

FI Modern History 111-112

Programme d'études

Mise en oeuvre — septembre 2012

Remerciements

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick tient à remercier les personnes suivantes pour leur participation à la préparation du présent document (par ordre alphabétique) :

Équipe de rédaction :

Anne Charlebois
Barb Hillman
Greg Peters
Heidi Ryder

Enseignants participant au projet pilote :

Mark Butler
Michael G. Fletcher
Kevin B. M. Foster
Debra Jordan
Russ MacLean
Andrew Peters
Greg Peters
Alisha Peterson
Melanie Pollard
Glenn Rogers
Heidi Ryder
Connie Shea

CDAC :

Paula Aasen-Haines
Angela Barclay
Greg Peters
Melanie Pollard

Note : *Dans le but d'alléger le texte, lorsque le contexte de rédaction l'exige, le genre masculin est utilisé à titre épïcène.*

Table des matières

Introduction	1
Contexte	1
Objectif du guide sur les programmes d'études.....	1
Histoire et sciences humaines	2
Pensée historique	2
Littérature historique	4
Technologie	5
Apprentissage fondé sur les ressources.....	5
Conception universelle de l'apprentissage	6
Mesure et évaluation de l'apprentissage des élèves	7
Programme d'études du cours Histoire moderne 111.....	11
Aperçu du programme d'études et échéancier proposé.....	12
Programme d'études du cours Histoire moderne 112.....	15
Histoire moderne 112.....	18
Résultats d'apprentissage spécifiques	18
Unité 1 : Droits et révolution.....	18
Révolution française.....	18
Révolution industrielle	19
Unité 2 : Guerre et violence	20
Nationalisme et négociation	20
Destruction et désillusion.....	20
Unité 3 : Victoires et tragédies.....	22
Totalitarisme et guerre totale (la Deuxième Guerre mondiale).....	22
Crimes contre l'humanité	22
Guerre par procuration.....	23
Résultats d'apprentissage et élaborations.....	26
Unité 1 : Droits et révolution.....	26
Révolution française.....	26
Révolution industrielle	32
Unité 2 : Guerre et violence	38
Nationalisme et négociation	38
Destruction et désillusion.....	43
Unité 3 : Victoires et tragédies.....	48

Totalitarisme et guerre totale (la Deuxième Guerre mondiale).....	48
Crimes contre l'humanité.....	53
Guerre par procuration.....	57
Programme d'études du cours Histoire moderne 113.....	61
Aperçu du programme d'études et échéancier proposé.....	62
Résultats d'apprentissage du programme d'études du cours Histoire moderne 113.....	63
Unité 1 : Droits et révolution.....	63
Révolution française et révolution industrielle.....	63
Unité 2 : Guerre et violence.....	64
Nationalisme et négociation.....	64
Destruction et désillusion.....	65
Unité 3 : Victoires et tragédies.....	66
Totalitarisme et guerre totale (la Deuxième Guerre mondiale).....	66
Crimes contre l'humanité.....	67
Guerre par procuration.....	68
Résultats d'apprentissage et élaborations pour le cours Histoire moderne 113.....	69
Unité 1 : Droits et révolution.....	69
Révolution française et révolution industrielle.....	69
Unité 2 : Guerre et violence.....	75
Nationalisme et négociation.....	75
Destruction et désillusion.....	79
Unité 3 : Victoires et tragédies.....	83
Totalitarisme et guerre totale (la Deuxième Guerre mondiale).....	83
Crimes contre l'humanité.....	87
Guerre par procuration.....	91
Annexe A : Ébauche de normes de rendement (11 ^e année).....	95
Annexe B: Proposition de compétences jugées essentielles au N.-B. / RAT.....	99
Annexe C : Concepts de la pensée historique.....	103
Annexe D: Suggestions pour l'évaluation.....	106
Annexe E : Friedrich Engels, <i>La situation de la classe laborieuse en Angleterre</i> (publié en 1845).....	108
Annexe F : Arguments en faveur de l'apaisement.....	109
Annexe G : Tableau reproductible destiné aux élèves.....	110
Annexe H : le partage de l'Afrique : extraits d'une source primaire.....	112
Annexe I : Suggestions de ressources en matière d'enseignement et d'apprentissage.....	114
Annexe J : Suggestions de ressources en matière d'enseignement et d'apprentissage.....	119

Annexe K : Suggestions de ressources en matière d'enseignement et d'apprentissage 125

Introduction

Contexte

La révision des programmes d'études des cours Histoire moderne 111, 112 et 113 enseignés au Nouveau-Brunswick a été entreprise afin de mettre à jour les attentes et les résultats d'apprentissage; de plus, la révision permettra d'harmoniser ces cours avec les compétences du XXI^e siècle jugées essentielles au Nouveau-Brunswick et de répondre aux exigences en matière d'échéancier dans le contexte d'un horaire réparti sur un semestre et dont les jours de classe comptent cinq périodes.

Ce cours est fondé sur une approche chronologique (des Lumières à la guerre froide), tout en faisant des liens avec des événements contemporains. L'accent est mis sur les « grandes idées », car le cours Histoire moderne 11 n'a pas pour but d'être un cours qui n'offre qu'un survol d'événements historiques. Les connaissances sont conçues de manière à éclairer tant les aptitudes (par exemple, la pensée historique) que des thèmes plus vastes comme la lutte pour les droits qui a marqué et continue de définir l'histoire occidentale.

Objectif du guide sur les programmes d'études

L'histoire en tant que discipline compte parmi les nombreuses matières couvertes par les sciences humaines. Le présent document a pour but d'encourager la compréhension du domaine des sciences humaines et d'en soutenir l'enseignement et l'apprentissage en offrant des résultats d'apprentissage spécifiques pour tous les niveaux scolaires du cours Histoire moderne (111, 112 et 113). Ce programme d'études renseignera les lecteurs au sujet des pratiques d'excellence dans le domaine de l'enseignement de l'histoire. Comparé aux programmes d'études antérieurs, celui-ci est volontairement bref afin d'en faciliter l'utilisation et de mettre l'accent sur les résultats d'apprentissage. Le présent document comprend des développements aux résultats d'apprentissage spécifiques, ce qui permet de préciser l'ampleur et l'approfondissement que doit viser l'apprentissage. Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage présentées, ainsi que celles portant sur l'évaluation, se limitent à des exemples clés pour chaque résultat d'apprentissage. Nous invitons les enseignants à faire part de leurs suggestions à l'aide des sites partagés « Histoire moderne 111, 112 et 113 », qui se trouvent sur la page Web consacrée aux sciences humaines au niveau secondaire sur le portail du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick.

Remarque : À l'avenir, les indicateurs et normes de rendement, ainsi que des copies types présentées par des élèves, seront incorporés dans le présent document ou affichés sur le Portail du MEDPE du Nouveau-Brunswick. Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance est en train de mettre au point ces indicateurs et normes de rendement. Pour consulter une ébauche de normes de rendement* (applicables aux cours de sciences humaines de 11^e année, notamment le cours Histoire moderne), voir l'[annexe A](#).

*Les normes de rendement pour ce programme d'études tiendront compte, en partie, des efforts du CAMEF en vue de définir la portée et la séquence des concepts et aptitudes en sciences humaines pour les élèves de la maternelle à la 12^e année.

Histoire et sciences humaines

L'enseignement des sciences humaines repose sur un ensemble de points de vue, notamment d'ordre historique, géographique et politique. Au Nouveau-Brunswick, les sciences humaines sont enseignées de façon intégrée tout au long du primaire et de l'école intermédiaire. En revanche, il existe au secondaire des cours abordant plusieurs disciplines particulières appartenant aux sciences humaines (par exemple, le droit, les sciences politiques, la géographie et l'histoire).

L'éducation à la citoyenneté est un élément essentiel à l'enseignement des sciences humaines et de l'histoire. Les élèves doivent acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes dont ils ont besoin pour devenir des citoyens engagés. Les concepts de citoyenneté font partie intégrante de l'étude de l'histoire; ainsi, on trouve des exemples du concept de dissidence (et de son importance au sein d'une démocratie) tout au long de l'histoire. Pour devenir des personnes bien informées qui s'engagent et qui agissent au sein de leur communauté ou dans leur milieu, les élèves ont besoin de connaître l'histoire, et celle-ci doit leur être enseignée d'une manière qui tient compte des pratiques d'excellence et de la recherche actuelle en matière d'enseignement et d'apprentissage, notamment la « pensée historique ». [Traduction.] « L'histoire est une discipline fondée sur l'enquête, et non une liste de "faits irréfutables" qui doivent être mémorisés. » (Peck, 2009, section : Taking Risks) La pensée historique exige des élèves qu'ils examinent le passé d'une manière critique, en vue de faire une réflexion approfondie sur l'histoire. La pensée historique met l'accent sur les processus historiques (par exemple, l'analyse critique des sources) autant que sur les connaissances historiques.

Pour atteindre les compétences proposées et jugées essentielles pour le Nouveau-Brunswick au XXI^e siècle (soit : la pensée critique et la résolution créative de problèmes; la collaboration; la communication; le développement personnel et la conscience de soi; et la citoyenneté à l'échelle mondiale)*, les élèves devront être en mesure de faire une analyse critique des forces sociales, politiques et économiques qui ont façonné le passé et le présent et d'appliquer ce qu'ils ont retiré de leur apprentissage lorsqu'ils planifieront leur avenir. C'est pourquoi l'histoire, que cette discipline fasse partie des sciences humaines ou qu'elle constitue un cours distinct, est un élément essentiel de la formation des élèves du Nouveau-Brunswick.

*Veuillez consulter [l'annexe B](#) qui présente en son entier la Proposition de compétences jugées essentielles au Nouveau-Brunswick au XXI^e siècle (et les Résultats d'apprentissage transdisciplinaires).

Les programmes d'études révisés pour les cours Histoire moderne sont conçus de manière à mettre l'accent sur les événements importants de l'histoire moderne occidentale; ces événements devront être examinés de manière critique, en se fondant sur trois critères : les connaissances historiques, la pensée historique et l'établissement de liens.

Il est impossible de s'engager dans l'étude critique de l'histoire sans connaissances historiques; pour pouvoir analyser l'histoire, il faut « penser de manière historique » (voir [l'annexe C](#)). Pour que l'apprentissage soit pertinent, les élèves doivent comprendre comment le passé est lié au présent et aux véritables problèmes mondiaux d'aujourd'hui.

Pensée historique

Les six *concepts de la pensée historique* ont été définis par Peter Seixas au cours de ses travaux au Centre for the Study of Historical Consciousness (Centre d'étude de la conscience

historique) de l'Université de la Colombie-Britannique. Ses travaux ont donné lieu au « Projet de la pensée historique ». Le but de ces six concepts de la pensée historique est d'aider les élèves à acquérir une pensée plus approfondie et plus critique sur le passé et sur leur propre relation avec le passé, y compris sur la manière de rattacher ce passé au présent. L'enseignant peut utiliser ces concepts de la pensée historique pour étendre et approfondir l'atteinte des résultats d'apprentissage spécifiques. Les six concepts de la pensée historique sont les suivants :

1 *Établir l'importance historique* : Ce concept examine les raisons qui sous-tendent l'importance d'un événement, d'une personne ou d'une évolution du passé. Par exemple, quelle est l'importance d'un événement historique en particulier? Qu'est-ce qui serait arrivé si telle ou telle personne (personnage historique) n'avait pas existé?

2 *Utiliser les preuves historiques* : Ce concept examine les sources primaires et secondaires d'information, par exemple que pouvons-nous apprendre au sujet du Jour J en consultant un article d'un quotidien? Pour qu'une source nous apprenne quelque chose, nous devons apprendre à poser les bonnes questions. Par exemple, on ne pose pas les mêmes questions concernant une entrée de journal intime qu'au sujet d'un artefact.

3 *Dégager la continuité et le changement* : Ce concept examine ce qui a changé avec le temps et ce qui est resté identique. Par exemple, quelles traditions culturelles demeurent inchangées et quelles traditions ont été perdues avec le temps? Ce concept inclut la chronologie et la périodisation, qui sont deux manières différentes d'organiser le temps et qui aident les élèves à comprendre que « des choses se passent » entre les repères chronologiques sur une ligne du temps.

4 *Analyser les causes et conséquences* : Ce concept examine les raisons pour lesquelles un événement s'est produit de telle façon; y a-t-il plus d'une raison pour expliquer ce fait? (C'est toujours le cas.) Ce concept explique que les causes ne sont pas toujours évidentes et qu'elles peuvent être multiples et à plusieurs niveaux. Les actions peuvent aussi avoir des conséquences non recherchées, par exemple, de quelle façon l'échange de technologies a-t-il changé les traditions d'une culture avec le temps? Ce concept inclut la question des acteurs, c'est-à-dire qui (personnes ou groupes) a fait en sorte que les choses se sont passées de telle façon?

5 *Adopter une perspective historique* : Tout événement historique touche des gens qui ont pu avoir des points de vue très différents à l'égard de cet événement. Par exemple, comment un endroit peut-il être trouvé ou « découvert » si des gens l'habitent déjà? Adopter un point de vue consiste à essayer de comprendre la mentalité des gens à l'époque de l'événement, et non à essayer d'imaginer que nous sommes les gens de l'époque. Cela est impossible, car nous ne pouvons jamais vraiment faire abstraction de notre mentalité et de notre contexte du XXI^e siècle.

6 *Considérer la dimension éthique* : Ce concept aide à porter des jugements moraux sur des événements passés, après en avoir fait une étude objective. Grâce aux enseignements du passé, nous apprenons à faire face aux enjeux d'aujourd'hui. Par exemple, quand le gouvernement du Canada a offert une réparation et présenté des excuses au sujet des écoles résidentielles; dans les excuses officielles présentées en 2006 par le gouvernement du Canada à la communauté sino-canadienne pour l'imposition d'une taxe d'entrée et l'exclusion des immigrants chinois au Canada, le premier ministre Harper a dit : « Nous acceptons pleinement

la responsabilité morale de reconnaître ces politiques honteuses de notre passé. » L'adoption d'un point de vue et le jugement moral sont des concepts difficiles parce qu'ils nous obligent à faire abstraction des compréhensions et du contexte de notre époque.

(Seixas, 2006)

Remarque : Il s'agit ici d'un cadre relativement nouveau pour l'enseignement de la pensée historique; toutefois, il est important de reconnaître le fait que dans le passé, d'excellents professeurs d'histoire ont toujours amené leurs élèves à faire de l'analyse critique du passé. Pour obtenir plus de détails au sujet de la pensée historique, veuillez consulter l'[annexe C](#).

Littératie historique

Lorsqu'il est alimenté par les six concepts de la pensée historique, l'esprit critique devient la « littératie historique ». Selon le Centre for Study of Historical Consciousness :

Dans ce cas, on entend par « connaissance historique » l'acquisition d'une compréhension plus approfondie des événements historiques grâce à une étude active des textes historiques. Lorsque l'on détient une connaissance de l'histoire, on sait comment interpréter diverses affirmations, par exemple, l'Holocauste n'a pas eu lieu; l'esclavage n'a pas eu les conséquences néfastes que l'on dit pour les Afro-Américains; les droits des autochtones reposent sur des fondements historiques; l'expérience russe en Afghanistan doit servir d'avertissement au Canada. On détient les outils nécessaires pour participer à ces débats. On peut évaluer des sources historiques. On sait qu'un film historique peut sembler « réaliste », sans être exact. On comprend l'utilité d'une note de bas de page. En bref, on peut déceler la différence entre les usages et les abus de l'histoire, comme le dit si bien Margaret MacMillan [...]. La « pensée historique » ne devient possible qu'en lien avec un contenu significatif. Ces concepts ne sont pas des « compétences » abstraites. Ils établissent plutôt une structure qui façonne la pratique de l'histoire. (Centre for the Study of Historical Consciousness, n.d., section : Concepts.)

Voici quelques avantages et exemples d'esprit critique en enseignement de l'histoire :

- les élèves examinent, réalisent et décodent des documents oraux, écrits et visuels afin de faciliter leur compréhension du contenu et des concepts;
- les élèves comprennent les différents points de vue concernant d'importantes luttes démocratiques; ils apprennent comment examiner les enjeux actuels et à participer de façon créative et critique à la résolution de problèmes et à la prise de décisions;
- les élèves prennent conscience des stéréotypes, des biais culturels, des intentions des auteurs, des intentions cachées, des voix silencieuses et des oublis;
- les élèves comprennent les textes d'une manière plus approfondie, par exemple en examinant le contenu et les concepts à partir de plusieurs points de vue;

- les stratégies qui promeuvent la littératie par l'étude de l'histoire comprennent celles qui aident les élèves à comprendre de différentes manières la signification des mots, des symboles, des images, des diagrammes et des cartes. Les élèves participeront à un grand nombre d'activités d'apprentissage destinées à mettre en jeu et à améliorer leur capacité de communiquer, et ce, de différentes manières (par exemple, écrire, débattre, persuader et expliquer) et en faisant appel à un éventail de moyens (par exemple, artistiques et technologiques). Pendant le cours d'histoire, tous les fils conducteurs favorisant la littératie sont importants : lire, écrire, parler, écouter, visionner et représenter.

Technologie

La technologie numérique est maintenant un outil précieux à l'école; elle permet d'obtenir, d'analyser, de présenter et de communiquer l'information, et ce, souvent d'une façon qui permet aux élèves de participer plus activement à la recherche et à leur apprentissage. Il serait cependant téméraire de dresser la liste des technologies pertinentes, compte tenu de la constante évolution dans ce domaine. La liste établie aujourd'hui pourrait fort bien ne plus être à jour d'ici quelques mois. Peu importe la technologie utilisée, il est important de reconnaître que les technologies ne sont que des outils, des outils efficaces qui soutiennent l'enseignement et l'apprentissage. Les technologies offrent un plus grand accès à l'information, un éventail de moyens de communication, des types variés de présentation et de nouvelles manières d'interpréter des données (par exemple, les logiciels SIG et GPS servant à l'interprétation de données cartographiques). Il importe cependant de garder à l'esprit que cet accès accru à l'information exige un esprit critique et des habiletés dans le domaine de la recherche. Il faut se poser des questions concernant la validité, l'exactitude, les biais et l'interprétation à l'égard de l'information que l'on trouve en ligne.

Apprentissage fondé sur les ressources

Grâce à l'apprentissage fondé sur les ressources, les élèves peuvent progresser dans leur façon de maîtriser l'information, c'est-à-dire d'accéder, d'interpréter, d'évaluer, d'organiser, de choisir, de produire et de communiquer de l'information en utilisant une gamme de technologies de communication et de contextes. Lorsque les élèves, bien encadrés, font leurs propres recherches, ils sont plus susceptibles de prendre en charge leur apprentissage et de se souvenir de l'information qu'ils ont trouvée. Dans un environnement d'apprentissage fondé sur les ressources, les élèves et les enseignants prennent des décisions concernant les sources appropriées d'information et les outils destinés à l'apprentissage et à la manière d'y avoir accès. Une approche fondée sur les ressources soulève la question du choix et de l'évaluation d'une variété de sources d'information, tout en insistant sur l'importance d'indiquer les références et de respecter la propriété intellectuelle. Dans le domaine des sciences humaines, il est essentiel d'acquérir les habiletés nécessaires en matière d'esprit critique. L'éventail des ressources possibles comprend notamment :

- les imprimés : livres, magazines, journaux, documents et publications;

- les documents visuels : cartes, illustrations, photographies, images et planches;
- les artefacts : variables;
- les personnes et la communauté : entrevues, musées et visites sur le terrain;
- les documents multimédias : documents audio et vidéo (numériques ou autres);
- les technologies de l'information : variables;
- les technologies de communication : variables.

Un enseignement efficace des sciences humaines crée un environnement qui permet aux élèves d'être des apprenants actifs et motivés. La discussion, la collaboration, le débat, la réflexion, l'analyse et l'application doivent être intégrés aux activités, le cas échéant. Les stratégies d'enseignement peuvent être utilisées et combinées de nombreuses manières. C'est le rôle de l'enseignant de réfléchir aux résultats d'apprentissage des programmes d'études, aux sujets, aux ressources et aux caractéristiques du groupe et de chaque élève afin d'opter pour les approches les mieux adaptées aux circonstances. À cet égard, les élèves se familiariseront avec l'approche constructiviste à l'apprentissage; selon cette approche, on doit tabler sur les connaissances de l'élève afin qu'il puisse trouver des réponses à des questions en se servant de ce qu'il connaît déjà, tout en y ajoutant du nouveau. Les enseignants guideront les élèves de manière qu'ils puissent poser des questions puis chercher des réponses au fur et à mesure qu'ils avancent dans le programme d'études. Les élèves ont besoin de connaître le contexte pour pouvoir comprendre de nouvelles idées, mais on doit également leur offrir plusieurs occasions d'édifier de nouvelles significations.

Conception universelle de l'apprentissage

La définition portant sur l'inclusion de tous les élèves énoncée par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance indique que tout enfant a le droit de s'attendre à ce que ... ses résultats d'apprentissage, l'enseignement, l'évaluation, les interventions, l'accommodation, les modifications, les appuis, les adaptations, les ressources additionnelles et l'environnement pour l'apprentissage seront conçus afin de respecter le style d'apprentissage et les besoins et les forces de chacun.

La Conception universelle de l'apprentissage (CUA) est un [traduction] « cadre servant de guide aux pratiques éducatives qui offre de la souplesse dans la façon dont l'information est présentée, la façon dont les élèves réagissent ou démontrent des connaissances et des habiletés et la façon dont ils sont motivés. » Elle permet également « de réduire les embûches à l'enseignement, offre une accommodation appropriée ainsi que des appuis et des défis appropriés tout en maintenant des attentes élevées par rapport à tous les élèves, y compris les élèves faisant face à des difficultés et ceux qui font face à des limites dans leur connaissance de l'anglais (*ou du français, NDR*). » (CAST 2011)

En vue de miser sur les pratiques établies en matière de différenciation, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance soutient la *Conception universelle de*

l'apprentissage. Au Nouveau-Brunswick, les programmes d'études sont conçus à la lumière des valeurs de la conception universelle. Les résultats d'apprentissage sont conçus de façon à ce que les élèves peuvent avoir accès à leur apprentissage et le représenter de façons variées en se servant de modes différents. Trois principes de base de la CUA ont structuré la conception du présent programme d'études et les enseignants sont invités à les incorporer à mesure qu'ils planifient et qu'ils évaluent l'apprentissage de leurs élèves :

Plusieurs outils de représentation : offrir aux élèves différentes possibilités d'apprentissage en vue d'acquérir de l'information et des connaissances.

