondre aux questions suivantes:
- Tout individu est-il habilité à jouir de certains « droits » du seul fait qu'il est un être humain?
 - Devrait-il exister des critères pour déterminer ce qui constitue un droit fondamental de la personne?
 - Y a-t-il des méthodes acceptables ou inacceptables qu'un individu ou un groupe peut employer pour s'assurer de pouvoir jouir des « droits » qui lui sont dus?
 - Les êtres humains et les sociétés continueront-ils à vouloir utiliser la force ou la violence pour atteindre leurs buts?
 - Y a-t-il des raisons qu'on peut invoquer pour justifier de la violence?
 - Quelles sont les causes fondamentales des inégalités qui existent présentement dans la répartition de la richesse et des ressources?
 - Quels critères devrait-on employer pour déterminer si une innovation technologique est bénéfique ou nuisible pour les êtres humains?
 - De quels critères devrait-on se servir pour décider de la manière dont les ressources, les espèces animales et les essences végétales de la terre devraient être utilisées?
 - Doit-il nécessairement exister un conflit entre les « intérêts » de l'être humain et ceux de la nature?

Identité, langue , culture

17. Comprendre que les pays en voie de développement qui incluent un bon nombre de pays francophones, possèdent, eux aussi, différents niveaux d'industrialisation, de progrès technologique et de richesse.
18. Certains groupes croient que les droits de la personne comprennent le droit, pour une population distincte, de contrôler les institutions nécessaires à la protection de son caractère distinctif.
19. Situer sa communauté dans la société en général et garder une ouverture envers le monde, envers les gens et envers les groupes ayant une autre culture.
20. Se faire une opinion et la défendre.
21. Apprendre à travailler en équipe, à s'entraider, à s'appuyer, à collaborer.
22. Se sensibiliser au fait que certains pays de la francophonie sont des pays en voie de développement et qu'ils connaissent des moments difficiles sur la scène internationale.