Plusieurs outils d'action et d'expression : offrir aux élèves différentes possibilités de démontrer ce qu'ils savent.

Plusieurs outils de motivation : Ils permettent de puiser à même les intérêts des élèves et leur lancent des défis appropriés, de manière à accroître la motivation.

Pour des renseignements complémentaires portant sur la *Conception universelle de l'apprentissage*, veuillez consulter le site Web suivant <http://www.cast.org/> (disponible en anglais seulement).

Mesure et évaluation de l'apprentissage des élèves

La mesure est la cueillette systématique de données au sujet de l'apprentissage des élèves. L'évaluation est le processus qui consiste à analyser les tendances qui ressortent des données, à formuler des jugements sur les interventions possibles et à décider des mesures à prendre à l'avenir. Une partie intégrante du cycle d'enseignement planifié a trait à l'évaluation de l'apprentissage et à l'évaluation *pour* l'apprentissage (voir [Évaluation](#)).

La qualité de la mesure et de l'évaluation est fortement liée au rendement des élèves. Un suivi et une rétroaction réalisés de façon régulière sont essentiels à l'amélioration de l'apprentissage des élèves. Ce qui est mesuré et évalué, la façon dont la mesure et l'évaluation sont menées et dont les résultats sont communiqués transmettent un message clair aux élèves et aux autres intervenants au sujet de ce qui est vraiment important, c'est-à-dire la matière qui vaut la peine d'être apprise, la façon dont elle doit l'être, les facteurs les plus importants agissant sur le rendement des élèves et ce qu'on attend d'eux.

Mesure

Afin de déterminer le degré d'apprentissage des élèves, les stratégies de mesure doivent permettre la cueillette systématique de renseignements concernant l'atteinte des résultats d'apprentissage. Lorsqu'ils planifient les épreuves, les enseignants doivent utiliser un vaste éventail de sources de données, qui doivent être bien équilibrées afin d'offrir aux élèves plusieurs occasions de démontrer leurs connaissances, leurs habiletés et leurs attitudes. Les sources permettant de recueillir de telles données sont multiples. En voici quelques exemples :

- observations formelles et informelles
- entrevues
- échantillons de travaux
- rubriques d'évaluation
- rapports anecdotiques

- simulations
- conférences
- listes de contrôle
- tests préparés par l'enseignant et autres questionnaires
- portfolios
- présentations orales
- journaux d'apprentissage
- questionnement en forme de jeux de rôle
- débats
- productions écrites
- mesures du rendement
- études de cas
- évaluation par les pairs et autoévaluation
- discussions en groupe
- présentations multimédias
- représentations graphiques

Évaluation

L'évaluation est un processus continu, global et systématique. Elle permet d'interpréter les données recueillies lors de l'étape de la mesure, de formuler des jugements et de prendre des décisions. Les données recueillies sont-elles valides et fiables? Qu'indiquent ces données au sujet de l'atteinte par les élèves des résultats d'apprentissage? Le rendement des élèves confirme-t-il la pertinence des méthodes pédagogiques employées ou un changement s'impose-t-il? Les élèves sont-ils prêts à passer à l'étape suivante du cours ou un enseignement correctif est-il nécessaire? Les instruments de mesure préparés par les enseignants et les évaluations qui en découlent servent à diverses fins :

- donner une rétroaction en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves;
- déterminer si les résultats d'apprentissage ont été atteints;
- confirmer que les élèves ont atteint certains niveaux de rendement;
- fixer des objectifs quant à l'apprentissage futur;
- informer les parents au sujet de l'apprentissage de leurs enfants;
- renseigner les enseignants sur l'efficacité de leur enseignement, du programme et du milieu d'apprentissage.

(Voir l'[annexe D](#))

L'évaluation est réalisée en rapport avec les résultats d'apprentissage, que les apprenants doivent clairement comprendre avant l'enseignement et l'évaluation. Les élèves doivent connaître les éléments en fonction desquels ils seront évalués et savoir ce que les enseignants attendent d'eux. Selon le but recherché, l'évaluation des progrès de l'élève est dite diagnostique, formative ou sommative. L'évaluation diagnostique est utilisée avant la présentation d'un nouveau sujet ou lorsque les apprenants éprouvent des difficultés. Elle donne un aperçu des *compétences actuelles* des élèves; elle ne mesure pas ce qu'ils sont capables de faire. L'objet d'une telle évaluation est d'analyser les progrès accomplis jusqu'à maintenant

par les élèves afin de déterminer le type et la portée de l'enseignement nécessaire. Ce genre d'évaluation est surtout réalisée de façon informelle et continue.

L'évaluation formative a lieu tout au long du processus d'enseignement. Son but premier est l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle donne un aperçu de *comment vont les choses*. Elle permet de relever les forces et les faiblesses des élèves en rapport avec les résultats d'apprentissage du programme d'études afin d'apporter les modifications nécessaires.

L'évaluation sommative a lieu à la fin d'une période d'apprentissage donnée. Avec la collecte de données réalisée au cours de l'étape formative, elle sert à établir le rendement de l'élève. Cette forme d'évaluation est employée pour déterminer le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage.

Principes directeurs

Afin de fournir de l'information exacte et utile sur l'atteinte des résultats d'apprentissage et les besoins pédagogiques des élèves, certains principes directeurs doivent être respectés quant à l'élaboration, l'administration et l'utilisation des instruments de mesure.

Le document intitulé *Principles for Fair Student Assessment Practices for Education in Canada** (Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada) (1993) énonce cinq principes fondamentaux en matière de mesure du rendement :

- Les instruments de mesure devraient être adaptés à l'objectif de la mesure et à son contexte général.
- Tous les élèves doivent avoir suffisamment d'occasions de démontrer les connaissances, les habiletés, les attitudes et les comportements qui font l'objet de la mesure.
- Les méthodes utilisées pour juger ou noter le rendement des élèves devraient être adaptées aux instruments de mesure utilisés et elles devraient être appliquées et suivies de façon constante.
- Les méthodes utilisées pour faire la synthèse et l'interprétation des résultats devraient mener à des représentations justes et instructives du rendement des élèves par rapport aux résultats d'apprentissage du programme d'études pour la période visée.
- Les rapports de mesure du rendement devraient être clairs, précis et avoir une valeur pratique pour les personnes à qui ils s'adressent.

Ces principes font ressortir la nécessité d'une mesure du rendement qui garantit que :

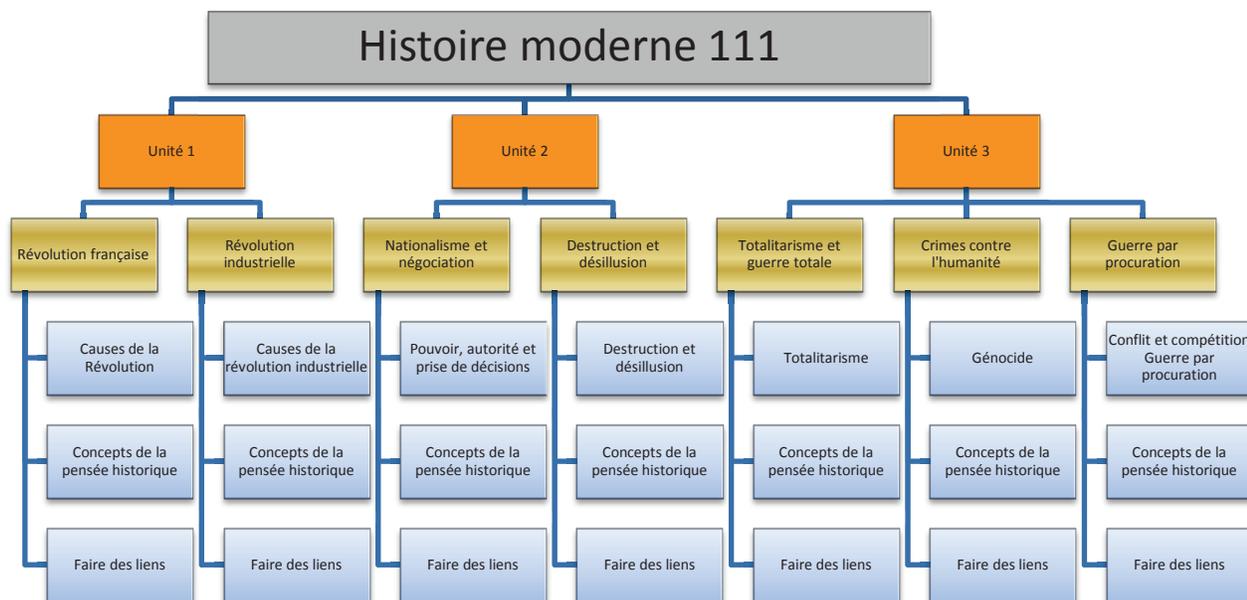
- la plus haute importance est accordée aux intérêts supérieurs des élèves;
- la mesure du rendement guide l'enseignement et améliore l'apprentissage;
- la mesure du rendement est un élément continu et qui fait partie intégrante du processus d'apprentissage; elle est clairement liée aux résultats d'apprentissage du programme d'études;
- la mesure du rendement est juste et équitable pour tous les élèves et elle fait appel à de nombreuses sources d'information.

Les instruments de mesure du rendement peuvent être utilisés à différentes fins et pour des groupes variés, mais ils doivent toujours offrir à chaque élève une occasion optimale de montrer ce qu'il sait et ce qu'il peut faire.

*Le document intitulé *The Principles for Fair Student Assessment Practices for Education in Canada* a été préparé par un groupe de travail supervisé par un comité consultatif mixte représentant les organismes nationaux du domaine de l'éducation, dont : la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, le Conseil canadien de l'enfance exceptionnelle et les ministres et ministères provinciaux et territoriaux de l'Éducation. Bien que les principes n'aient pas été révisés depuis leur publication, les intervenants du milieu de l'éducation les considèrent comme étant à jour; de plus, les principes ont été publiés en 2009 dans des documents d'évaluation avec droits d'auteur. Ces principes représentent les pratiques d'excellence au XXI^e siècle; à titre d'exemple, les principes constituent le fondement du document intitulé *Student Evaluation Standards*, publié aux États-Unis par Corwin Press en 2003, et ils sont mentionnés dans l'étude réalisée par le gouvernement de l'Alberta en 2009 et portant sur la mesure du rendement des élèves. Les principes sont toujours cités, car les lignes directrices qui les accompagnent sont opportunes et fiables (Rogers, 2009).

Programme d'études du cours Histoire moderne 111

Aperçu du programme d'études et échéancier proposé



L'échéancier suivant n'est proposé qu'à titre de guide sur la façon dont les résultats d'apprentissage peuvent être atteints en un semestre :

Semaine 1 :

1. Introduction au cours
2. Introduction à l'histoire
3. Causes des révolutions

*

Semaine 2 :

1. Les Lumières
2. Les Lumières
3. Conflit social en France
4. Conflit social en France
5. Gouvernement en France

Semaine 3 :

1. Conditions économiques
2. Conditions économiques
3. Déroulement de la révolution
4. Concept de la pensée historique portant sur l'importance d'un événement
5. Évaluer la révolution

Semaine 4 :

1. Faire des liens avec la révolution
2. Faire des liens avec la révolution
3. Idées de la révolution industrielle
4. Conflits et changements sociaux

Semaine 6 :

1. Droits des travailleurs
2. Droits des travailleurs
3. Faire des liens avec la révolution industrielle
4. Faire des liens avec la révolution industrielle
5. Faire des liens avec la révolution industrielle

Semaine 7 :

1. Relations de pouvoir
2. Relations de pouvoir
3. Exercice du pouvoir

*

Semaine 8 :

1. Possibilités d'exercer un pouvoir
2. Points de vue historiques
3. Points de vue historiques

*

Semaine 9 :

1. Nationalisme moderne et guerre
2. Nationalisme moderne et guerre
3. Guerre industrialisée
4. Guerre industrialisée

Semaine 11 :

1. Traité de Versailles
2. Faire des liens avec le traité
3. Faire des liens avec le traité
4. Idéologie : fascisme

Semaine 12 :

1. Idéologie : communisme
2. Montée du totalitarisme
3. Montée du totalitarisme
4. Montée du totalitarisme
5. Effets du totalitarisme

Semaine 13 :

1. Guerre totale
2. Causes de la Deuxième Guerre mondiale
3. Causes de la Deuxième Guerre mondiale
4. Concept de la pensée historique portant sur les causes et conséquences

Semaine 14 :

1. Causes et conséquences
2. Le Canada et la guerre
3. Génocide

*

Semaine 16 :

1. Blocus de Berlin
2. Menace nucléaire
3. Crise des missiles à Cuba
4. Maccarthysme

Semaine 17 :

*Remarque : Veuillez insérer ces journées dans l'horaire (selon ce qui est nécessaire pour présenter les sujets, mesurer le rendement, réviser en prévision de l'examen, etc.)**

Semaine 18 :

*Remarque : Veuillez insérer ces journées dans l'horaire (selon ce qui est nécessaire pour présenter les sujets, mesurer le rendement, réviser en prévision de l'examen, etc.)**

Semaine 19 :

Semaine d'examen

Semaine 5 :

1. Réaction à l'industrialisme
2. Réaction à l'industrialisme
3. Aspects économiques de l'industrialisation
4. Aspects économiques de l'industrialisation
5. Concept de la pensée historique portant sur les causes et conséquences

Semaine 10 :

1. Guerre industrialisée
2. Guerre et individus
3. Guerre et sociétés
4. Adoption d'un point de vue lié à la pensée historique
5. Traité de Versailles

Semaine 15 :

1. Génocide
2. Concept de la pensée historique portant sur les sources
3. Concept de la pensée historique portant sur les sources
4. Génocides d'après-guerre
5. Guerre froide et endiguement

Histoire 111

L'objectif du cours d'histoire, à tous les niveaux, est de faire en sorte que les élèves acquièrent les connaissances et les habiletés nécessaires à un esprit critique dans le domaine de l'histoire. Les résultats d'apprentissage et la quantité d'information du cours Histoire moderne 111 ne diffèrent pas de ceux du cours Histoire moderne 112. Les attentes à l'égard des élèves inscrits au cours 111 sont cependant plus élevées quant à l'approfondissement de leur compréhension et leur efficacité dans le domaine de la pensée historique, ainsi qu'en ce qui concerne la rigueur globale du travail exigé dans le cadre du cours.

Les professeurs qui enseignent le cours Histoire moderne 111 ne doivent pas ajouter des résultats d'apprentissage ni supposer que les élèves inscrits au cours 111 doivent couvrir plus de contenu historique que celui mentionné dans le programme provincial d'études. Les enseignants doivent plutôt offrir aux élèves inscrits au cours 111 davantage d'occasions de participer à des activités comportant un niveau plus élevé de réflexion (comme la prise de décisions, la résolution de problèmes, l'étude critique, l'analyse de points de vue, le débat, les cercles socratiques, etc.). Les élèves doivent participer à un apprentissage plus autodirigé et réaliser des recherches plus érudites, assorties d'attentes plus élevées. La qualité et l'originalité des travaux réalisés par les élèves inscrits au cours 111 doivent être plus élevées. Leur capacité à contester les hypothèses et à penser de façon autonome devra être manifeste.

Contrairement aux élèves inscrits au cours Histoire moderne 112, au cours duquel ils se familiarisent graduellement avec les concepts de la pensée historique, les élèves inscrits au cours 111 doivent, dès le début du cours, acquérir des compétences en lien avec les six concepts de la pensée historique. Les élèves vont approfondir les six concepts tout au long du semestre, mais ils ont besoin de savoir au départ en quoi ceux-ci consistent (voir l'[annexe C](#)). L'efficacité des élèves en matière de pensée historique doit être manifeste, toujours présente et transmise régulièrement. L'enseignant doit continuellement lancer des défis aux élèves afin qu'ils puissent démontrer leur compréhension de l'histoire, et il doit augmenter graduellement les attentes eu égard à l'approfondissement et au perfectionnement des six concepts, jusqu'à ce que les élèves les maîtrisent. Au fur et à mesure que l'année avance, l'enseignant ne devrait plus avoir à rappeler les concepts de la pensée historique aux élèves, car il deviendra évident dans leurs travaux écrits et lors des échanges en classe que les élèves les ont compris.

Ainsi, pour faciliter l'apprentissage des élèves, l'enseignant pourrait organiser un véritable débat en classe afin de les aider dans leur travail portant sur des périodes ou des événements controversés de l'histoire. Voici quelques exemples; il y en a évidemment beaucoup d'autres : un élève pourrait exposer de façon appropriée divers points de vue concernant l'utilisation des armes nucléaires pendant la Deuxième Guerre mondiale. Qu'est-ce qui est convenable dans une guerre totale? Quelle mesure est raisonnable lorsque vous vous battez pour votre survie en tant que nation? Existe-t-il des règles pendant une guerre? Quelles devraient être les règles pendant la guerre? Parmi d'autres exemples, les élèves pourraient faire une analyse de la continuité et du changement en se penchant sur l'étude de la vie des femmes au début du XX^e siècle. En ce qui a trait à l'importance historique, les élèves pourraient, par exemple, être appelés à dire laquelle des deux guerres mondiales a eu le plus d'importance pour le Canada.

Les élèves inscrits au cours 111 doivent avoir des occasions nombreuses et variées de démontrer leur maîtrise des résultats d'apprentissage. Au lieu de s'appuyer sur les tests traditionnels comme outil principal d'évaluation de l'apprentissage des élèves, l'enseignant doit faire appel à un éventail varié d'instruments, notamment des rapports de recherche, des conversations notées, des présentations, des projets (dont la portée et la longueur varient) et des entrevues individuelles avec chaque élève. Lorsqu'on utilise des tests « questions-réponses », ceux-ci doivent exiger des réponses approfondies, qui s'appuient sur un esprit critique et sur l'analyse.

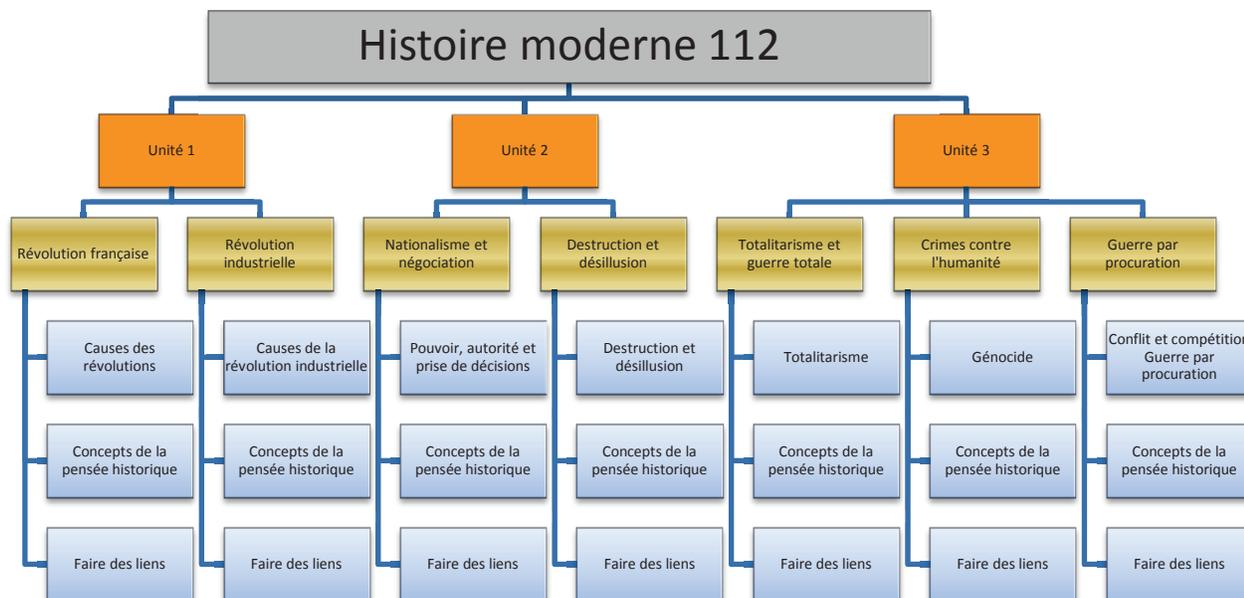
La participation des élèves à la conception des tâches d'apprentissage et à l'évaluation des résultats d'apprentissage est fortement encouragée. Les élèves peuvent jouer un rôle dans l'évaluation, notamment en concevant l'instrument qui servira à évaluer leur apprentissage. Les instruments de mesure peuvent être simples ou complexes, selon le contexte de l'apprentissage. L'évaluation par les pairs et l'autoévaluation sont également préconisées à titre de méthodes continues (aux moments appropriés) d'évaluation de l'apprentissage des élèves; cependant, pour encourager les élèves à évaluer eux-mêmes leur apprentissage, l'outil d'évaluation doit être clair, structuré et signifiant.

Il convient d'attendre des élèves inscrits au cours Histoire moderne 111 qu'ils prennent une plus grande responsabilité dans leur propre apprentissage. On attend des élèves qu'ils travaillent davantage par eux-mêmes, particulièrement en dehors des heures en classe. La participation des élèves au processus d'apprentissage signifie que l'enseignant consacrerait moins de temps à l'enseignement direct ou à des activités de transmission d'information.

Les exemples de stratégies d'enseignement et d'évaluation proposés dans le présent document pour le cours Histoire moderne 112 conviennent également aux élèves inscrits au cours 111; on attend cependant de ces derniers que leurs réponses et leurs travaux soient plus approfondis. Les suggestions concernant l'enseignement, proposées dans le présent document, n'ont pas la prétention d'être exhaustives, puisqu'il appartient à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

Programme d'études du cours Histoire moderne 112

Aperçu du programme d'études et échéancier proposé



L'échéancier suivant n'est proposé qu'à titre de guide sur la façon dont les résultats d'apprentissage peuvent être atteints en un semestre :

Semaine 1 :

1. Introduction au cours
 2. Introduction à l'histoire
 3. Causes de la révolution
- *

Semaine 2 :

1. Les Lumières
2. Les Lumières
3. Conflit social en France
4. Conflit social en France
5. Gouvernement en France

Semaine 3 :

1. Conditions économiques
2. Conditions économiques
3. Déroulement de la révolution
4. Concept de la pensée historique portant sur l'importance d'un événement
5. Évaluer la révolution

Semaine 4 :

1. Faire des liens avec la révolution
2. Faire des liens avec la révolution
3. Idées de la révolution industrielle
4. Conflits et changements sociaux

Semaine 6 :

1. Droits des travailleurs
2. Droits des travailleurs
3. Faire des liens avec la révolution industrielle
4. Faire des liens avec la révolution industrielle
5. Faire des liens avec la révolution industrielle

Semaine 7 :

1. Relations de pouvoir
 2. Relations de pouvoir
 3. Exercice du pouvoir
- *

Semaine 8 :

1. Possibilités d'exercer un pouvoir
 2. Points de vue historiques
 3. Points de vue historiques
- *

Semaine 9 :

1. Nationalisme moderne et guerre
2. Nationalisme moderne et guerre
3. Guerre industrialisée
4. Guerre industrialisée

Semaine 11 :

1. Traité de Versailles
2. Faire des liens avec le traité
3. Faire des liens avec le traité
4. Idéologie : fascisme

Semaine 12 :

1. Idéologie : communisme
2. Montée du totalitarisme
3. Montée du totalitarisme
4. Montée du totalitarisme
5. Effets du totalitarisme

Semaine 13 :

1. Guerre totale
2. Causes de la Deuxième Guerre mondiale
3. Causes de la Deuxième Guerre mondiale
4. Concept de la pensée historique portant sur les causes et conséquences

Semaine 14 :

1. Causes et conséquences
 2. Le Canada et la guerre
 3. Génocide
- *

Semaine 16 :

1. Blocus de Berlin
2. Menace nucléaire
3. Crise des missiles à Cuba
4. Maccarthysme

Semaine 17 :

Remarque : Veuillez insérer ces journées dans l'horaire (selon ce qui est nécessaire pour présenter les sujets, mesurer le rendement, réviser en prévision de l'examen, etc.)*

Semaine 18 :

Remarque : Veuillez insérer ces journées dans l'horaire (selon ce qui est nécessaire pour présenter les sujets, mesurer le rendement, réviser en prévision de l'examen, etc.)*

Semaine 19 :

Semaine d'examen

Semaine 5 :

1. Réaction à l'industrialisme
2. Réaction à l'industrialisme
3. Aspects économiques de l'industrialisation
4. Aspects économiques de l'industrialisation
5. Concept de la pensée historique portant sur les causes et conséquences

Semaine 10 :

1. Guerre industrialisée
2. Guerre et individus
3. Guerre et sociétés
4. Adoption d'un point de vue lié à la pensée historique
5. Traité de Versailles

Semaine 15 :

1. Génocide
2. Concept de la pensée historique portant sur les sources
3. Concept de la pensée historique portant sur les sources
4. Génocides d'après-guerre
5. Guerre froide et endiguement

Histoire moderne 112

Résultats d'apprentissage spécifiques

Unité 1 : Droits et révolution

Révolution française

1.1 Causes des révolutions

Les élèves devront :

- 1.1.1 cerner et comprendre les causes générales des révolutions : les nouvelles idées, le conflit social, les facteurs politiques et les conditions économiques;
- 1.1.2 connaître, comprendre et être capables d'expliquer les idées nouvelles apparues à l'époque des Lumières;
- 1.1.3 analyser les éléments du conflit social en France au XVIII^e siècle;
- 1.1.4 comprendre et être capables d'expliquer comment et pourquoi le gouvernement absolu en France a pu fonctionner sans le consentement de ses sujets;
- 1.1.5 comprendre la gravité des conditions économiques de l'époque, en tant que facteurs ayant contribué à la Révolution française.

1.2 Concepts de la pensée historique

Les élèves devront :

- 1.2.1 comprendre les critères que les historiens utilisent pour mesurer l'importance historique d'un événement;
- 1.2.2 évaluer de façon critique l'importance de la Révolution française.

1.3 Faire des liens

Les élèves devront :

- 1.3.1 faire des liens leur permettant de comparer la Révolution française avec d'autres événements modernes dans le domaine des droits et libertés de la personne.

Révolution industrielle

2.1 Causes de la révolution industrielle

Les élèves devront :

- 2.1.1. connaître, comprendre et être capables d'expliquer les nouvelles idées et les innovations qui ont mené à la révolution industrielle;
- 2.1.2. analyser les éléments de changement et de conflit sociaux pendant l'ère industrielle;
- 2.1.3. comprendre et être capables d'expliquer comment les gouvernements et les travailleurs ont réagi aux enjeux posés par l'industrialisation;
- 2.1.4. comprendre les conditions économiques qui ont mené à l'industrialisation et qui ont favorisé son essor.

2.2 Concepts de la pensée historique

Les élèves devront :

- 2.2.1 démontrer leur compréhension de l'effet immédiat et à long terme de l'urbanisation sur la société pendant l'ère industrielle;
- 2.2.2 être capables d'expliquer l'évolution des droits des travailleurs et ce qu'ils signifiaient pour les travailleurs, à l'époque et de nos jours.

2.3 Faire des liens

Les élèves devront :

- 2.3.1 comparer et mettre en contraste un aspect de l'ère industrielle avec une société industrialisée moderne et en évolution.

Unité 2 : Guerre et violence

Nationalisme et négociation

3.1 Pouvoir, autorité et prise de décisions

Les élèves devront :

- 3.1.1 connaître, comprendre et être capables de donner des exemples de relations de pouvoir et de rivalité entre les nations européennes, en tant que causes de la Première Guerre mondiale (des années 1860 jusqu'à 1914).

3.2 Concepts de la pensée historique

Les élèves devront :

- 3.2.1 être capables de s'exprimer sur la façon dont le pouvoir est habituellement exercé selon un continuum et sur le fait que l'exercice du pouvoir peut avoir des conséquences voulues et des conséquences non désirées;
- 3.2.2 analyser les ingrédients des possibilités d'exercer un pouvoir;
- 3.2.3 examiner des points de vue historiques pour expliquer le concept de nationalisme ethnique et le rôle qu'il a joué dans l'exercice du pouvoir par les nations européennes de 1860 à 1945.

3.3 Faire des liens

Les élèves devront :

- 3.3.1 examiner le rôle que le nationalisme joue dans une société moderne impliquée dans un conflit.

Destruction et désillusion

4.1 Destruction et désillusion

Les élèves devront :

- 4.1.1 savoir et comprendre que la guerre mécanisée et industrielle a mené à un haut degré de destruction;
- 4.1.2 comprendre les effets de la guerre sur les personnes et sur les sociétés.

4.2 Concepts de la pensée historique

Les élèves devront :

- 4.2.1 comprendre et être capables d'expliquer les points de vue de ceux qui ont négocié les traités ayant mis fin à la Grande Guerre en 1919;
- 4.2.2 démontrer comment les articles du traité de Versailles étaient contraires à l'objectif déclaré d'assurer la sécurité collective.

4.3 Faire des liens

Les élèves devront :

- 4.3.1. comparer et mettre en contraste la recherche de sécurité collective en 1919 avec les efforts accomplis en ce sens de nos jours.

Unité 3 : Victoires et tragédies

Totalitarisme et guerre totale (la Deuxième Guerre mondiale)

5.1 Totalitarisme

Les élèves devront :

- 5.1.1 connaître, comprendre et être capables d'expliquer les différences entre les idéologies politiques de l'entre-deux-guerres;
- 5.1.2 comprendre et être capables de s'exprimer sur les raisons pour lesquelles certains gouvernements européens n'ont pas réussi durant les années 1920 et 1930;
- 5.1.3 analyser et être capables d'expliquer les effets de la gouvernance totalitaire sur la vie sociale, politique et économique.

5.2 Concepts de la pensée historique

Les élèves devront :

- 5.2.1 comprendre et être capables d'expliquer le concept de guerre totale;
- 5.2.2 reconnaître et être capables d'expliquer les causes générales de la Deuxième Guerre mondiale;
- 5.2.3 évaluer et comparer les conséquences de la Première Guerre mondiale et celles de la Deuxième Guerre mondiale.

5.3 Faire des liens

Les élèves devront :

- 5.3.1 analyser et expliquer laquelle des deux guerres mondiales a eu le plus d'importance pour le Canada.

Crimes contre l'humanité

6.1 Génocide

Les élèves devront :

- 6.1.1 définir l'antisémitisme;
- 6.1.2 connaître, comprendre et être capables d'expliquer la progression de l'Holocauste de 1933 à 1945;
- 6.1.3 examiner la réaction de la communauté internationale à l'égard des réfugiés juifs durant et après la Deuxième Guerre mondiale;

- 6.1.4 inventorier les mesures prises par la communauté internationale et les lois adoptées en matière de droits de la personne, qui ont résulté de cette période.

6.2 Concepts de la pensée historique

Les élèves devront :

- 6.2.1 étudier l'Holocauste par l'examen et l'utilisation des sources primaires et secondaires.

6.3 Faire des liens

Les élèves devront :

- 6.3.1 comprendre et être capables d'expliquer le fait que les génocides ne se limitent pas à l'Holocauste.

Guerre par procuration

7.1 Conflit et compétition : guerre par procuration

Les élèves devront :

- 7.1.1 comprendre et être capables d'expliquer les concepts de guerre froide et d'endiguement, ainsi que le concept de course aux armements (dans le contexte de la guerre froide);
- 7.1.2 savoir, comprendre et être capables de démontrer comment la menace nucléaire était l'élément déterminant de la guerre froide;
- 7.1.3 comprendre la réaction de la société occidentale à la menace nucléaire;
- 7.1.4 connaître, comprendre et être capables d'expliquer la croissance du mouvement antinucléaire et pacifiste, qui est apparu après 1945.

7.2 Concepts de la pensée historique

Les élèves devront :

- 7.2.1 savoir et comprendre pourquoi la crise des missiles à Cuba a été un événement important pendant la guerre froide.

7.3. Faire des liens

Les élèves devront :

- 7.3.1 examiner l'anticommunisme (le maccarthysme) en tant que phénomène occidental et son incidence sur les sociétés;

- 7.3.2 comparer le maccarthysme aux États-Unis avec la « guerre contre le terrorisme » qui a cours de nos jours;
- 7.3.3 comprendre que la menace nucléaire n'est pas disparue avec la fin de la guerre froide.

Unité 1 :

Droits et révolution

Résultats d'apprentissage et élaborations

Unité 1 : Droits et révolution

Révolution française

1.1 Causes des révolutions

Les élèves devront :

- 1.1.1 cerner et comprendre les causes générales des révolutions : les nouvelles idées, le conflit social, les facteurs politiques et les conditions économiques;
- 1.1.2 connaître, comprendre et être capables d'expliquer les idées nouvelles apparues à l'époque des Lumières;
- 1.1.3 analyser les éléments de conflit social au XVIII^e siècle en France;
- 1.1.4 comprendre et être capables d'expliquer comment et pourquoi le gouvernement absolu en France a pu fonctionner sans le consentement de ses sujets;
- 1.1.5 comprendre la gravité des conditions économiques de l'époque, en tant que facteurs ayant contribué à la Révolution française.

Élaboration (1.1)

L'objectif est que les élèves aient une compréhension générale des causes des révolutions (idées nouvelles, conflit social, facteurs politiques et conditions économiques) et qu'ils les appliquent au premier des deux études de cas : la Révolution française. La première de ces causes, les « idées nouvelles », sera cernée grâce à une brève exploration des Lumières, qui se limitera aux personnes et aux philosophies clés : Locke, Rousseau, Montesquieu, Hobbes et Voltaire. Locke est le père du libéralisme et du contrat social. Rousseau croyait en la justice pour tous; Montesquieu et Voltaire pour leur part croyaient en la liberté, mais se méfiaient de la démocratie. Hobbes était en faveur d'un gouvernement autoritaire, d'un dictateur fort et bienveillant. Ces idées n'ont pas à elles seules conduit à la révolution, car les Lumières constituaient un mouvement qui n'était présent que chez les personnes instruites. Cependant, avec le temps, ces idées, en conjonction avec d'autres facteurs, aboutiraient à la révolution.

Le deuxième facteur y ayant contribué est le conflit social : la société française du XVIII^e siècle était divisée en trois états soumis à l'autorité du roi : la paysannerie (qui comprenait une classe moyenne émergente) composait environ 96 % de la population, alors que la noblesse comptait pour 0,5 % et le haut clergé, pour 3,5 %. L'accent doit être mis sur l'inégalité.

L'examen des facteurs politiques doit insister sur l'absolutisme et sur le fait que le gouvernement ne rendait aucun compte au peuple. Les facteurs économiques ayant contribué à la révolution doivent porter sur la crise financière de la fin du XVIII^e siècle en France (il faut également s'attarder sur les impôts injustes, l'extravagance de la cour royale, la dîme obligatoire et les guerres coûteuses).

Compte tenu des contraintes de temps, l'enseignant est invité à se concentrer sur des événements et des personnes qui vont aider les élèves à comprendre le concept de révolution, plutôt que d'entreprendre une analyse détaillée de chaque événement.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (1.1)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (1.1); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 1.1; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Définir ce qu'est une révolution. Il est essentiel de déterminer ce que les élèves connaissent au départ, en vue de faire progresser leur réflexion. L'enseignant peut éveiller les connaissances que ses élèves possèdent déjà en faisant un remue-méninges sur le concept de révolution. L'enseignant pourrait également inviter ses élèves à utiliser un organisateur graphique ou une cartographie conceptuelle.
2. Comparer les idées des philosophes : Locke, Rousseau, Montesquieu, Hobbes et Voltaire. Les élèves doivent lire des extraits de textes (sources primaires) écrits par chacun des philosophes et remplir un tableau contenant les en-têtes suivants : *Opinions* (que pensaient-ils?), *Sources* (comment savons-nous?) et *Valeurs* (qu'est-ce qui était le plus important pour eux?) Voir l'[annexe G](#), qui contient un tableau reproductible destiné aux élèves. *Remarque* : *Les instructions (formulation) concernant le tableau et la sélection des textes sont laissées à la discrétion de l'enseignant*. À l'aide du tableau rempli, les élèves devront ensuite comparer et mettre en contraste les philosophes, ce qui leur permettra d'expliquer les idées nouvelles apparues à l'époque des Lumières. Pour une liste de liens vers des sources primaires, veuillez consulter l'[annexe I](#).
3. Conflit social en France au xviii^e siècle. Avant de commencer l'étude, répartissez la classe en trois groupes d'élèves représentant chacun des états. Tout au long de l'étude, invitez les élèves à réagir à des événements ou à des changements particuliers (par exemple, le serment du Jeu de paume ou l'exécution du roi). *Remarque* : Les réactions des élèves peuvent prendre une multitude de formes, y compris la tenue d'un journal, une discussion en classe, une mise en scène, etc.
4. Absolutisme. L'exercice sur « la continuité et le changement » consiste à examiner une pièce de monnaie canadienne. Demandez aux élèves de prendre une pièce de monnaie et d'en examiner le revers. Que voyez-vous? L'inscription « D.G. Regina » apparaît sur le revers de la plupart des pièces de monnaie canadiennes; cela signifie « Dei Gratia » ou « par la grâce de Dieu ». Discutez avec les élèves de l'élément de *continuité* (certains pays sont encore des monarchies et font référence à Dieu) et de l'élément de *changement* (le fait que les monarques actuels n'ont pas l'autorité « divine » que possédaient les rois ou les reines au xviii^e siècle en France).

5. Conditions économiques.



Que vous apprend ce document de source primaire au sujet des conditions économiques qui prévalaient en France au XVIII^e siècle? *Remarque* : Vous pouvez utiliser plusieurs images et documents pour alimenter cette activité portant sur les sources. Répartissez les élèves en équipes et demandez-leur de déterminer quelle était la situation économique à la veille de la révolution. *Remarque* : Il se peut que certains élèves aient de la difficulté à comprendre les images. Le site *Web Picturing Modern America* offre une structure de soutien pour aider à comprendre des images; il se peut que l'enseignant souhaite que ses élèves y jettent un coup d'œil : <http://cct2.edc.org/PMA/> (site en anglais seulement; voir la section « Image Detective »).

Suggestions de ressources dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage :
Veuillez consulter l'[annexe I](#).

1.2 Concepts de la pensée historique

Les élèves devront :

- 1.2.1 comprendre les critères qu'utilisent les historiens pour mesurer l'importance historique d'un événement;
- 1.2.2 évaluer de façon critique l'importance de la Révolution française.

Élaboration (1.2)

Le présent résultat d'apprentissage repose sur l'idée de l'importance historique; c'est pourquoi celle-ci doit être définie pour les élèves en tant que concept de la pensée historique (voir l'[annexe C](#) pour obtenir plus de renseignements sur les concepts de la pensée historique). Pour l'essentiel, un événement est important pour les historiens lorsqu'il occupe une place importante dans son époque, lorsque avec le temps, il revêt une grande importance pour beaucoup de gens et lorsqu'il est révélateur (c'est-à-dire qu'il nous enseigne quelque chose sur la vie de l'époque ou d'aujourd'hui, quelque chose que nous ne saurions pas si cet événement ne s'était pas produit). L'importance de la Révolution française repose surtout sur l'évolution des droits et de la citoyenneté. Les droits ne sont pas des cadeaux offerts par l'État; ce sont plutôt les gens qui se les donnent, ils sont inhérents à la dignité des personnes. L'enseignant doit insister sur le fait que les droits constituaient un concept radical à cette époque, et que la lutte visant à être traité avec dignité a été et continue d'être un thème récurrent pour l'humanité.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (1.2)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (1.2); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 1.2; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Comprendre les critères permettant de déterminer l'importance d'un événement. Les élèves doivent indiquer trois événements importants de leur vie. Pour lancer la discussion sur les critères utilisés par les historiens pour évaluer l'importance historique d'un événement (voir l'[annexe C](#)), discutez avec les élèves des critères qu'ils ont utilisés pour choisir ces événements. *Remarque :* On utilise le verbe « indiquer », car il se peut que les élèves préfèrent faire une liste des événements, les présenter oralement ou les dessiner.
2. Importance de la Révolution française. Est-ce que la Révolution française répond aux critères permettant de déterminer l'importance historique d'un événement? Suggestions de différenciation : Laissez les élèves répondre de différentes manières, par exemple à l'aide de diapositives numériques, d'un photorécit, d'une représentation visuelle, de la musique et de l'art, d'un essai, etc.

Suggestions de ressources dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage :

Veuillez consulter l'[annexe I](#).

1.3 Faire des liens

Les élèves devront :

- 1.3.1 faire des liens leur permettant de comparer la Révolution française avec d'autres événements modernes dans le domaine des droits et libertés de la personne.

Élaboration (1.3.) XXX

Le but en faisant des liens est de permettre aux élèves de comparer la Révolution française à d'autres événements historiques, ainsi qu'à des événements modernes. L'enseignant pourrait donc se trouver à aborder d'autres concepts de la pensée historique (voir l'[annexe C](#)), par exemple, la continuité et le changement. Le concept de continuité et de changement énonce essentiellement que les changements et la continuité sont permanents et toujours présents, qu'ils se produisent à différents degrés et qu'ils peuvent être positifs ou négatifs. Les discussions pourraient aborder une question comme celle-ci : jusqu'où les démocraties sont-elles prêtes à aller pour défendre la liberté de leurs citoyens? Les élèves peuvent analyser et défendre un point de vue qui compare la Terreur avec un autre événement historique au cours duquel les libertés démocratiques ont été restreintes en vue de protéger l'État (en tenant compte que le contexte dans lequel se déroulent les événements sera différent). À titre d'exemple, on pourrait comparer la Terreur sous Robespierre et les jacobins avec l'adoption par le Canada de la *Loi sur les mesures de guerre* en 1970, ou encore au service militaire obligatoire dans les démocraties ou aux efforts accomplis au XXI^e siècle pour défendre la démocratie contre les actes de terrorisme. Dans ces derniers cas, les droits des citoyens ont été restreints dans le but déclaré de protéger l'État.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (1.3)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (1.3); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 1.3; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Discussion dirigée : Organisez un cercle socratique sur la question : à partir de quel moment peut-on dire que cela va trop loin? Jusqu'où une démocratie peut-elle aller pour défendre l'État? Voici quelques questions connexes :
 - Est-ce qu'une société peut prendre des mesures extrêmes?
 - Qu'est-ce qui est le plus important, l'intérêt individuel ou l'intérêt collectif?
 - Est-ce que la torture peut être justifiée dans une société démocratique?

Rappel : Pour qu'un cercle socratique soit une réussite, les élèves doivent connaître les événements qui font l'objet de la discussion. Une discussion dirigée ne peut avoir lieu qu'après une période d'étude et de réflexion. Le mot « cercle » évoque la façon dont les gens s'assoient

au cours d'une discussion; pour obtenir plus de renseignements sur les séminaires socratiques, veuillez consulter l'[annexe I](#).

2. Illustration des droits de la personne : Demandez aux élèves de revoir la *Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen*, ainsi que la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, adoptée par les Nations Unies. Chaque élève doit choisir un des droits énoncés dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme*; il doit ensuite illustrer la signification de ce droit et expliquer si et comment les origines de ce droit remontent à la *Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen*.

Suggestions de différenciation :

- Demandez aux élèves d'associer des droits sélectionnés et provenant des deux documents.
 - Demandez aux élèves de comparer les droits contenus dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme* avec d'autres documents contenant des droits, par exemple la *Magna Carta*, l'*American Bill of Rights*, la *Charte canadienne des droits et libertés*, etc.
 - À partir de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, les élèves doivent choisir trois articles qui sont importants pour eux et les expliquer en leurs propres termes. Les élèves doivent ensuite revoir les manchettes actuelles et choisir des reportages qui traitent d'événements, partout dans le monde, qui violent ou qui protègent les droits de la personne qu'ils ont choisis d'expliquer.
3. La Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne d'Olympe de Gouges. Demandez aux élèves de revoir le document d'Olympe de Gouges, rédigé en 1791, en tant que réaction à la *Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen*, qui excluait les femmes. Comparez-le avec d'autres exemples de luttes des femmes pour leurs droits, par exemple les Cinq Femmes célèbres (l'affaire « personne »), la lutte des femmes afghanes pour leurs droits, etc.

Suggestions de ressources dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage :
Veuillez consulter l'[annexe I](#).

Révolution industrielle

2.1 Causes de la révolution industrielle

Les élèves devront :

- 2.1.1 connaître, comprendre et être capables d'expliquer les nouvelles idées et les innovations qui ont mené à la révolution industrielle;
- 2.1.2 analyser les éléments de changement et de conflit sociaux pendant l'ère industrielle;
- 2.1.3 comprendre et être capables d'expliquer comment les gouvernements et les travailleurs ont réagi aux enjeux posés par l'industrialisation;
- 2.1.4 comprendre les conditions économiques qui ont mené à l'industrialisation et qui ont favorisé son essor.

Élaboration (2.1)

Ces résultats d'apprentissage mettent en évidence la deuxième étude de cas (voir 1.1), dont l'objectif était d'illustrer les causes générales qui ont conduit à la révolution industrielle. L'accent doit être mis sur les changements politiques et sociaux engendrés par la révolution industrielle, plutôt que sur les changements technologiques uniquement. De nouvelles idées et innovations ont débouché sur la révolution industrielle. Parmi ces idées et ces innovations, se trouvent le concept de droits et la mécanisation industrielle. Le marxisme, le socialisme, le libéralisme et le concept de propriété doivent tous être soulignés afin d'étendre la compréhension de cette période par les élèves. Il faut faire le lien entre l'urbanisation et le conflit de classes; ce sujet sera cependant traité plus en détail dans le prochain résultat d'apprentissage (2.2). Les facteurs politiques seront davantage exposés en mettant l'accent sur le syndicalisme et la réglementation gouvernementale, c'est-à-dire les réactions des travailleurs et celles du gouvernement à l'égard de l'industrialisation. Au moment d'aborder la question des facteurs économiques, il faut examiner le concept de capitalisme du laissez-faire, ainsi que la domination mondiale exercée par l'Europe (colonialisme et mercantilisme) durant cette période.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (2.1)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (2.1); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 2.1; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Faire des liens entre le concept de droits politiques individuels et le nouveau libéralisme économique. Comparer le tableau rempli de l'unité 1 (voir l'[annexe G](#)) avec les idées économiques en émergence au cours de la révolution industrielle. Faire progresser la

discussion en partant du libéralisme politique (droits de la personne) pour aborder ensuite la question des droits économiques; est-ce qu'un citoyen européen du XIX^e siècle a le droit de posséder des biens?

2. Illustrer une innovation. Chaque élève doit préparer une brève présentation qui illustre une innovation du XIX^e siècle et son importance, sur le plan économique ou autre. *Remarque* : L'innovation peut être importante parce qu'elle a conduit aux innovations futures et a eu des effets de longue durée.
3. Créer un tableau de continuité et de changement dans la société à la suite de la révolution industrielle. Qu'est-ce qui a changé? Par exemple, le concept d'« enfance », d'« agriculture », de « temps de loisirs » et d'innovations comme la chaîne de montage, les transports collectifs, etc. Qu'est-ce qui est resté inchangé? Progrès ou déclin (ou les deux)? *Remarque* : Il se peut que l'objectif soit mieux atteint au moyen d'une activité exécutée tout au long de l'étude consacrée à cette unité. Une alternative : le tableau pourrait porter sur les causes et les conséquences de l'industrialisation.
4. Analyser une source primaire. À titre de source primaire que les élèves analyseront, on peut se servir d'un passage tiré de l'ouvrage de Friedrich Engels intitulé *La situation de la classe laborieuse en Angleterre*, publié en 1845 (voir l'[annexe E](#)). On conseille à l'enseignant d'utiliser plus d'une source primaire (par exemple, Karl Marx) et qu'il prépare ses propres questions qui seront soumises à l'analyse critique des élèves. *Remarque* : On peut trouver en ligne des documents de source primaire afin de soutenir la discussion sur d'autres sujets, par exemple les premières lois visant la protection des travailleurs, les sociétés d'aide à l'enfance, l'école obligatoire et la protection de l'environnement.
5. Mesure du rendement à l'aide d'un document. Comprendre les conditions économiques. Les élèves doivent jouer le rôle d'une personne vivant en Grande-Bretagne en 1840 et faire un travail écrit (par exemple, une lettre ou une entrée dans un journal) en lien avec la philosophie économique qu'ils entendent préconiser. Pour compléter cette étude, on peut faire appel à des sources primaires, par exemple *Nouveau Regard sur la société* de Robert Owen (1816). *Remarque* : Afin de tenir compte des différences individuelles, il se peut que certains élèves souhaitent présenter leur travail d'une autre façon (plutôt qu'au moyen d'un document écrit), par exemple, de manière visuelle ou orale.

Suggestions de ressources dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage :
Veuillez consulter l'[annexe I](#).

2.2 Concepts de la pensée historique

Les élèves devront :

- 2.2.1 démontrer leur compréhension de l'effet immédiat et à long terme de l'urbanisation sur la société pendant l'ère industrielle;

2.2.2 être capables d'expliquer l'évolution des droits des travailleurs et ce qu'ils signifiaient pour les travailleurs, à l'époque et de nos jours.

Élaboration (2.2)

Les principaux facteurs, soit l'urbanisation et les droits des travailleurs, servent à souligner les événements historiques qui souvent reflètent des éléments de continuité (par exemple, l'urbanisation est une réalité dans le monde d'aujourd'hui) et de changement, même parfois lent (par exemple, les droits des travailleurs constituent toujours un enjeu moderne : parité salariale, exploitation des enfants). Les répercussions de l'industrialisation et de l'urbanisation continuent à se faire sentir, car cette période est marquée par des changements draconiens et de longue durée. L'urbanisation, au cours de laquelle des milliers de personnes ont délaissé un mode de vie rural pour une nouvelle vie dans les villes d'Europe, a non seulement été un phénomène très important à l'époque, mais elle a également eu des effets durables sur le monde tel que nous le connaissons maintenant (conséquences). Elle a exacerbé les conflits sociaux et la pauvreté et elle a donné naissance à un mouvement de réformateurs qui ont tenté de régler les problèmes engendrés par la société en changement. Finalement, il est essentiel de souligner les améliorations apportées à cette époque aux droits des travailleurs et à leurs conditions de travail. La reconnaissance des droits et les changements qui l'ont favorisée étaient d'une importance capitale à l'époque et continuent à avoir une incidence sur les travailleurs encore aujourd'hui.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (2.2)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (2.2); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 2.2; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Les élèves font un remue-méninges sur une liste de problèmes observés dans les milieux urbains au XIX^e siècle. Les élèves devront jouer le rôle d'un travailleur, d'un propriétaire d'usine ou d'un représentant du gouvernement municipal; ils devront ensuite, en petits groupes, agir comme des « urbanistes » afin de concevoir un plan (un dessin, un modèle 3D ou un plan écrit) en vue de régler les problèmes d'urbanisation (par exemple, trouver des solutions à des questions comme « où allons-nous déposer nos ordures? » ou « comment pouvons-nous arriver à nous loger? »). *Remarque :* L'adoption d'un point de vue historique doit se faire à la lumière des sources. Les élèves devront faire de la recherche afin de mener à bien cette tâche.
2. Droits des travailleurs. Les élèves compareront et mettront en contraste un aspect des droits des travailleurs (entre la société occidentale moderne et la société industrialisée du XIX^e siècle), par exemple à partir de quel âge un enfant peut-il travailler?

Suggestions de ressources dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage :
 Veuillez consulter l'[annexe I](#).

2.3 Faire des liens

Les élèves devront :

- 2.3.1 comparer et mettre en contraste un aspect de l'ère industrielle avec une société industrialisée moderne et en évolution.

Élaboration (2.3)

Comme pour 1.3, le but est de comparer les révolutions (dans ce cas, la révolution industrielle) avec d'autres événements historiques, ainsi qu'avec des événements modernes. L'enseignant peut cependant décider d'aborder d'autres concepts de la pensée historique (voir l'[annexe C](#)), par exemple, les causes et les conséquences. On pourrait ainsi mettre en contraste l'impact de l'ère industrielle sur l'environnement avec l'empreinte écologique de l'industrie de nos jours. À titre de suggestion, on conseille à l'enseignant de limiter son étude à des questions précises, par exemple, *Existait-il un mouvement écologique durant la révolution industrielle, comme il en existe aujourd'hui? De quelle façon l'empreinte écologique d'un ménage a-t-elle changé depuis l'ère industrielle jusqu'à nos jours? Les espaces verts publics (urbains) étaient-ils une préoccupation pendant l'ère industrielle, et en quoi cela est-il semblable à l'équilibre que recherche la société moderne entre les espaces verts et l'économie?* En considérant un autre aspect, on pourrait comparer la révolution industrielle à l'ère de l'information (comparaison entre des révolutions technologiques), alors qu'on pourrait comparer l'industrie du XXI^e siècle avec celle de l'ère industrielle, par exemple on pourrait comparer la sous-traitance au XXI^e siècle avec les pratiques des colonisateurs du passé.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (2.3)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (2.3); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 2.3; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. À l'aide d'un diagramme de Venn, les élèves doivent comparer et mettre en contraste un aspect de l'ère industrielle avec une société industrialisée moderne et en évolution (par exemple, la sous-traitance au XXI^e siècle, la protection de l'environnement, les conditions de travail, etc.). Suggestions de différenciation : Les élèves peuvent utiliser des diapositives numériques ou d'autres moyens pour mener à bien cette tâche.
2. Étude de cas : Fort McMurray. Comparer la société industrialisée moderne et en évolution de Fort McMurray avec la vie à Londres au XIX^e siècle pendant la révolution

industrielle. *Remarque* : On peut choisir d'autres villes au XIX^e siècle, par exemple Manchester.

3. Ère de l'information. Les élèves peuvent répondre à la question suivante : *Est-ce que l'ère de l'information constitue la prochaine étape de la révolution industrielle?* Le format de la réponse peut varier.

Suggestions de ressources dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage :
Veuillez consulter l'[annexe I](#).

Unité 2 :

Guerre et violence

Résultats d'apprentissage et élaborations

Unité 2 : Guerre et violence

Nationalisme et négociation

3.1 Pouvoir, autorité et prise de décisions

Les élèves devront :

- 3.1.1 connaître, comprendre et être capables de donner des exemples de relations de pouvoir et de rivalité entre les nations européennes, en tant que causes de la Première Guerre mondiale (des années 1860 jusqu'à 1914).

Élaboration (3.1)

L'étude réalisée dans le cadre de ce résultat d'apprentissage a pour but d'examiner l'exercice du pouvoir en général et sous ses diverses formes, ainsi que les façons particulières dont le pouvoir a été exercé en Europe, depuis l'unification de l'Allemagne dans les années 1860 jusqu'au déclenchement de la Première Guerre mondiale. L'étude des guerres du XX^e siècle nécessite que l'on consacre du temps à la recherche des causes et des conséquences des décisions prises par les pouvoirs européens en matière de politique étrangère, par exemple, les guerres ayant mené à l'unification de l'Allemagne, les objectifs de la politique étrangère d'Otto von Bismarck, la crise des Balkans, la crise du Maroc et la crise de juillet 1914. L'enseignant devra aborder, avec plus ou moins de détails selon les contraintes de temps, les décisions prises par les puissances européennes en matière de politique étrangère, en se concentrant sur l'exercice du pouvoir plutôt que sur un examen détaillé des événements.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (3.1)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (3.1); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 3.1; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Les élèves sont répartis en équipes représentant chacune un des pays ayant intérêt à prévenir (ou à déclencher) la Première Guerre mondiale. Chaque équipe reçoit le télégramme suivant :

BRITISH WIRELESS MARINE SERVICE.

Joint Service Department of
The Marconi International Marine
Communication Co. Ltd.
Radio Communication Co. Ltd.
and
Marconi Sounding Device Co. Ltd.
MARCONI OFFICES, ELECTRA HOUSE
VICTORIA EMBARCADER,
LONDON, W.C.C.

SHIP TO SHIP **MARCONIGRAM** **SHORE TO SHIP**

To: Yalumba Rd

No. of Words: 76 Date received: 8 SEP 1939 Time received: 2210

By: SCS

8 SEP 1939

8 SEP 1939

2210

SCS

THE FORM SHOULD ACCOMPANY ANY ENQUIRY RESPECTING THE MARCONIGRAM.

REÇU : LE 30 JUILLET 1914

LES NATIONS D'EUROPE SONT SUR LE POINT D'ENTRER EN GUERRE STOP NOUS EXHORTONS TOUTES LES DÉLÉGATIONS À PARTICIPER À LA CONFÉRENCE DE PAIX QUI AURA LIEU À BRUXELLES STOP IL EST IMPÉRATIF QUE VOUS PRÉPARIEZ LA PRÉSENTATION SUIVANTE À L'INTENTION DES AUTRES DÉLÉGUÉS STOP

1. RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX SUR VOTRE PAYS, Y COMPRIS UNE CARTE, L'HISTOIRE PERTINENTE ET LES ALLIANCES STOP
2. QUELS SONT LES OBJECTIFS À LONG TERME DE VOTRE NATION (Y COMPRIS VOS REVENDICATIONS) STOP
3. LES ÉVÉNEMENTS DES DERNIERS MOIS QUI SELON VOUS ONT UNE INCIDENCE SUR VOTRE INTÉRÊT NATIONAL STOP

You can send MARCONIGRAMS from this ship to ALL PARTS OF THE WORLD.

Receive your HOTE ACCOMMODATION in advance by Wireless FREE OF CHARGE. For particulars see back of Marconigram Acceptin form.

When on shore route your foreign telegram VIA MARCONI.

There are also LETTER-TELEGRAM services available at special LOW

Après les présentations, les élèves participeront à une simulation de conférence de paix en vue de parvenir à négocier un accord de paix.

2. M.A.I.N. L'acronyme « M.A.I.N. » signifie « militarisme », « alliances », « impérialisme » et « nationalisme ». Les élèves devront examiner divers scénarios et défendre un point de vue dont le ou les concepts constituent la cause sous-jacente. À titre d'exemple, les élèves pourraient choisir d'étudier la « crise du Maroc », le « télégramme de Zimmerman », le « plan Schlieffen » ou le « Plan XVII ». *Remarque* : Les élèves peuvent choisir différentes formes de présentation, par exemple, des articles de journaux, des documents de source primaire, des caricatures politiques, des résumés de textes, etc.

Suggestions de ressources dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage : Veuillez consulter l'[annexe J](#).

3.2 Concepts de la pensée historique

Les élèves devront :

- 3.2.1 être capables de s'exprimer sur la façon dont le pouvoir est habituellement exercé selon un continuum et sur le fait que l'exercice du pouvoir peut avoir des conséquences voulues et des conséquences non désirées;
- 3.2.2 analyser les ingrédients des possibilités d'exercer un pouvoir;
- 3.2.3 examiner des points de vue historiques pour expliquer le concept de nationalisme ethnique et le rôle qu'il a joué dans l'exercice du pouvoir par les nations européennes de 1860 à 1945.

Élaboration (3.2)

L'adoption d'un point de vue historique (voir l'[annexe C](#)) constitue un des concepts de la pensée historique qui sous-tendent cette section. L'adoption d'un point de vue historique consiste essentiellement à comprendre les normes de l'époque plutôt qu'à adopter un point de vue en particulier, car il existe un grand nombre de points de vue historiques sur chaque événement du passé. Lorsqu'on adopte un point de vue historique, il faut éviter de tomber dans le « présentisme », c'est-à-dire examiner le passé avec nos yeux du XXI^e siècle. Lorsqu'on adopte le point de vue de personnages historiques, il faut s'appuyer sur des sources et mettre en suspens notre jugement (qui sont tous deux des concepts de la pensée historique).

Le pouvoir est habituellement exercé selon un continuum, dont l'étendue va de la « demande polie » jusqu'à l'action militaire. Pour faciliter la compréhension par les élèves de la gradation du pouvoir et de ses conséquences de plus en plus graves, on peut utiliser un exemple de continuum comme : demande polie, sanctions positives (représailles), sanctions négatives (si tu ne me donnes pas ce que je veux, je vais te priver de quelque chose dont tu as besoin), sanctions diplomatiques (nous allons t'ignorer), menace de recourir à la force (par exemple, un ultimatum), intervention militaire. Les élèves doivent être conscients du fait que la progression le long de ce continuum peut se dérouler lentement ou rapidement. Les élèves comprendront que lorsque la progression le long de ce continuum débouche sur une intervention militaire, les probabilités que cela engendre des conséquences non voulues sont plus grandes. À titre d'exemple, on peut mentionner le traité de Versailles (dont le but était de favoriser la paix, mais qui a été un élément déclencheur de la guerre) et la crise des missiles à Cuba (l'intention des Russes, qui était d'atteindre la parité sur le plan tactique, a conduit à la menace d'une guerre nucléaire).

Les ingrédients qui composent les possibilités d'exercer un pouvoir ne se limitent pas à la puissance militaire. Les facteurs géographiques, les ressources naturelles, les alliances, les frontières nationales, les industries et les facteurs socio-psychologiques font tous partie des possibilités d'exercer un pouvoir. Les élèves comprendront que pendant la période s'étendant

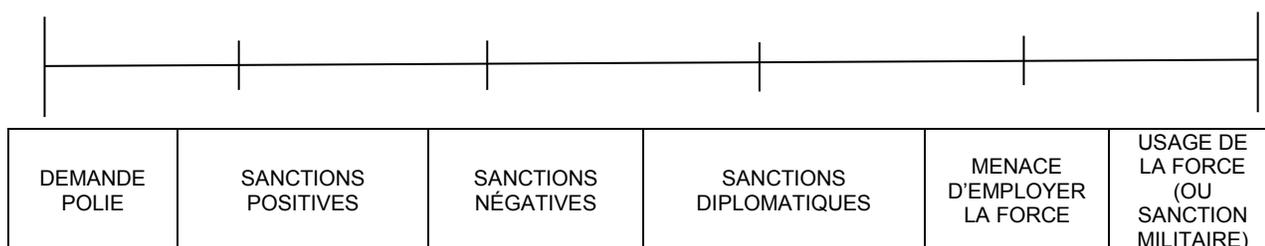
de 1860 à 1945, ces facteurs revêtaient à cette époque-là une importance encore plus grande qu'aujourd'hui, vu les progrès technologiques de nos jours. Ainsi, les possibilités d'exercer un pouvoir expliquent, en partie, comment la Grande-Bretagne a pu résister à deux guerres mondiales.

Le nationalisme ethnique est un concept que les élèves néo-brunswickois d'aujourd'hui sont susceptibles de moins bien connaître, compte tenu du fait que la notion de citoyenneté change et de la façon dont les citoyens s'identifient à l'État. Les élèves doivent comprendre que le nationalisme ethnique a alimenté un état d'esprit qui, pendant une période de l'histoire européenne s'étendant de 1860 à 1945, a fait en sorte que les citoyens accueillissent avec enthousiasme la vision collective de l'État et l'appuyaient. Par exemple, dans les Balkans, la lutte pour l'indépendance a été alimentée par la croyance que les peuples des Balkans étaient opprimés par les Autrichiens. Parmi les autres exemples, on pourrait citer l'Allemagne, qui voulait une « place au soleil », et l'Empire britannique sur lequel « le Soleil ne se couchait jamais » (cette expression fait écho aux efforts de la colonisation britannique en vue de gouverner le monde).

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (3.2)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (3.2); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 3.2; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. À partir de la chronologie d'un événement contemporain (par exemple, la guerre en Afghanistan), les élèves doivent inscrire l'information sur un continuum générique de l'emploi de la force. Voici un exemple de continuum générique de l'emploi de la force :



2. En s'inspirant de l'exemple de la Grande-Bretagne, les élèves devront examiner les possibilités d'exercer un pouvoir de la part de cette nation, à l'époque (en 1914) et aujourd'hui. Les ingrédients qui composent les possibilités d'exercer un pouvoir ne se limitent pas à la puissance militaire. Les facteurs géographiques, les ressources naturelles, les alliances, les frontières nationales, les industries et les facteurs socio-psychologiques font tous partie des possibilités d'exercer un pouvoir.

3. Les élèves participeront à un exercice visant à examiner à partir de différents points de vue le partage de l'Afrique par les nations européennes (voir l'[annexe H](#) pour consulter des sources primaires à ce sujet). Les élèves devront préparer un énoncé de thèse (seulement) en prévision d'une dissertation sur le point de vue d'un impérialiste et sur celui d'un anti-impérialiste.

Suggestions de ressources dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage : Veuillez consulter l'[annexe J](#).

3.3 Faire des liens

Les élèves devront :

- 3.3.1 examiner le rôle que le nationalisme joue dans une société moderne impliquée dans un conflit.

Élaboration (3.3)

Le nationalisme ethnique est un facteur moins présent en Occident après 1945. Le nationalisme, en revanche, continue à jouer un rôle dans les sociétés modernes. Ce résultat d'apprentissage visant à faire des liens examine le rôle que joue le nationalisme dans une société moderne impliquée dans un conflit, qu'il soit intérieur ou avec l'étranger, par exemple, un conflit militaire, des enjeux liés au commerce, la sécurité internationale, des différends concernant la délimitation des frontières, etc. L'enseignant peut choisir le Canada à titre d'exemple, en se concentrant sur un conflit auquel le Canada participe à l'heure actuelle, par exemple la souveraineté de l'Arctique, le nationalisme au Québec, la lutte des Autochtones pour l'autodétermination. Voici quelques suggestions de questions pour la discussion : Comment le nationalisme s'est-il manifesté dans le contexte de cet enjeu au Canada et ailleurs dans le monde? À partir de quel moment le nationalisme cesse-t-il d'être positif? Comment le nationalisme a-t-il une incidence sur les relations internationales?

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (3.3)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (3.3); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 3.3; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Demandez à vos élèves de comparer et de mettre en contraste les revendications concurrentes du Canada et des États-Unis concernant les ressources dans l'océan Arctique et l'accès au passage du Nord-Ouest.

Suggestions de ressources dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage : Veuillez consulter l'[annexe J](#).

Destruction et désillusion

4.1 Destruction et désillusion

Les élèves devront :

- 4.1.1 savoir et comprendre que la guerre mécanisée et industrielle a mené à un haut degré de destruction;
- 4.1.2. comprendre les effets de la guerre sur les personnes et sur les sociétés.

Élaboration (4.1)

Cette section se concentre sur la prise de conscience de la façon dont la guerre a changé du XIX^e siècle à la Première Guerre mondiale, particulièrement en ce qui a trait au potentiel de destruction et aux effets de la guerre sur les personnes et sur les sociétés. La révolution industrielle a eu une incidence considérable sur l'apparition de la guerre mécanisée et, par conséquent, sur le niveau de destruction possible. Cette section ne porte pas tant sur les détails de la façon dont l'armement a changé que sur les effets de ces changements et de la guerre en général sur les parties belligérantes. Ainsi, on peut traiter de la guerre de tranchées et de la technologie qui en a résulté et qui y était utilisée, par exemple les mitraillettes, les chars d'assaut et les gaz de combat. Il faut examiner les effets de la guerre sur toutes les personnes impliquées dans la Première Guerre mondiale. À titre d'exemple, on pourrait citer les victimes civiles, la désillusion et la psyché des soldats (par exemple, la névrose des tranchées). Au nombre des effets sociétaux plus vastes, on retrouve les personnes déplacées, les réfugiés, les incidences économiques, l'immigration, les orphelins, la propagande et les changements dans les rôles sexuels.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (4.1)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (4.1); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 4.1; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Les élèves devront créer et remplir un tableau comportant trois colonnes et dont les en-têtes sont : Tactique et technologies; Résultats à court terme; Implications à long terme. Ce tableau servira à mettre l'accent sur le niveau accru de destruction durant la Première Guerre mondiale. *Remarque* : Ce tableau peut être créé dans n'importe quel format, numérique ou autre.
2. Les élèves devront examiner la vie dans les tranchées selon différents points de vue; ensuite, ils devront se mettre à la place d'un soldat dans les tranchées et écrire une

lettre à leur famille restée à la maison. Sans sources, ceci ne sera qu'un exercice de création littéraire; par conséquent, on devra s'appuyer sur des sources comme des extraits du roman *À l'Ouest, rien de nouveau* et des documents de source primaire (par exemple, des extraits de journaux intimes de soldats, des peintures et des photographies). Pour que les élèves puissent, à petite échelle, se faire une idée la plus réaliste possible de la vie dans les tranchées, distribuez-leur des biscuits de mer ou du bœuf séché (en vente dans la plupart des épiceries), qui constituaient le régime alimentaire typique des soldats. *Remarque* : Si certains élèves ont de la difficulté à écrire une lettre, vous pouvez leur suggérer d'autres moyens d'expression comme une émission de radio (entrevue avec un soldat dans les tranchées) ou une mise en scène. Cet exercice pourra être prolongé en invitant les élèves à échanger leurs lettres et à y répondre en adoptant le point de vue d'un proche resté à la maison (par exemple, une épouse qui travaille dans une usine de munitions, une mère qui travaille à la ferme).

3. Demandez aux élèves d'examiner le tableau de Norman Wilkinson, intitulé *Canada's Answer* (la réponse du Canada), et de le comparer avec celui de Fred Varley, intitulé *For What?* (pour quoi?), peint à la fin de la guerre. De quelle façon la perception de la guerre a-t-elle changé? *Remarque* : Les deux tableaux ont été peints à la fin de la guerre; alors que Wilkinson dépeint le premier déploiement de troupes canadiennes en octobre 1914, Varley montre la fin de la guerre. On peut voir les tableaux en ligne (voir l'[annexe J](#)).
4. Les élèves discuteront des effets de la Première Guerre mondiale sur la condition féminine. Quels effets durables observe-t-on au chapitre des droits de la femme et quels étaient les effets temporaires? La discussion peut prendre diverses formes : un débat, un cercle socratique, etc.

Suggestions de ressources dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage :
Veuillez consulter l'[annexe J](#).

4.2 Concepts de la pensée historique

Les élèves devront :

- 4.2.1 comprendre et être capables d'expliquer les points de vue de ceux qui ont négocié les traités ayant mis fin à la Grande Guerre en 1919;
- 4.2.2 démontrer comment les articles du traité de Versailles étaient contraires à l'objectif déclaré d'assurer la sécurité collective.

Élaboration (4.2)

L'adoption d'un point de vue (voir l'[annexe C](#)) est un aspect important de la pensée historique. Lorsqu'ils étudient un événement historique, il est important que les élèves comprennent tous les points de vue en lien avec cet événement et ce qui alimente ces points de vue. Cette étude porte sur les traités de paix négociés à Paris en 1919, dont le traité de Versailles, qui était le document principal. Plutôt que de se concentrer uniquement sur les détails du traité, le temps

doit être consacré à l'état d'esprit des dirigeants qui participaient aux négociations, aux pressions que leurs populations exerçaient sur eux et aux objectifs qu'ils voulaient le plus atteindre. On doit également réserver du temps pour comprendre comment on en est arrivé à conclure le traité, pour comprendre le rôle que la délégation allemande a joué ainsi que pour déterminer si chaque nation a atteint ou non ses objectifs.

Ces traités étaient censés favoriser une sécurité collective et une paix durable pour les Européens; les artisans de paix ont cependant adopté une approche à deux volets : d'une part, ils ont opté pour la création de la *Société des Nations*, dont le mandat était d'éviter que la guerre éclate de nouveau et, d'autre part, ils ont puni très sévèrement l'Allemagne, créant ainsi les conditions qui allaient compromettre leur propre sécurité future. Des questions sont restées sans réponse : quoi faire de l'Allemagne et de ses ambitions, et comment éviter que la destruction observée pendant la Première Guerre mondiale ne se répète?

L'adoption d'un point de vue peut également inclure les positions de ceux qui n'ont pas participé à la négociation du traité (par exemple, les artistes et les écrivains de l'époque [journalistes, romanciers]). Voici quelques suggestions de questions pour la discussion : Est-ce que la Première Guerre mondiale a véritablement pris fin? Est-ce qu'il serait plus approprié de considérer les deux guerres mondiales comme une seule, entrecoupée d'un intervalle de 20 ans au cours duquel, d'un côté, on a reconstruit, tout en se préparant à la guerre, et, de l'autre, en ayant un faux sentiment de sécurité?

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (4.2)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (4.2); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 4.2; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Simulation : Répartissez la classe en équipes; chaque équipe représente un pays ayant participé à la négociation du traité de Versailles (par exemple, huit pays comptant trois ou quatre représentants). Dans chaque équipe, les élèves peuvent jouer le rôle du chef d'État de leur pays ou un ministre des affaires étrangères, un conseiller militaire, etc. Ils doivent, en équipes, faire une recherche sur les besoins et la position de leur pays, s'entendre sur une stratégie lors de la négociation de paix et être prêts à négocier lorsqu'ils arriveront à la table de négociation.
2. Utilisez un organisateur graphique pour comparer les « actions et les intentions » avec les « conséquences à court et à long terme » du traité de Versailles.

Suggestions de ressources dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage : Veuillez consulter l'[annexe J](#).

4.3 Faire des liens

Les élèves devront :

- 4.3.1 comparer et mettre en contraste la recherche de sécurité collective en 1919 avec les efforts accomplis en ce sens de nos jours.

Élaboration (4.3)

L'étude réalisée dans le cadre de ce résultat d'apprentissage a pour but de comparer et de mettre en contraste les efforts actuels et passés en matière de sécurité collective. Voici quelques exemples d'efforts actuels en vue de maintenir la paix et la sécurité : les inspections en désarmement menées par les Nations Unies, les traités de réduction des armes stratégiques, l'Organisation mondiale du commerce (OMC) et les campagnes actuelles de lutte contre le terrorisme. Voici quelques suggestions de questions pour la discussion : Jusqu'où les nations sont-elles prêtes à aller et quelles mesures sont-elles prêtes à prendre pour assurer la sécurité collective? Comment les efforts actuels en matière de sécurité collective diffèrent-ils de ceux déployés pendant les négociations du traité de Versailles?

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (4.3)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (4.3); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 4.3; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Les élèves doivent faire une recherche sur le site Web des Nations Unies (ONU) afin de déterminer quelles sont les questions en jeu. Plus particulièrement, quels enjeux le Conseil de sécurité traite-t-il? Demandez à vos élèves de faire des recherches sur des sites d'information (par exemple, radio-canada.ca, cbc.ca/news, bbc.co.uk, cnn.com) afin de déterminer si ces enjeux font l'objet de reportages et de comparer ces questions liées à la sécurité collective avec celles qui se posaient en 1919.

Suggestions de ressources dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage : Veuillez consulter l'[annexe J](#).

Unité 3 :

Victoires et tragédies

Résultats d'apprentissage et élaborations

Unité 3 : Victoires et tragédies

Totalitarisme et guerre totale (la Deuxième Guerre mondiale)

5.1 Totalitarisme

Les élèves devront :

- 5.1.1 connaître, comprendre et être capables d'expliquer les différences entre les idéologies politiques de l'entre-deux-guerres;
- 5.1.2 comprendre et être capables de s'exprimer sur les raisons pour lesquelles certains gouvernements européens n'ont pas réussi durant les années 1920 et 1930;
- 5.1.3 analyser et être capables d'expliquer les effets de la gouvernance totalitaire sur la vie sociale, politique et économique.

Élaboration (5.1)

L'étude réalisée dans le cadre de ce résultat d'apprentissage exigera des élèves qu'ils comprennent les différentes idéologies politiques de la période précédant la Deuxième Guerre mondiale : le communisme, le stalinisme, le fascisme, le national-socialisme, la démocratie et le totalitarisme. Cette section porte sur l'apparition d'États totalitaires en Europe au cours du XX^e siècle.

Ce qui caractérise une démocratie, c'est bien davantage que des élections libres et une économie de marché. Les démocraties sont complexes. Après la Première Guerre mondiale, la Russie, la Pologne, la Roumanie, la Yougoslavie, l'Autriche, la Hongrie, l'Italie et l'Allemagne ont toutes apporté des changements radicaux à leur structure politique, afin de mieux tenir compte de ce que leurs citoyens voulaient. Alors pourquoi pratiquement toutes ces tentatives se sont-elles soldées par un échec? Ces pays n'ayant pas d'histoire démocratique sur laquelle s'appuyer, le chaos économique et les pressions politiques réactionnaires ont, dans le contexte particulier de chaque pays et de ses différences, conduit à l'échec. Dans certains cas, les électeurs ont volontairement choisi d'être dirigés par des personnes ou des groupes aux tendances autoritaires ou étaient impuissants à empêcher que le pouvoir tombe entre les mains de ces personnes ou groupes.

Quel est l'effet d'un gouvernement totalitaire sur la vie sociale, politique, économique et quotidienne d'une société? Voici quelques exemples de sociétés d'avant la Deuxième Guerre mondiale : l'Italie, l'Allemagne et la Russie soviétique.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (5.1)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (5.1); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 5.1; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Utiliser un organisateur graphique pour comparer les différentes idéologies politiques de l'entre-deux-guerres (par exemple, un diagramme de Venn multiple).
2. La république de Weimar : Les élèves doivent faire une recherche et rédiger un article de journal traitant des questions suivantes : Pourquoi a-t-on mis sur pied la république de Weimar? Quelles étaient ses forces et ses faiblesses? *Remarque* : On peut regrouper les élèves et leur confier la réalisation d'une page entière de journal (sur papier ou sur un support numérique) correspondant à la date de publication de leur choix.
3. Si vous étiez un citoyen allemand : Les élèves doivent répondre aux questions suivantes en supposant qu'ils sont des citoyens allemands des années 1930 : De quels moyens disposeriez-vous pour exprimer votre opposition au gouvernement? En quoi ces moyens seraient-ils différents de ceux qu'ont les citoyens canadiens de nos jours?

Suggestions de ressources dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage : Veuillez consulter l'[annexe K](#).

5.2 Concepts de la pensée historique

Les élèves devront :

- 5.2.1 comprendre et être capables d'expliquer le concept de guerre totale;
- 5.2.2 reconnaître et être capables d'expliquer les causes générales de la Deuxième Guerre mondiale;
- 5.2.3 évaluer et comparer les conséquences de la Première Guerre mondiale et celles de la Deuxième Guerre mondiale.

Élaboration (5.2)

Causes et conséquences : Les événements ont une myriade de causes, à la fois évidentes et sous-jacentes, et les mesures prises peuvent avoir des conséquences non voulues. Cela est vrai de la fin de la Première Guerre mondiale qui, bien qu'elle n'ait pas causé la Deuxième Guerre mondiale, a tout de même engendré des circonstances qui ont fait en sorte que d'autres événements se sont produits. Plusieurs voient l'époque couvrant de 1914 à 1945

comme une longue période de guerre civile en Europe dont les conséquences ont été mondiales. D'autres considèrent les guerres mondiales comme une seule guerre, entrecoupée d'une pause ou d'un armistice qui a duré 20 ans. Peu importe comment on la perçoit, la Deuxième Guerre mondiale a été appelée « guerre totale », c'est-à-dire une guerre au cours de laquelle chaque aspect de la société était mobilisé dans l'effort pour gagner la guerre. Bien que la Première Guerre mondiale ait été une guerre totale à part entière, ce n'est que lors de la Deuxième Guerre mondiale que la guerre industrialisée est devenue la norme.

Les causes générales de la Deuxième Guerre mondiale comprennent les questions auxquelles le traité de Versailles n'avait pas répondu, la Grande Dépression (conditions économiques), les différends territoriaux, l'expansionnisme allemand et la politique d'apaisement envers l'Allemagne. Bien que les causes des deux guerres mondiales soient semblables (comment réagir à l'expansion de l'Allemagne, au nationalisme et à la rivalité économique?), les conséquences des deux conflits mondiaux sont très différentes. Voici quelques-unes des conséquences de la Deuxième Guerre mondiale : les États-Unis devenus une superpuissance, la fondation des *Nations Unies*, la guerre froide et la bombe atomique.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (5.2)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (5.2); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 5.2; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. La guerre totale : utilisez des exemples et des non-exemples de guerre totale afin d'aider vos élèves à comprendre le concept de guerre totale. Comparer et mettre en contraste le rôle du Canada pendant les deux guerres mondiales avec notre rôle en Afghanistan, particulièrement le rôle de la société en général et la relation entre le citoyen et l'État.
2. Ligne du temps : Les élèves devront tracer une ligne du temps portant sur le recul et l'expansion de l'Allemagne sur le plan territorial de 1918 à 1939. La ligne du temps peut être réalisée de façon numérique ou prendre la forme d'une série de cartes affichées dans la classe. Les élèves devront évaluer l'information et offrir des interprétations basées sur des sources (par exemple, en tant qu'île, la Grande-Bretagne profitait d'un avantage géographique pendant la guerre).
3. Est-ce que l'apaisement a été une erreur? Créez un grand tableau en T, comprenant les en-têtes « Pour l'apaisement » et « Contre l'apaisement » et affichez-le dans la classe. Répartissez les élèves en 10 équipes. Utilisez la liste d'arguments pour et contre l'apaisement, qui se trouvent à l'[annexe F](#), et transmettez un des arguments à chaque équipe. Les élèves devront discuter et déterminer de quel côté du tableau leur argument doit figurer, puis le placer dans la bonne colonne. La discussion en classe portera sur les choix faits par les équipes. *Remarque* : Cette activité pourra être prolongée en

invitant les élèves à écrire de brefs discours qui adoptent le point de vue de Neville Chamberlain et de Winston Churchill. En outre, on peut demander aux élèves d'écrire une opinion (un paragraphe) dans laquelle ils affirment s'ils pensent que l'apaisement était une bonne chose en 1938 ou si, au contraire, c'était une erreur prévisible.

4. Comparer et mettre en contraste les conditions économiques, sociales et politiques en Allemagne à la fin des deux guerres mondiales : en 1918 et en 1945.

Suggestions de ressources dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage :
Veuillez consulter l'[annexe K](#).

5.3 Faire des liens

Les élèves devront :

- 5.3.1 analyser et expliquer laquelle des deux guerres mondiales a eu le plus d'importance pour le Canada.

Élaboration (5.3)

Lors de la discussion portant sur laquelle des guerres mondiales comporterait le plus d'importance pour le Canada, les aspects suivants peuvent être pris en compte : la bataille de Vimy en tant qu'événement ayant construit notre nation (le Canada n'étant plus considéré comme un dominion britannique); le Canada qui reçoit un siège au sein du Cabinet de guerre impérial en 1916; le droit de vote des femmes; la participation du Canada au traité de Versailles, qui témoigne de la réputation internationale grandissante du Canada. La Deuxième Guerre mondiale : l'important accroissement du pouvoir militaire canadien et la contribution à l'effort de guerre; les soldats canadiens qui ont libéré les pays occupés par les Allemands; l'internement des Japonais (à comparer avec l'internement des Ukrainiens pendant la Première Guerre mondiale); le Canada comptant parmi les premiers pays à adhérer aux Nations Unies (ONU). Les derniers exemples (pour les deux guerres) ne sont que des suggestions; l'enseignant peut décider de mettre d'autres éléments en valeur afin qu'ils fassent l'objet d'une comparaison et d'un examen. De plus, l'enseignant peut décider de soumettre cette question à une analyse plus poussée, en demandant à ses élèves laquelle des guerres ou lequel des conflits a eu le plus d'importance pour le Canada (par exemple, le conflit coréen, les missions de maintien de la paix, l'Afghanistan, etc.). *Remarque* : Le conflit coréen n'est pas officiellement terminé; un armistice a mis fin aux combats, mais aucun traité de paix officiel n'a été signé.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (5.3)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (5.3); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que

certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 5.3; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. À l'aide des critères de la pensée historique, rédiger une dissertation à caractère persuasif expliquant laquelle des deux guerres mondiales a eu le plus d'importance pour le Canada.

Suggestions de ressources dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage :
Veuillez consulter l'[annexe K](#).

Crimes contre l'humanité

6.1 Génocide

Les élèves devront :

- 6.1.1 définir l'antisémitisme;
- 6.1.2 connaître, comprendre et être capables d'expliquer la progression de l'Holocauste de 1933 à 1945;
- 6.1.3 examiner la réaction de la communauté internationale à l'égard des réfugiés juifs durant et après la Deuxième Guerre mondiale;
- 6.1.4 inventorier les mesures prises par la communauté internationale et les lois adoptées en matière de droits de la personne, qui ont résulté de cette période.

Élaboration (6.1)

L'Holocauste est le terme utilisé pour désigner la persécution et l'extermination systématiques, commanditées par l'État, des Juifs d'Europe par les nazis et leurs collaborateurs de 1933 à 1945. L'Holocauste a forcé à reconsidérer de manière fondamentale la capacité des gens à commettre des actes inhumains; le présent résultat d'apprentissage a pour but de donner aux élèves une compréhension globale de la progression de l'Holocauste. Le terme « antisémitisme » renvoie à l'hostilité ou à la discrimination manifestée à l'encontre du peuple juif.

Il faut prendre en compte ce qui suit lorsqu'on traite de la progression de l'Holocauste de 1933 à 1945 : la limitation des droits des citoyens juifs par les Allemands; les lois de Nuremberg; la Kristallnacht (la Nuit de cristal); les ghettos; les camps de concentration; la conférence de Wanssee (la solution finale); les camps d'extermination. Les actions des nazis ont engendré un grand nombre de réfugiés juifs avant, pendant et après la Deuxième Guerre mondiale. Une étude de la façon dont la communauté internationale a réagi à cette situation pourrait se pencher sur la politique de la porte fermée, adoptée par le Canada, notamment l'incident du *M.S. St. Louis*, et sur la déclaration selon laquelle « aucun, c'est encore trop ». L'étude de l'histoire doit porter sur « le bon, le méchant et le laid ». Bien que le Canada et d'autres pays n'aient pas accepté les réfugiés juifs à cette époque, le Canada a reconnu le tort que cette décision a causé et a, par exemple, décerné la citoyenneté canadienne à titre honorifique et posthume à Raoul Wallenberg, un travailleur humanitaire suédois qui a secrètement sauvé des Juifs hongrois pendant la guerre.

Au nombre des mesures prises à l'échelle internationale après l'Holocauste, mentionnons les procès pour crimes de guerre (les procès de Nuremberg), la création de l'Organisation des Nations Unies (ONU) et l'adoption de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, rédigée par Eleanor Roosevelt et par un habitant de Hampton, au Nouveau-Brunswick, J.P. Humphrey.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (6.1)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (6.1); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 6.1; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Analyser un document de source primaire et en discuter d'un point de vue nazi (par exemple, le discours d'Hitler devant le Reichstag le 30 janvier 1939; le protocole de Wannsee; un extrait de *Mein Kampf*; les lois de Nuremberg). Écrire un ou deux paragraphes sur la façon dont la population juive était perçue par les nazis.
2. En groupe, créer une ligne du temps des événements qui ont marqué l'Holocauste. Demandez à chaque élève de faire une recherche et de créer une représentation visuelle d'un événement de l'Holocauste, accompagnée d'une brève description, et affichez-les.
3. M.S. St. Louis : Explorer avec les élèves le voyage et le retour en Europe du *M.S. St. Louis*. Comment le Canada et les États-Unis ont-ils réagi à la crise des réfugiés et pourquoi? Qu'est-ce qui rendait difficile la fuite des réfugiés pour échapper aux nazis?
4. Remettez un exemplaire de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* aux élèves et demandez-leur de choisir trois articles qui sont importants pour eux et de les expliquer en leurs propres mots. Les élèves doivent ensuite revoir les manchettes actuelles et choisir des articles de journaux qui parlent de mesures ou d'événements qui violent ou qui protègent les droits de la personne partout dans le monde.

Suggestions de ressources dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage :
Veuillez consulter l'[annexe K](#).

6.2 Concepts de la pensée historique

Les élèves devront :

6.2.1 étudier l'Holocauste par l'examen et l'utilisation des sources primaires et secondaires.

Élaboration (6.2)

Les sources historiques ne sont pas la même chose que l'information. L'objectif de ce résultat d'apprentissage est d'amener les élèves à explorer les sources primaires et secondaires prouvant l'existence de l'Holocauste. Les sources primaires et secondaires sont parfois difficiles à distinguer, car la façon de définir l'une et l'autre dépend de l'utilisation qui est faite de la source. Une source primaire est originale ou de première main (en ce qui a trait au moment de l'événement et à l'accès à cet événement). Une source secondaire est une source qui provient d'autres sources (elle est de seconde main; elle ne donne pas un accès direct au passé).

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (6.2)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (6.2); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 6.2; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. À l'aide d'exemples de lettres de survivants de l'Holocauste, discutez de ce que les Juifs ont vécu. *Remarque* : Le site Web du *Projet de la pensée historique* contient une leçon comprenant des documents de source primaire, conçue par Mark Perry, un enseignant de Hampton, et intitulé : « Reconstructing a Survivor's Life After Genocide » (les survivants : se refaire une vie après le génocide; en anglais seulement). L'enseignant peut décider d'utiliser la base de données interrogeable afin d'accéder à cette suggestion de leçon.

Suggestions de ressources dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage : Veuillez consulter l'[annexe K](#).

6.3 Faire des liens

Les élèves devront :

- 6.3.1 comprendre et être capables d'expliquer le fait que les génocides ne se limitent pas à l'Holocauste.

Élaboration (6.3)

Comme dans les sections précédentes, ce résultat d'apprentissage fait un lien entre des événements historiques et des événements contemporains. L'Holocauste constitue un exemple important de génocide et du degré que peut atteindre l'inhumanité. Après la Deuxième Guerre mondiale, le premier ministre Winston Churchill a qualifié l'Holocauste de « crime sans nom ». Par la suite, le terme « génocide » a été de plus en plus utilisé et en 1948, les Nations Unies ont rédigé une convention qui définit le génocide et en fait un crime. Malgré les efforts déployés par l'ONU, l'histoire a été témoin de nombreux génocides, dont : les « champs de la mort » au Cambodge, de 1975 à 1979; le génocide rwandais, en 1994; le « nettoyage ethnique » en Bosnie, en 1995; la crise au Darfour, au début du XXI^e siècle. Une étude de cas pourrait être réalisée sur l'un de ces génocides afin de le comparer et de le mettre en contraste avec l'Holocauste. *Remarque* : À titre d'exemple de génocide, l'enseignant pourrait décider d'étudier l'argument récent selon lequel les peuples autochtones du Canada sont victimes de génocide.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (6.3)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (6.3); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que

certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 6.3; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Les élèves doivent faire une recherche et présenter (dans le format de leur choix) un exemple de génocide, tout en précisant les conséquences à court et à long terme.
2. Comparer et mettre en contraste. Tout au long de l'histoire, quelles motivations ont conduit les gens à commettre un génocide? Comparer et mettre en contraste les motivations à l'aide d'un organisateur graphique, d'un tableau ou d'un autre moyen (dans tous les cas, le travail peut être fait sous forme numérique). Voici quelques exemples de génocide à prendre en compte : le génocide des peuples autochtones; le génocide arménien; l'Holocauste; le génocide rwandais; la crise au Darfour.

Suggestions de ressources dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage :
Veuillez consulter l'[annexe K](#).

Guerre par procuration

7.1 Conflit et compétition : guerre par procuration

Les élèves devront :

- 7.1.1 comprendre et être capables d'expliquer les concepts de guerre froide et d'endiguement, ainsi que le concept de course aux armements (dans le contexte la guerre froide);
- 7.1.2 connaître, comprendre et être capables de démontrer comment la menace nucléaire était l'élément déterminant de la guerre froide;
- 7.1.3 comprendre la réaction de la société occidentale à la menace nucléaire;
- 7.1.4 connaître, comprendre et être capables d'expliquer la croissance du mouvement antinucléaire et pacifiste qui est apparu après 1945.

Élaboration (7.1)

L'étude a pour but de permettre aux élèves de comprendre le concept de guerre par procuration, par l'examen des événements survenus pendant la guerre froide. En raison des contraintes de temps, l'enseignant ne doit pas en faire un examen approfondi. Bien que les élèves doivent comprendre le concept de guerre froide (guerre par procuration) et d'endiguement (la doctrine de Truman visant à contenir le communisme), il n'est pas conseillé de passer beaucoup de temps sur les origines de la guerre froide; il faut plutôt mettre l'accent sur le fait que les États-Unis et l'Union soviétique sont devenus des superpuissances rivales à la fin de la Deuxième Guerre mondiale. Les premières années de la guerre froide ont été marquées par la tension; à cette époque, la menace d'une guerre nucléaire était réelle et présente, comme en témoignent les exercices « Duck and Cover » (baisse-toi et cache-toi), qui étaient pratiqués dans beaucoup d'écoles en Amérique du Nord.

On suggère à l'enseignant d'utiliser le blocus de Berlin à titre d'exemple principal. Les élèves examineront la tension entre l'Est et l'Ouest, ainsi que les différentes façons dont elle s'est manifestée, par exemple, comment la prolifération nucléaire peut déstabiliser les relations internationales.

Au delà d'étudier la situation à Berlin comme un microcosme de la guerre froide, il faut mettre l'accent sur un examen des points de vue à l'échelle internationale pendant les années 1950 et au début des années 1960, y compris les mesures prises par la communauté internationale pour empêcher l'augmentation dans le nombre d'armes nucléaires ainsi que leur prolifération et leur utilisation. L'étude peut également porter sur les concepts de destruction mutuelle assurée, de coexistence pacifique et de détente.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (7.1)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (7.1); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 7.1; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Examiner la doctrine de Truman visant à refouler le communisme et comment et pourquoi Truman a mis en avant cette doctrine. À titre d'exercice d'adoption d'un point de vue historique, les élèves devront jouer le rôle d'un conseiller de Truman et présenter ce que doit être la politique étrangère des États-Unis à cette époque. *Remarque* : Pour y arriver, les élèves devront avoir une « vue d'ensemble » de ce qu'était l'expansion du communisme en Europe et en Asie, et la comprendre.
2. Blocus de Berlin : Les élèves doivent concevoir une ligne du temps pour la ville de Berlin-Ouest de 1945 à 1965, qui couvre les événements importants de la vie de la ville. À titre de prolongement, demandez aux élèves de se mettre à la place d'un habitant de Berlin-Ouest et de rédiger un journal intime contenant plusieurs entrées dans lesquelles ils exposent en détail ce qu'ils pensent des événements survenus pendant cette période (la fin de la guerre, le blocus de Berlin, le mur de Berlin, le discours de John F. Kennedy intitulé « Ich bin ein Berliner », etc.). *Remarque* : Les élèves peuvent également présenter leur information en utilisant un format différent; lorsque c'est possible, on doit s'adapter à la créativité des élèves.
3. Visionner la vidéo *Duck and Cover* (baisse-toi et cache-toi); en anglais seulement) et à l'aide des normes et des connaissances de cette époque, déterminer pourquoi ceci était considéré comme étant une réponse appropriée à la menace nucléaire. *Remarque* : On peut trouver cette vidéo en ligne (en anglais seulement) (voir les « Suggestions de ressources dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage »).
4. Étudier et tracer l'évolution du mouvement pacifiste, en examinant les différentes façons dont il s'est manifesté (d'une dissidence isolée à un courant dominant) depuis 1945.

Suggestions de ressources dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage :
Veuillez consulter l'[annexe K](#).

7.2 Concepts de la pensée historique

Les élèves devront :

- 7.2.1 connaître et comprendre pourquoi la crise des missiles à Cuba a été un événement important pendant la guerre froide.

Élaboration (7.2)

Ce résultat d'apprentissage repose sur l'idée de l'importance historique; il faudra donc en faire une révision avec les élèves (voir l'[annexe C](#)). Pour l'essentiel, un événement est important

pour les historiens lorsqu'il occupe une place importante dans son époque, lorsque avec le temps, il revêt une grande importance pour beaucoup de gens et lorsqu'il est révélateur (c'est-à-dire qu'il nous enseigne quelque chose sur la vie de l'époque ou d'aujourd'hui, quelque chose que nous ne saurions pas si cet événement ne s'était pas produit). Ce résultat d'apprentissage se concentre sur la crise des missiles à Cuba et sur l'importance historique de cet événement.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (7.2)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (7.2); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 7.2; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Est-ce que la crise des missiles à Cuba répond aux critères permettant de déterminer l'importance historique d'un événement? Suggestions de différenciation : Laissez les élèves répondre de différentes manières, par exemple à l'aide de diapositives numériques, d'un photorécit, d'une représentation visuelle, de la musique et de l'art, d'un essai, etc.

Suggestions de ressources dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage : Veuillez consulter l'[annexe K](#).

7.3. Faire des liens

Les élèves devront :

- 7.3.1 examiner l'anticommunisme (le maccarthysme) en tant que phénomène occidental et son incidence sur les sociétés;
- 7.3.2 comparer le maccarthysme aux États-Unis avec la « guerre contre le terrorisme » qui a cours de nos jours;
- 7.3.3 comprendre que la menace nucléaire n'est pas disparue avec la fin de la guerre froide.

Élaboration (7.3)

Comme dans les sections précédentes, ce résultat d'apprentissage fait un lien entre des événements historiques et des événements contemporains. Il s'agit de comparer les efforts déployés pour débusquer et éradiquer le communisme aux États-Unis durant l'ère du maccarthysme avec ceux dirigés contre le terrorisme depuis le 11 septembre 2001. Il est également important que les élèves sachent que la menace nucléaire ne s'est pas éteinte avec la fin de la guerre froide et qu'il existe encore plusieurs pays qui possèdent des stocks d'armes nucléaires ou des capacités nucléaires.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (7.3)

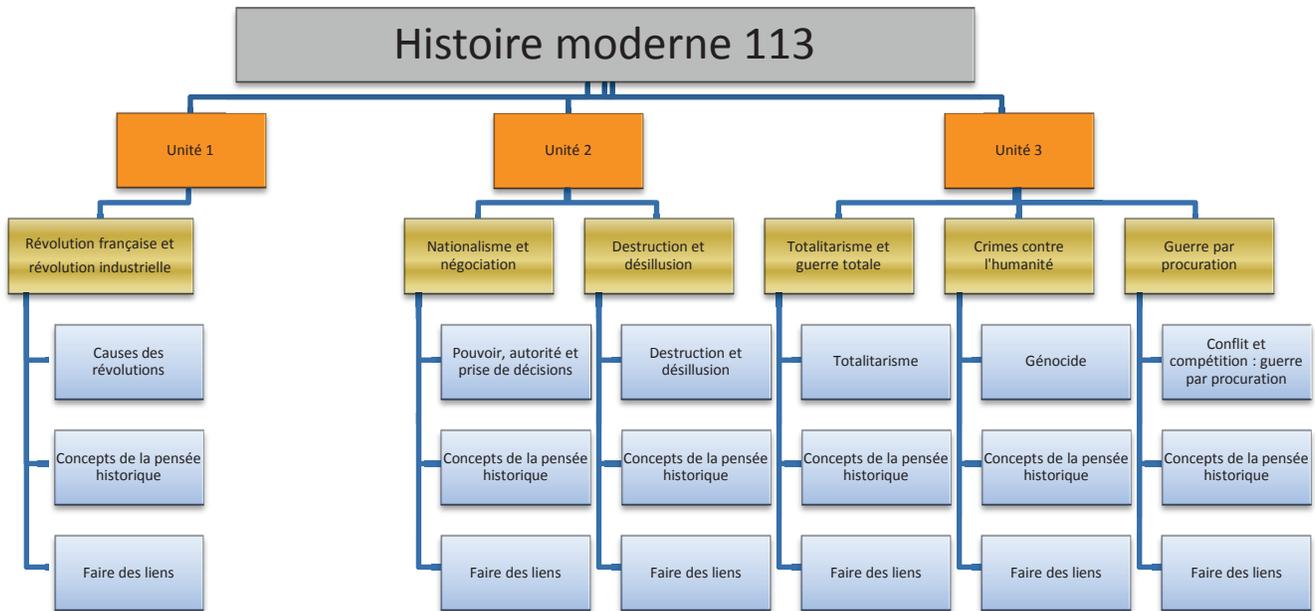
Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (7.3); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 7.3; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Les élèves peuvent examiner l'affaire Gouzenko et son effet sur les attitudes et les perceptions du Canada pendant la guerre froide. Exercice de prolongement : comparer cela avec la façon dont les Américains ont traité les espions pendant la guerre froide.
2. Comparer et mettre en contraste la façon dont on parlait des communistes pendant la guerre froide avec la manière dont on parle des terroristes au XXI^e siècle. *Remarque* : Il faut prêter une attention particulière aux contextes différents.
3. Faire une recherche sur la façon dont plusieurs États sont membres du « club nucléaire » depuis la fin de la guerre froide (depuis 1990), pour montrer que la menace nucléaire est toujours présente. Parmi les exemples de tension nucléaire après 1990, citons l'Irak, la Corée du Nord, etc.

Suggestions de ressources dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage :
Veuillez consulter l'[annexe K](#).

Programme d'études du cours Histoire moderne 113

Aperçu du programme d'études et échéancier proposé



Remarque : Le seul changement apporté à ce graphique (par rapport aux cours 111 et 112) est le fait que la Révolution française et la révolution industrielle ont été combinées dans une seule section. En ce qui a trait à l'échéancier, les résultats d'apprentissage ont été revus, ce qui signifie que l'enseignant peut consacrer l'équivalent de trois cours à chaque résultat.

Résultats d'apprentissage du programme d'études du cours Histoire moderne 113

Unité 1 : Droits et révolution

Révolution française et révolution industrielle

1.1 Évolution des droits

Les élèves devront :

- 1.1.1 comprendre le concept de droits;
- 1.1.2 comprendre et être capables d'expliquer comment l'absence de droits politiques a mené au conflit (Révolution française);
- 1.1.3 analyser les éléments de changement et de conflit sociaux pendant l'ère industrielle, qui ont mené à l'apparition des droits sociaux et des droits des travailleurs;
- 1.1.4 comprendre et être capables d'expliquer comment les gouvernements et les travailleurs ont réagi aux changements et conflits sociaux pendant l'ère industrielle.

1.2 Concepts de la pensée historique

Les élèves devront :

- 1.2.1 comprendre les critères qu'utilisent les historiens pour mesurer l'importance historique d'un événement;
- 1.2.2 démontrer leur compréhension de l'effet immédiat et à long terme de l'urbanisation sur la société pendant l'ère industrielle;
- 1.2.3 être capables d'expliquer l'évolution des droits des travailleurs et ce qu'ils signifiaient pour les travailleurs, à l'époque et de nos jours.

1.3 Faire des liens

Les élèves devront :

- 1.3.1 faire des liens leur permettant de comparer la Révolution française ou la révolution industrielle avec d'autres événements modernes dans le domaine des droits et libertés de la personne.

Unité 2 : Guerre et violence

Nationalisme et négociation

2.1 Pouvoir, autorité et prise de décisions

Les élèves devront :

2.1.1 connaître, comprendre et être capables d'expliquer les causes de la Première Guerre mondiale (des années 1860 à 1914).

2.2 Concepts de la pensée historique

Les élèves devront :

2.2.1. comprendre que la guerre n'est qu'une option parmi d'autres qui s'offre aux pays et qu'elle peut avoir des conséquences voulues et des conséquences non désirées;

2.2.2 analyser les différentes caractéristiques qui font qu'un pays est puissant.

2.3 Faire des liens

Les élèves devront :

2.3.1 examiner le rôle que jouent les alliances dans une société moderne.

Destruction et désillusion

3.1 Destruction et désillusion

Les élèves devront :

- 3.1.1 savoir et comprendre que la guerre mécanisée et industrielle a mené à un haut degré de destruction;
- 3.1.2. comprendre les effets de la guerre sur les personnes et sur les sociétés.

3.2 Concepts de la pensée historique

Les élèves devront :

- 3.2.1 comprendre et être capables d'expliquer les points de vue de ceux qui ont négocié les traités ayant mis fin à la Grande Guerre en 1919 et en quoi les articles du traité de Versailles étaient contraires à l'objectif déclaré d'assurer la paix à long terme.

3.3 Faire des liens

Les élèves devront :

- 3.3.1. comparer et mettre en contraste les effets de la guerre sur les personnes et sur les sociétés pendant la Grande Guerre avec ceux sur une société moderne.

Unité 3 : Victoires et tragédies

Totalitarisme et guerre totale (la Deuxième Guerre mondiale)

4.1 Totalitarisme

Les élèves devront :

- 4.1.1 comprendre et être capables d'expliquer le concept de totalitarisme;
- 4.1.2 analyser et être capables d'expliquer les effets de la gouvernance totalitaire sur la vie sociale, politique et économique.

4.2 Concepts de la pensée historique

Les élèves devront :

- 4.2.1 comprendre et être capables d'expliquer le concept de guerre totale, en particulier les mesures qui ont été prises par les gouvernements et les forces militaires pour se battre et gagner la guerre;
- 4.2.2 comprendre et être capables d'expliquer les causes générales de la Deuxième Guerre mondiale.

4.3 Faire des liens

Les élèves devront :

- 4.3.1 analyser et expliquer quelle guerre mondiale a eu le plus d'importance pour le Canada.

Crimes contre l'humanité

5.1 Génocide

Les élèves devront :

- 5.1.1 définir l'antisémitisme;
- 5.1.2 connaître, comprendre et être capables d'expliquer la progression de l'Holocauste de 1933 à 1945;
- 5.1.3 examiner la réaction de la communauté internationale à l'égard des réfugiés juifs durant et après la Deuxième Guerre mondiale;
- 5.1.4 inventorier les mesures prises par la communauté internationale et les lois adoptées en matière de droits de la personne, qui ont résulté de cette période.

5.2 Concepts de la pensée historique

Les élèves devront :

- 5.2.1 étudier l'Holocauste par l'examen et l'utilisation des sources primaires et secondaires.

5.3 Faire des liens

Les élèves devront :

- 5.3.1 comprendre et être capables d'expliquer le fait que les génocides ne se limitent pas à l'Holocauste.

Guerre par procuration

6.1 Conflit et compétition : guerre par procuration

Les élèves devront :

- 6.1.1 comprendre et être capables d'expliquer les concepts de guerre froide et d'endiguement, ainsi que le concept de course aux armements (dans le contexte la guerre froide);
- 6.1.2 connaître, comprendre et être capables de démontrer comment la menace nucléaire était l'élément déterminant de la guerre froide et comment la société occidentale a réagi à la menace;
- 6.1.3 connaître, comprendre et être capables d'expliquer la croissance du mouvement antinucléaire et pacifiste, qui est apparu après 1945.

6.2 Concepts de la pensée historique

Les élèves devront :

- 6.2.1 connaître et comprendre pourquoi la crise des missiles à Cuba a été un événement important pendant la guerre froide.

6.3. Faire des liens

Les élèves devront :

- 6.3.1 comprendre que la menace nucléaire n'est pas disparue avec la fin de la guerre froide.

Résultats d'apprentissage et élaborations pour le cours Histoire moderne 113

Unité 1 : Droits et révolution

Révolution française et révolution industrielle

1.1 Évolution des droits

Les élèves devront :

- 1.1.1 comprendre le concept de droits;
- 1.1.2 comprendre et être capables d'expliquer comment l'absence de droits politiques a mené au conflit (Révolution française);
- 1.1.3 analyser les éléments de changement et de conflit sociaux pendant l'ère industrielle, qui ont mené à l'apparition des droits sociaux et des droits des travailleurs;
- 1.1.4 comprendre et être capables d'expliquer comment les gouvernements et les travailleurs ont réagi aux changements et aux conflits sociaux pendant l'ère industrielle.

Élaboration (1.1)

Avant d'entreprendre l'étude, il faut examiner le concept de droits : Qu'est-ce que les droits? D'où viennent-ils? Que signifie le fait d'avoir des droits et de ne pas en avoir? L'objectif est que les élèves aient une compréhension générale de l'évolution des droits qui sont nés de la Révolution française et de la révolution industrielle. Ces droits sont d'abord des droits politiques et sociaux, ainsi que des droits des travailleurs; dans cette brève unité, l'accent doit être mis sur ces droits.

Le but de cette unité N'EST PAS de faire un examen détaillé des événements à l'époque de la Révolution française ou des inventions à l'époque de la révolution industrielle. Les élèves doivent en arriver à comprendre que les droits ont évolué lentement avec le temps et qu'ils ne sont pas offerts comme des « cadeaux » par l'État, mais que plutôt, ils sont revendiqués par les citoyens. Ce processus évolutif s'est déroulé à des rythmes différents selon les pays. L'absolutisme doit être étudié dans le contexte de la France du XVIII^e siècle, à la lumière de l'absence de droits politiques qui a mené au conflit (la Révolution française). L'accent doit être mis sur le fait que le gouvernement ne rendait aucun compte au peuple. Le conflit social que cela a engendré avait ses origines dans le système des trois états qui catégorisait et divisait le peuple français sous l'autorité du roi : la paysannerie (qui comprenait une classe moyenne émergente) composait environ 96 % de la population; la noblesse, qui était riche et qui possédait la plupart des terres et occupait les postes les plus hauts placés dans le gouvernement et la société, comptait pour 3,5 % de la population; le clergé équivalait à 0,5 % de la population. On doit mettre l'accent sur le caractère inégalitaire du système. La très mauvaise gestion économique (impôts injustes, extravagance de la cour royale, dîme obligatoire et guerres coûteuses) a conduit à une crise financière qui est à l'origine de la Révolution française.

Le deuxième exemple porte sur la Grande-Bretagne, de la fin du XVIII^e siècle jusqu'à l'époque victorienne, et permet à l'enseignant d'amener ses élèves à comprendre les éléments de changement et des conflits sociaux pendant l'ère industrielle qui ont donné naissance aux droits sociaux et aux droits des travailleurs. L'examen des conditions de vie et de travail, ainsi que de la façon dont les gouvernements ont répondu aux questions qui ont été soulevées à cette époque se penchera sur la vie dans les mines de charbon et dans les taudis, sur les conditions de travail dans les usines et sur l'absence de préoccupation environnementale de la part de l'industrie. Ceci aidera les élèves à comprendre les revendications qui demandaient des changements. Remarque : Il est possible d'examiner des documents de source primaire qui faciliteront la compréhension. Les diverses lois qui ont été adoptées avec le temps montreront une évolution lente, mais continue en ce qui a trait à la prise en compte du bien-être des travailleurs.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (1.1)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (1.1); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 1.1; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Conflits sociaux en France au XVIII^e siècle. Avant de commencer l'étude, répartissez les élèves en trois groupes, chacun représentant un des trois états. Pendant la durée de l'étude du système des trois états, lors d'une discussion, invitez les élèves à réagir à des événements ou à des changements particuliers. *Remarque* : Les réponses des élèves peuvent prendre une multitude de formes, y compris la tenue d'un journal, une discussion en classe, etc.
2. Absolutisme. L'exercice sur « la continuité et le changement » consiste à examiner une pièce de monnaie canadienne. Demandez aux élèves de prendre une pièce de monnaie et d'en examiner le revers. Que voyez-vous? L'inscription « D.G. Regina » apparaît sur le revers de la plupart des pièces de monnaie canadiennes; cela signifie « Dei Gratia » ou « par la grâce de Dieu ». Discutez avec les élèves de l'élément de *continuité* (certains pays sont encore des monarchies et font référence à Dieu) et de l'élément de *changement* (le fait que les monarques actuels n'ont pas l'autorité « divine » que possédaient les rois ou les reines au XVIII^e siècle en France).

1.2 Concepts de la pensée historique

Les élèves devront :

- 1.2.1 comprendre les critères qu'utilisent les historiens pour mesurer l'importance historique d'un événement;
- 1.2.2 démontrer leur compréhension de l'effet immédiat et à long terme de l'urbanisation sur la société pendant l'ère industrielle;
- 1.2.3 être capables d'expliquer l'évolution des droits des travailleurs et ce qu'ils signifiaient pour les travailleurs, à l'époque et de nos jours.

Élaboration (1.2)

Tous les élèves peuvent acquérir un esprit critique au sujet de l'histoire. Il est important que les élèves apprennent les concepts se rapportant à l'importance historique, à la continuité et au changement avec le temps, ainsi qu'aux causes et conséquences des événements. Ces idées agissent comme des lentilles à travers lesquelles on peut examiner l'histoire et la comprendre (voir l'[annexe C](#) pour obtenir plus de renseignements sur les concepts de la pensée historique). Pour l'essentiel, un événement est important pour les historiens lorsqu'il occupe une place importante dans son époque, lorsque avec le temps, il revêt une grande importance pour beaucoup de gens et lorsqu'il est révélateur (c'est-à-dire qu'il nous enseigne quelque chose sur la vie de l'époque ou d'aujourd'hui, quelque chose que nous ne saurions pas si cet événement ne s'était pas produit).

C'est principalement l'évolution des droits politiques qui fait que la Révolution française est un événement important, alors que la révolution industrielle est essentiellement une révolution en matière de droits sociaux et de droits des travailleurs. Les droits ne sont pas des cadeaux offerts par l'État; ce sont plutôt les gens qui se les donnent, ils sont inhérents à la dignité des personnes. L'enseignant doit insister sur le fait que les droits constituaient un concept radical à cette époque, et que la lutte visant à être traité avec dignité a été et continue d'être un thème récurrent pour l'humanité.

On doit également prêter attention aux effets à court et à long terme de l'industrialisation et de l'urbanisation sur les personnes et sur la société. Les conditions de vie et de travail affreuses dans les taudis urbains doivent être soulignées. De plus, on peut examiner les conséquences de l'industrialisation et de l'urbanisation sur l'environnement, ainsi que les préoccupations environnementales qui ont émergé de la révolution industrielle, par exemple, le manque d'eau potable, la mauvaise qualité de l'air et l'absence d'espaces verts.

Le concept de causes et conséquences et celui de continuité et changement sont essentiels à la compréhension de l'histoire. Bien que l'on insiste souvent sur le changement dans le temps, il est également important d'examiner ce qui n'a pas changé pendant une période de temps et à quel

rythme le changement se produit. Lorsqu'on examine une longue période de temps, on constate que ce qui était perçu comme constituant un changement dramatique n'est en fait que le dernier maillon d'une chaîne de changements continus, par exemple, la Révolution française et la révolution industrielle. Les droits des travailleurs sont apparus lentement pendant la révolution industrielle et ont eu peu d'effet au début, mais ils ont évolué de façon constante. Cependant, même les conditions de travail qui prévalaient à la fin de la révolution industrielle apparaissent très dures pour nous aujourd'hui.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (1.2)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (1.2); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 1.2; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Comprendre les critères permettant de déterminer l'importance d'un événement. Les élèves doivent indiquer trois événements importants de leur vie. Discutez avec les élèves des critères qu'ils ont utilisés pour choisir ces événements, et par la suite, lancez la discussion sur les critères utilisés par les historiens pour évaluer l'importance historique d'un événement (voir l'[annexe C](#)). *Remarque :* On utilise le verbe « indiquer », car il se peut que les élèves préfèrent faire une liste des événements, les présenter oralement ou les dessiner.
2. Droits des travailleurs. Les élèves devront comparer et mettre en contraste un aspect des droits des travailleurs (entre la société occidentale moderne et la société industrialisée du XIX^e siècle), par exemple, à partir de quel âge un enfant peut-il travailler?

Suggestions de ressources en matière d'enseignement et d'apprentissage : Veuillez consulter l'[annexe I](#).

1.3 Faire des liens

Les élèves devront :

- 1.3.1 faire des liens leur permettant de comparer la Révolution française ou la révolution industrielle avec d'autres événements modernes dans le domaine des droits et libertés de la personne.

Élaboration (1.3)

Ce résultat d'apprentissage a pour but de faire des liens entre les thèmes de l'unité et la vie des élèves. Les élèves pourront enrichir leur compréhension en faisant des comparaisons adéquates

avec des événements contemporains pertinents ou même avec leur propre vie. La revendication et l'obtention de droits politiques et sociaux ainsi que de responsabilités par des gens qui en sont privés ne sont pas des thèmes inhabituels dans notre monde actuel, et plusieurs adolescents y seront sensibles.

Voici quelques exemples de comparaisons avec des événements modernes : la Terreur (Révolution française) par rapport à l'application par le Canada de la *Loi sur les mesures de guerre* en 1970 ou aux efforts accomplis au XXI^e siècle pour défendre la démocratie contre les actes de terrorisme. Il s'agit d'exemples de droits des citoyens qui ont été restreints ou suspendus dans le but déclaré de protéger l'État.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (1.3)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (1.3); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 1.3; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Illustration des droits de la personne : Demandez aux élèves de revoir la *Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen*, ainsi que la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, adoptée par les Nations Unies. Chaque élève doit choisir un des droits énoncés dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme*; il doit ensuite illustrer la signification de ce droit et expliquer si et comment les origines de ce droit remontent à la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*.

Suggestions de différenciation :

- Demandez aux élèves d'associer des droits sélectionnés et provenant des deux documents.
- Demandez aux élèves de comparer les droits contenus dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme* avec d'autres documents contenant des droits, par exemple la *Magna Carta*, l'*American Bill of Rights*, la *Charte canadienne des droits et libertés*, etc.
- À partir de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, les élèves doivent choisir trois articles qui sont importants pour eux et les expliquer en leurs propres mots. Les élèves doivent ensuite revoir les manchettes actuelles et choisir des articles de journaux qui parlent de mesures ou d'événements qui violent ou qui protègent les droits de la personne partout dans le monde.

Suggestions de ressources en matière d'enseignement et d'apprentissage : Veuillez consulter l'[annexe I](#).

Unité 2 : Guerre et violence

Nationalisme et négociation

2.1 Pouvoir, autorité et prise de décisions

Les élèves devront :

2.1.1 connaître, comprendre et être capables d'expliquer les causes de la Première Guerre mondiale (des années 1860 à 1914).

Élaboration (2.1)

L'étude réalisée dans le cadre de ce résultat d'apprentissage a pour but d'examiner les principales causes de la Grande Guerre, à partir des années 1860 jusqu'au déclenchement de la Première Guerre mondiale. On doit consacrer du temps à l'étude des différents facteurs ayant conduit à la guerre, par exemple le militarisme, les alliances, l'impérialisme, le nationalisme, le conflit en Europe et la crise de juillet 1914.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (2.1)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (2.1); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 2.1; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Les élèves sont répartis en équipes représentant chacune un des pays ayant intérêt à prévenir (ou à déclencher) la Première Guerre mondiale. Chaque équipe reçoit le télégramme suivant :

<p>BRITISH WIRELESS MARINE SERVICE.</p> <p>Joint Service Department of The Marconi International Marine Communication Co. Ltd.</p> <p>Radio Communication Co. Ltd. and Marconi Broadcasting Co. Ltd.</p> <p>MARCONI OFFICES, ELECTRA HOUSE VICTORIA EMBARCAMENT, LONDON, W.C.C.</p> <p>You can send MARCONI GRAMS from this ship to ALL PARTS OF THE WORLD.</p> <p>Reserve your HOTEL ACCOMMODATION in advance by Wireless FREE OF CHARGE. For particulars see back of Marconigram Acceptance form.</p> <p>When on shore route your foreign telegram "VIA MARCONI."</p> <p>There are also LETTER TELEGRAM services avail- able at specially LOW</p>	<p>SHIP TO SHIP</p> <div style="border: 2px solid red; padding: 5px; font-size: 2em; font-weight: bold; color: red;">MARCONIGRAM</div> <p>SHORE TO SHIP</p>
<p>Port: _____ Handled in at: <u>Valencia Pde</u></p> <p>No. of Words: _____ Date handed in: <u>8 SEP 1939</u></p> <p>By: <u>7/6</u> Date Rec'd: _____ Time Rec'd: <u>2210</u> Rec'd from: <u>625</u></p> <p>Special Instructions: _____</p> <p style="text-align: center;">THIS FORM SHOULD ACCOMPANY ANY ENQUIRY RESPECTING THIS MARCONIGRAM.</p>	
<p>REÇU : LE 30 JUILLET 1914</p> <p>LES NATIONS D'EUROPE SONT SUR LE POINT D'ENTRER EN GUERRE STOP NOUS EXHORTONS TOUTES LES DÉLÉGATIONS À PARTICIPER À LA CONFÉRENCE DE PAIX QUI AURA LIEU À BRUXELLES STOP IL EST IMPÉRATIF QUE VOUS PRÉPARIEZ LA PRÉSENTATION SUIVANTE À L'INTENTION DES AUTRES DÉLÉGUÉS STOP</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX SUR VOTRE PAYS, Y COMPRIS UNE CARTE, L'HISTOIRE PERTINENTE ET LES ALLIANCES STOP 2. QUELS SONT LES OBJECTIFS À LONG TERME DE VOTRE NATION (Y COMPRIS VOS REVENDICATIONS) STOP 3. LES ÉVÉNEMENTS DES DERNIERS MOIS QUI SELON VOUS ONT UNE INCIDENCE SUR VOTRE INTÉRÊT NATIONAL STOP 	

Après les présentations, les élèves participeront à une simulation de conférence de paix en vue de parvenir à négocier un accord de paix.

2. M.A.I.N. L'acronyme « M.A.I.N. » signifie « militarisme », « alliances », « impérialisme » et « nationalisme ». Les élèves devront examiner une variété de scénarios et défendre un point de vue dont le ou les concepts constituent la cause sous-jacente. À titre d'exemple de sujets, les élèves pourraient choisir une description de la « crise du Maroc », le « télégramme de Zimmerman », le « plan Schlieffen » ou le « Plan XVII ». *Remarque* : Les élèves peuvent choisir différentes formes de présentation, par exemple des articles de journaux, des documents de source primaire, des caricatures politiques, des résumés de textes, etc.

Suggestions de ressources en matière d'enseignement et d'apprentissage : Veuillez consulter l'[annexe J](#).

2.2 Concepts de la pensée historique

Les élèves devront :

2.2.1. comprendre que la guerre n'est qu'une option parmi d'autres qui s'offrent aux pays et qu'elle peut avoir des conséquences voulues et des conséquences non désirées.

Élaboration (2.2)

L'adoption d'un point de vue historique (voir l'[annexe C](#)) constitue un des concepts de la pensée historique qui sous-tendent cette section. L'adoption d'un point de vue historique consiste essentiellement à comprendre les normes de l'époque plutôt qu'à adopter un point de vue en particulier, car il existe un grand nombre de points de vue historiques sur chaque événement du passé. Les élèves doivent prendre en compte le point de vue de chaque pays qui a décidé de combattre pendant la Grande Guerre. Les élèves doivent éviter de tomber dans le « présentisme », c'est-à-dire, examiner le passé avec nos yeux du XXI^e siècle.

La décision d'entrer en guerre n'arrive pas comme ça. La décision fait partie de l'exercice du pouvoir et elle est prise après avoir examiné d'autres possibilités. Règle générale, un pays se dirige graduellement vers la guerre, après avoir pris une série de décisions dont les conséquences sont de plus en plus graves, par exemple, demande polie, sanctions positives (représailles), sanctions négatives (si tu ne me donnes pas ce que je veux, je vais te priver de quelque chose dont tu as besoin), sanctions diplomatiques (nous allons t'ignorer), menace de recourir à la force (par exemple, un ultimatum), intervention militaire. Les élèves doivent être conscients du fait que la progression le long de ce continuum peut se dérouler lentement ou rapidement. Les élèves comprendront que lorsque la progression le long de ce continuum débouche sur une intervention militaire, les probabilités que cela engendre des conséquences non voulues sont plus grandes. À titre d'exemple, on peut mentionner le traité de Versailles (dont le but était de favoriser la paix, mais qui a été un élément déclencheur de la guerre).

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (2.2)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (2.2); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 2.2; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. En se servant d'une ligne du temps qui se rapporte à un événement contemporain (par exemple, la guerre en Afghanistan), les élèves doivent inscrire l'information sur un continuum générique de l'emploi de la force. Voici un exemple de continuum générique de l'emploi de la force :

DEMANDE POLIE	SANCTIONS POSITIVES	SANCTIONS NÉGATIVES	SANCTIONS DIPLOMATIQUES	MENACE DE RECOURIR À LA FORCE	EMPLOI DE LA FORCE (OU SANCTION MILITAIRE)

Suggestions de ressources en matière d'enseignement et d'apprentissage : Veuillez consulter l'[annexe J](#).

2.3 Faire des liens

Les élèves devront :

2.3.1 examiner le rôle que jouent les alliances dans une société moderne.

Élaboration (2.3)

Les alliances ont été un facteur déterminant dans les relations internationales, et ce, bien avant le déclenchement de la Grande Guerre, et elles continuent de jouer un rôle important dans les sociétés modernes. Ce résultat d'apprentissage visant à faire des liens examine le rôle que jouent les alliances dans une société moderne impliquée dans un conflit, qu'il soit intérieur ou avec l'étranger, par exemple un conflit militaire, des enjeux liés au commerce, la sécurité internationale, des différends concernant la délimitation des frontières, etc. L'enseignant pourrait utiliser l'OTAN ou le G8 à titre d'exemple d'alliances contemporaines et demander à ses élèves d'étudier comment ces alliances fonctionnent et le rôle que joue le Canada dans les conflits internationaux, en raison de ces alliances.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (2.3)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (2.3); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 2.3; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Comparer les alliances modernes avec les alliances de la Grande Guerre. Pour mener à bien cette tâche, les élèves pourraient utiliser un organisateur graphique (par exemple, un diagramme de Venn). Voici quelques points de comparaison possibles : Qui en faisait

partie à l'époque et qui en fait maintenant partie? Est-ce que de nos jours, on met l'accent sur les mêmes régions que dans le passé? Qu'est-ce qui a changé?

Suggestions de ressources en matière d'enseignement et d'apprentissage : Veuillez consulter l'[annexe J](#).

Destruction et désillusion

3.1 Destruction et désillusion

Les élèves devront :

- 3.1.1 savoir et comprendre que la guerre mécanisée et industrielle a mené à un haut degré de destruction;
- 3.1.2. comprendre les effets de la guerre sur les personnes et sur les sociétés.

Élaboration (3.1)

Cette section se concentre sur la prise de conscience de la façon dont la guerre a changé du XIX^e siècle à la Première Guerre mondiale, particulièrement en ce qui a trait au potentiel de destruction et aux effets de la guerre sur les personnes et sur les sociétés. La révolution industrielle a eu une importante incidence sur l'apparition de la guerre mécanisée et, par conséquent, sur le niveau de destruction possible. Cette section ne porte pas tant sur les détails de la façon dont l'armement a changé que sur les effets de ces changements et de la guerre en général sur les parties belligérantes. Ainsi, on peut traiter de la guerre de tranchées et de la technologie qui en a résulté et qui y était utilisée, par exemple les mitraillettes, les chars d'assaut et les gaz de combat. L'enseignant pourrait choisir des batailles clés pour illustrer les effets des nouvelles méthodes de combat sur ceux qui se battaient et sur le déroulement de la guerre. Il faut examiner les effets de la guerre sur toutes les personnes impliquées dans la Première Guerre mondiale. À titre d'exemple, on pourrait citer les victimes civiles, la désillusion et la psyché des soldats (par exemple, la névrose des tranchées). Au nombre des effets sociétaux plus vastes, on retrouve les personnes déplacées, les réfugiés, les incidences économiques, l'immigration, les orphelins, la propagande et les changements dans les rôles sexuels.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (3.1)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (3.1); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 3.1; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Les élèves devront créer et remplir un tableau comportant trois colonnes et dont les en-têtes sont : Tactique et technologies; Résultats à court terme; Implications à long terme. Ce tableau servira à mettre l'accent sur le niveau accru de destruction durant la Première Guerre mondiale. *Remarque* : Ce tableau peut être créé dans n'importe quel format, numérique ou autre.
2. Les élèves devront examiner la vie dans les tranchées selon différents points de vue; ensuite, ils devront se mettre à la place d'un soldat dans les tranchées et écrire une lettre à leur famille restée à la maison. Sans sources, ceci ne serait qu'un exercice de création littéraire; par conséquent, on devra s'appuyer sur des sources comme des extraits du roman *À l'Ouest, rien de nouveau* et des documents de source primaire (par exemple, des extraits de journaux intimes de soldats, des peintures et des photographies). Pour que les élèves puissent, à petite échelle, se faire une idée la plus réaliste possible de la vie dans les tranchées, distribuez-leur des biscuits de mer ou du bœuf séché (en vente dans la plupart des épiceries), qui constituaient le régime alimentaire typique des soldats. *Remarque* : Si certains élèves ont de la difficulté à écrire une lettre, vous pouvez leur suggérer d'autres moyens d'expression comme une émission de radio (entrevue avec un soldat dans les tranchées) ou une mise en scène. Cet exercice pourra être prolongé en invitant les élèves à échanger leurs lettres et à y répondre en adoptant le point de vue d'un proche resté à la maison (par exemple, une épouse qui travaille dans une usine de munitions, une mère qui travaille à la ferme).

Suggestions de ressources en matière d'enseignement et d'apprentissage : Veuillez consulter l'[annexe J](#).

3.2 Concepts de la pensée historique

Les élèves devront :

- 3.2.1 comprendre et être capables d'expliquer les points de vue de ceux qui ont négocié les traités ayant mis fin à la Grande Guerre en 1919 et en quoi les articles du traité de Versailles étaient contraires à l'objectif déclaré d'assurer la paix à long terme.

Élaboration (3.2.)

L'adoption d'un point de vue (voir l'[annexe C](#)) est un aspect important de la pensée historique. Lorsqu'ils étudient un événement historique, il est important que les élèves comprennent tous les points de vue en lien avec cet événement et ce qui alimente ces points de vue. Cette étude porte sur les traités de paix négociés à Paris en 1919, dont le traité de Versailles, qui était le document principal. Plutôt que de se concentrer uniquement sur les détails du traité, le temps doit être consacré à l'état d'esprit des dirigeants qui participaient aux négociations, aux pressions que leurs populations exerçaient sur eux et aux objectifs qu'ils voulaient le plus atteindre. On doit également réserver du temps pour comprendre comment on en est arrivé à conclure un traité, ainsi que le

rôle que la délégation allemande a joué et pour déterminer si chaque nation a atteint ou non ses objectifs.

Ces traités étaient censés favoriser une sécurité collective et une paix durable pour les Européens; les artisans de paix ont cependant adopté une approche à deux volets : d'une part, ils ont opté pour la création de la *Société des Nations*, dont le mandat était d'éviter que la guerre n'éclate de nouveau et, d'autre part, ils ont puni très sévèrement l'Allemagne, créant ainsi les conditions qui allaient compromettre leur propre sécurité future. Des questions sont restées sans réponse : quoi faire de l'Allemagne et de ses ambitions et comment éviter que la destruction observée pendant la Première Guerre mondiale ne se répète?

L'adoption d'un point de vue peut également inclure les positions de ceux qui n'ont pas participé à la négociation du traité (par exemple, les artistes et les écrivains de l'époque [journalistes, romanciers]). Voici quelques suggestions de questions pour la discussion : Est-ce que la Première Guerre mondiale a véritablement pris fin? Est-ce qu'il serait plus approprié de considérer les deux guerres comme une seule, entrecoupée d'un intervalle de 20 ans au cours duquel on a reconstruit, tout en se préparant à la guerre, d'un côté, et en ayant un faux sentiment de sécurité, de l'autre?

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (3.2)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (3.2); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 4.2; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Utiliser un organisateur graphique pour comparer les « actions et les intentions » avec les « conséquences à court et à long terme » du traité de Versailles.

Suggestions de ressources en matière d'enseignement et d'apprentissage : Veuillez consulter l'[annexe J](#).

3.3 Faire des liens

Les élèves devront :

- 1.3.1. comparer et mettre en contraste les effets de la guerre sur les personnes et sur les sociétés pendant la Grande Guerre avec ceux sur une société moderne.

Élaboration (3.3.)

L'étude réalisée dans le cadre de ce résultat d'apprentissage a pour but de comparer et de mettre en contraste les incidences de la Grande Guerre et la guerre moderne, tant sur les participants que sur les observateurs. Voici quelques suggestions de questions pour la discussion : De quelle façon le rôle du soldat a-t-il changé depuis la fin de la Première Guerre mondiale? De quelle façon les médias ont-ils changé notre accès à la guerre et la perception que nous en avons?

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (3.3)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (3.3); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 3.3; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Étude de cas : le Canada. Comparer les effets de la guerre sur la société canadienne actuelle avec la société canadienne durant la Première Guerre mondiale. Par exemple, remettez aux élèves des articles de journaux au sujet de la Première Guerre mondiale et au sujet de la guerre en Afghanistan. Demandez aux élèves de comparer le langage, le ton, la couverture et la profondeur de l'information qu'on y trouve, etc.

Suggestions de ressources en matière d'enseignement et d'apprentissage :

Veillez consulter l'[annexe J](#).

Unité 3 : Victoires et tragédies

Totalitarisme et guerre totale (la Deuxième Guerre mondiale)

4.1 Totalitarisme

Les élèves devront :

- 4.1.1 comprendre et être capables d'expliquer le concept de totalitarisme;
- 4.1.2 analyser et être capables d'expliquer les effets de la gouvernance totalitaire sur la vie sociale, politique et économique.

Élaboration (4.1)

Cette section porte sur l'apparition d'États totalitaires en Europe au cours du XX^e siècle. Dans certains cas, les électeurs ont volontairement choisi d'être dirigés par des personnes ou des groupes aux tendances autoritaires ou étaient impuissants à empêcher que le pouvoir tombe entre les mains de ces personnes ou groupes. Les élèves doivent être capables d'expliquer le concept de totalitarisme et l'effet qu'un gouvernement totalitaire a sur la vie sociale, politique, économique et quotidienne d'une société. Voici quelques exemples de sociétés d'avant la Deuxième Guerre mondiale : l'Italie, l'Allemagne et la Russie soviétique.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (4.1)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (4.1); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 4.1; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Les élèves doivent faire une recherche sur les Jeunesses hitlériennes et expliquer comment ce mouvement a soutenu le totalitarisme (comment a-t-il aidé le Parti nazi à contrôler la société allemande?).
2. Si vous étiez un citoyen allemand : Les élèves doivent répondre aux questions suivantes en supposant qu'ils sont des citoyens allemands des années 1930 : De quels moyens disposeriez-vous pour exprimer votre opposition au gouvernement? En quoi ces moyens seraient-ils différents de ceux qu'ont les citoyens canadiens de nos jours?

Suggestions de ressources en matière d'enseignement et d'apprentissage : Veuillez consulter l'[annexe K](#).

4.2 Concepts de la pensée historique

Les élèves devront :

- 4.2.1 comprendre et être capables d'expliquer les causes générales de la Deuxième Guerre mondiale;
- 4.2.2 comprendre et être capables d'expliquer le concept de guerre totale, en particulier les mesures qui ont été prises par les gouvernements et les forces militaires pour se battre et gagner la guerre.

Élaboration (4.2)

Les événements ont une myriade de causes, à la fois évidentes et sous-jacentes, et les actions peuvent avoir des conséquences non voulues. Cela est vrai de la fin de la Première Guerre mondiale qui, bien qu'elle n'ait pas causé la Deuxième Guerre mondiale, a tout de même engendré des circonstances qui ont fait en sorte que d'autres événements se sont produits. Plusieurs voient l'époque couvrant de 1914 à 1945 comme une longue période de guerre civile en Europe, dont les conséquences ont été mondiales. D'autres considèrent les guerres mondiales comme une seule guerre, entrecoupée d'une pause ou d'un armistice qui a duré 20 ans.

Peu importe comment on la perçoit, la Deuxième Guerre mondiale a été appelée « guerre totale », c'est-à-dire une guerre au cours de laquelle chaque aspect de la société était mobilisé dans l'effort pour gagner la guerre. Bien que la Première Guerre mondiale ait été une guerre totale à part entière, ce n'est que lors de la Deuxième Guerre mondiale que la guerre industrialisée est devenue la norme. Il y avait peu de différences entre les combattants et les populations civiles pendant la Deuxième Guerre mondiale. Le degré de mobilisation nationale, le très grand nombre de territoires touchés, la conscription, les attaques prenant pour cibles les civils et leurs biens, ainsi que le manque de considération pour les dommages collatéraux en ont fait un conflit sans précédent. Les élèves pourraient examiner le bombardement de Dresde ou la décision de larguer la bombe atomique afin de découvrir si des tactiques comme celles-là étaient nécessaires et si oui, comment et pourquoi.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (4.2)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (4.2); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 4.2; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. **Guerre totale** : Demandez aux élèves d'étudier les affiches de propagande à titre d'éléments de la guerre totale (elles ont été utilisées pour que les populations restées au front intérieur, aient toujours la guerre à l'esprit). Les élèves peuvent choisir une ou plusieurs affiches et expliquer le but qu'elle visait; quel est le message? Comment pouvait-il influencer l'opinion publique?

Suggestions de ressources en matière d'enseignement et d'apprentissage : Veuillez consulter l'[annexe K](#).

4.3 Faire des liens

Les élèves devront :

- 4.3.1 analyser et expliquer laquelle des deux guerres mondiales a eu le plus d'importance pour le Canada.

Élaboration (4.3)

Lors de la discussion sur la guerre mondiale ayant eu le plus d'importance pour le Canada, les aspects suivants peuvent être pris en compte : La Première Guerre mondiale : la bataille de Vimy en tant qu'événement ayant construit notre nation (le Canada n'étant plus considéré comme un dominion britannique); le Canada qui reçoit un siège au sein du Cabinet de guerre impérial en 1916; le droit de vote des femmes; la participation du Canada au traité de Versailles, qui témoigne de la réputation internationale grandissante du Canada. La Deuxième Guerre mondiale : l'important accroissement du pouvoir militaire canadien et la contribution à l'effort de guerre; les soldats canadiens qui ont libéré les pays occupés par les Allemands; l'internement des Japonais (à comparer avec l'internement des Ukrainiens pendant la Première Guerre mondiale); le Canada comptant parmi les premiers pays à avoir adhéré aux Nations Unies. Les derniers exemples (pour les deux guerres) ne sont que des suggestions; l'enseignant peut décider de mettre d'autres éléments en évidence afin qu'ils fassent l'objet d'une comparaison et d'un examen. De plus, l'enseignant peut décider de soumettre cette question à une analyse plus poussée, en demandant à ses élèves laquelle des guerres ou lequel des conflits a eu le plus d'importance pour le Canada (par exemple, le conflit coréen, les missions de maintien de la paix, l'Afghanistan, etc.). *Remarque* : Le conflit coréen n'est pas officiellement terminé; un armistice a mis fin aux combats, mais aucun traité de paix officiel n'a été signé.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (4.3)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (4.3); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines

parties des résultats d'apprentissage de la section 4.3; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. À l'aide des critères de la pensée historique, présenter un argument expliquant laquelle des deux guerres mondiales a eu le plus d'importance pour le Canada. *Remarque* : Pour présenter leur argumentation, les élèves peuvent créer un tableau comparatif ou utiliser un autre organisateur graphique (ou d'autres possibilités telles qu'une réponse écrite, une mise en scène, etc.).

Suggestions de ressources en matière d'enseignement et d'apprentissage : Veuillez consulter l'[annexe K](#).

Crimes contre l'humanité

5.1 Génocide

Les élèves devront :

- 5.1.1 définir l'antisémitisme;
- 5.1.2 connaître, comprendre et être capables d'expliquer la progression de l'Holocauste de 1933 à 1945;
- 5.1.3 examiner la réaction de la communauté internationale à l'égard des réfugiés juifs durant et après la Deuxième Guerre mondiale;
- 5.1.4 inventorier les mesures prises par la communauté internationale et les lois adoptées en matière de droits de la personne, qui ont résulté de cette période.

Élaboration (5.1)

L'Holocauste est le terme utilisé pour désigner la persécution et l'extermination systématiques et commanditées par l'État des Juifs d'Europe par les nazis et leurs collaborateurs de 1933 à 1945. L'Holocauste a forcé à reconsidérer de manière fondamentale la capacité des gens à commettre des actes inhumains; le présent résultat d'apprentissage a pour but de donner aux élèves une compréhension globale de la progression de l'Holocauste. Le terme antisémitisme renvoie à l'hostilité ou à la discrimination manifestée à l'encontre du peuple juif.

Il faut prendre en compte ce qui suit lorsqu'on traite de la progression de l'Holocauste de 1933 à 1945 : la limitation des droits des citoyens juifs par les Allemands; les lois de Nuremberg; la Kristallnacht (la Nuit de cristal); les ghettos; les camps de concentration; la conférence de Wanssee (la solution finale); les camps d'extermination. Les actions des nazis ont engendré un grand nombre de réfugiés juifs avant, pendant et après la Deuxième Guerre mondiale. Une étude de la façon dont la communauté internationale a réagi à cette situation pourrait se pencher sur la politique de la porte fermée, adoptée par le Canada, notamment l'incident du *M.S. St. Louis*, et sur la déclaration selon laquelle « aucun, c'est encore trop ». L'étude de l'histoire doit porter sur « le bon, le méchant et le laid ». Bien que le Canada et d'autres pays n'aient pas accepté les réfugiés juifs à cette époque, le Canada a reconnu le tort que cette décision a causé et a, par exemple, décerné la citoyenneté canadienne à titre honorifique et posthume à Raoul Wallenberg, un travailleur humanitaire suédois qui a secrètement sauvé des Juifs hongrois pendant la guerre. Au nombre des mesures prises à l'échelle internationale après l'Holocauste, mentionnons les procès pour crimes de guerre (les procès de Nuremberg), la création de l'Organisation des Nations Unies (ONU) et l'adoption de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, rédigée par Eleanor Roosevelt et par un habitant de Hampton, au Nouveau-Brunswick, J.P. Humphrey.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (5.1)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (5.1); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 5.1; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. En groupe, créer une ligne du temps des événements qui ont marqué l'Holocauste. Demandez à chaque élève de faire une recherche et de créer une représentation visuelle d'un événement de l'Holocauste, accompagnée d'une brève description, et affichez-les.
2. *M.S. St. Louis* : Explorer avec les élèves le voyage et le retour en Europe du *M.S. St. Louis*. Comment le Canada et les États-Unis ont-ils réagi à la crise des réfugiés et pourquoi? Qu'est-ce qui rendait difficile pour les réfugiés d'échapper aux nazis?
3. Remettez un exemplaire de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* aux élèves et demandez-leur de choisir trois articles qui sont importants pour eux et de les expliquer en leurs propres mots. Les élèves doivent ensuite revoir les manchettes actuelles et choisir des articles de journaux qui parlent de mesures ou d'événements qui violent ou qui protègent les droits de la personne partout dans le monde.

Suggestions de ressources en matière d'enseignement et d'apprentissage : Veuillez consulter l'[annexe K](#).

5.2 Concepts de la pensée historique

Les élèves devront :

5.2.1 étudier l'Holocauste par l'examen et l'utilisation des sources primaires et secondaires.

Élaboration (5.2)

Les sources historiques ne sont pas la même chose que l'information. L'objectif de ce résultat d'apprentissage est d'amener les élèves à explorer les sources primaires et secondaires prouvant l'existence de l'Holocauste. Les sources primaires et secondaires sont parfois difficiles à distinguer, car la façon de définir l'une et l'autre dépend de l'utilisation qui est faite de la source. Une source primaire est originale ou de première main (en ce qui a trait au moment de l'événement et à l'accès à cet événement). Une source secondaire est une source qui provient d'autres sources (elle est de seconde main; elle ne donne pas un accès direct au passé).

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (5.2)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (5.2); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 5.2; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Remettez aux élèves des documents de sources primaire et secondaire en lien avec l'Holocauste (mais sans préciser si les sources sont primaires ou secondaires). Pour vous assurer que les élèves comprennent bien la différence entre les deux types de sources, demandez-leur de faire un remue-méninges et de dire quelles sont, selon eux, les sources primaires et les sources secondaires. Rappel : Les sources primaires sont des comptes rendus de première main ou des artefacts originaux, par exemple des journaux intimes, des lettres, des rapports officiels, des vidéos, des comptes rendus de témoins oculaires, des peintures, des artefacts découverts lors de fouilles archéologiques, etc. Les sources secondaires, quant à elles, comprennent des biographies, des manuels, des essais, des articles, etc.

Suggestions de ressources en matière d'enseignement et d'apprentissage : Veuillez consulter l'[annexe K](#).

5.3 Faire des liens

Les élèves devront :

- 5.3.1 comprendre et être capables d'expliquer le fait que les génocides ne se limitent pas à l'Holocauste.

Élaboration (5.3)

Comme dans les sections précédentes, ce résultat d'apprentissage fait un lien entre des événements historiques et des événements contemporains. L'Holocauste constitue un exemple important de génocide et du degré que peut atteindre l'inhumanité. Après la Deuxième Guerre mondiale, le premier ministre Winston Churchill a qualifié l'Holocauste de « crime sans nom ». Par la suite, le terme « génocide » a été de plus en plus utilisé et en 1948, les Nations Unies ont rédigé une convention qui définit le génocide et en fait un crime. Malgré les efforts déployés par l'ONU, l'histoire a été témoin de nombreux génocides, dont : les « champs de la mort » au Cambodge, de 1975 à 1979; le génocide rwandais, en 1994; le « nettoyage ethnique » en Bosnie, en 1995; la crise au Darfour, au début du XXI^e siècle. Une étude de cas pourrait être réalisée sur l'un de ces génocides afin de le comparer et de le mettre en contraste avec l'Holocauste.

Remarque : À titre d'exemple de génocide, l'enseignant pourrait décider d'étudier l'argument récent selon lequel les peuples autochtones du Canada sont victimes de génocide.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (5.3)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (5.3); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 5.3; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Les élèves doivent faire une recherche et présenter (dans le format de leur choix) un exemple de génocide, tout en précisant les conséquences à court et à long terme.
2. Comparer et mettre en contraste. Tout au long de l'histoire, quelles motivations ont conduit les gens à commettre un génocide? Comparer et mettre en contraste les motivations à l'aide d'un organisateur graphique, d'un tableau ou d'un autre moyen (dans tous les cas, le travail peut être fait sous forme numérique). Voici quelques exemples de génocide à prendre en compte : le génocide des peuples autochtones; le génocide arménien; l'Holocauste; le génocide rwandais; la crise au Darfour.

Suggestions de ressources en matière d'enseignement et d'apprentissage : Veuillez consulter l'[annexe K](#).

Guerre par procuration**6.1 Conflit et compétition : guerre par procuration**

Les élèves devront :

- 6.1.1 comprendre et être capables d'expliquer les concepts de guerre froide et d'endiguement, ainsi que le concept de course aux armements (dans le contexte la guerre froide);
- 6.1.2 connaître, comprendre et être capables de démontrer comment la menace nucléaire était l'élément déterminant de la guerre froide;
- 6.1.3 connaître, comprendre et être capables d'expliquer la croissance du mouvement antinucléaire et pacifiste, qui est apparu après 1945.

Élaboration (6.1)

L'étude a pour but de permettre aux élèves de comprendre le concept de guerre par procuration, par l'examen des événements survenus pendant la guerre froide. En raison des contraintes de temps, l'enseignant ne doit pas en faire un examen approfondi. Les élèves doivent comprendre les concepts de guerre froide (guerre par procuration), d'endiguement (la doctrine de Truman visant à contenir le communisme) et de course aux armements. Il n'est pas conseillé de passer beaucoup de temps sur les origines de la guerre froide; il faut plutôt mettre l'accent sur le fait que les États-Unis et l'Union soviétique sont devenus des superpuissances rivales à la fin de la Deuxième Guerre mondiale. Les premières années de la guerre froide ont été marquées par la tension; à cette époque, la menace d'une guerre nucléaire était réelle et présente, comme en témoignent les exercices « Duck and Cover » (baisse-toi et cache-toi), qui étaient pratiqués dans plusieurs écoles en Amérique du Nord.

On suggère aux enseignants d'utiliser le blocus de Berlin à titre d'exemple principal. Les élèves examineront la tension entre l'Est et l'Ouest, ainsi que les différentes façons dont elle s'est manifestée, par exemple comment la prolifération nucléaire peut déstabiliser les relations internationales.

Au delà d'étudier la situation à Berlin comme un microcosme de la guerre froide, il faut mettre l'accent sur un examen des points de vue à l'échelle internationale pendant les années 1950 et au début des années 1960, y compris les mesures prises par la communauté internationale pour empêcher que le nombre d'armes nucléaires, leur prolifération et leur utilisation augmentent. L'étude portera également sur les concepts de destruction mutuelle assurée, de coexistence pacifique et de détente.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (6.1)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (6.1); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que

certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 6.1; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Examiner la doctrine de Truman visant à refouler le communisme, et comment et pourquoi Truman a mis de l'avant cette doctrine. À titre d'exercice d'adoption d'un point de vue, les élèves devront jouer le rôle d'un conseiller de Truman et présenter ce que doit être la politique étrangère des États-Unis à cette époque. *Remarque* : Pour y arriver, les élèves devront avoir une « vue d'ensemble » de ce qu'était l'expansion du communisme en Europe et en Asie, et la comprendre.
2. Visionner la vidéo « Duck and Cover » (baisse-toi et cache-toi), en anglais seulement) et à l'aide des normes et des connaissances de cette époque, déterminer pourquoi cela était considéré comme étant une réponse appropriée à la menace nucléaire. *Remarque* : On peut trouver cette vidéo en ligne (en anglais seulement) (voir les « Suggestions de ressources dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage »).
3. Étudier et tracer l'évolution du mouvement pacifiste, en examinant les différentes façons dont il s'est manifesté (d'une dissidence isolée à un courant dominant) depuis 1945.

6.2 Concepts de la pensée historique

Les élèves devront :

- 6.2.1 connaître et comprendre pourquoi la crise des missiles à Cuba a été un événement important pendant la guerre froide.

Élaboration (6.2)

Ce résultat d'apprentissage repose sur l'idée de l'importance historique; il faudra donc faire une révision avec les élèves (voir l'[annexe C](#)). Pour l'essentiel, un événement est important pour les historiens lorsqu'il occupe une place importante dans son époque, lorsque avec le temps, il revêt une grande importance pour beaucoup de gens et lorsqu'il est révélateur (c'est-à-dire qu'il nous enseigne quelque chose sur la vie de l'époque ou d'aujourd'hui, quelque chose que nous ne saurions pas si cet événement ne s'était pas produit). Ce résultat d'apprentissage se concentre sur la crise des missiles à Cuba et sur l'importance de cet événement.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (6.2)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (6.2); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 6.2; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Est-ce que la crise des missiles à Cuba répond aux critères permettant de déterminer l'importance historique d'un événement? Suggestions de différenciation : Laissez les élèves répondre de différentes manières, par exemple à l'aide de diapositives numériques, d'un photorécit, d'une représentation visuelle, de la musique et de l'art, d'un essai, etc.

Suggestions de ressources en matière d'enseignement et d'apprentissage : Veuillez consulter l'[annexe K](#).

6.3. Faire des liens

Les élèves devront :

- 6.3.1. comprendre que la menace nucléaire n'est pas disparue avec la fin de la guerre froide.

Élaboration (6.3)

Comme dans les sections précédentes, ce résultat d'apprentissage fait un lien entre des événements historiques et des événements contemporains. Il s'agit de comparer la menace nucléaire pendant la guerre froide avec le terrorisme depuis le 11 septembre 2001. Il est également important que les élèves sachent que la menace nucléaire n'est pas disparue avec la fin de la guerre froide et qu'il existe encore plusieurs pays qui possèdent des stocks d'armes nucléaires ou des capacités nucléaires.

Suggestions de stratégies d'apprentissage et de mesure du rendement (6.3)

Remarque : Cette liste n'a pas la prétention d'être un guide exhaustif destiné à l'enseignement du contenu de la présente section (6.3); elle entend plutôt proposer des suggestions et servir de tremplin pour faire avancer la discussion et l'étude. Ces suggestions ne touchent que certaines parties des résultats d'apprentissage de la section 6.3; il appartient en fin de compte à chaque enseignant de créer une série complète de leçons qui abordent l'ensemble des résultats d'apprentissage.

1. Faire une recherche sur la façon dont plusieurs États font partie du « club nucléaire » depuis la fin de la guerre froide (depuis 1990), pour montrer que la menace nucléaire est toujours présente. Parmi les exemples de sources de tension nucléaire après 1990, citons l'Irak, la Corée du Nord, etc.

Suggestions de ressources en matière d'enseignement et d'apprentissage : Veuillez consulter l'[annexe K](#).

Annexes

Annexe A : Ébauche de normes de rendement (11^e année)

([Retour à l'Introduction — Objectif du guide sur les programmes d'études](#))

Les normes de rendement éventuelles pour ce programme d'études en histoire tiendront compte, en partie, des efforts du CAMEF en vue de définir la portée et la séquence des connaissances, habiletés et attitudes en sciences humaines pour les élèves de la maternelle à la 12^e année. Ce qui suit constitue une ÉBAUCHE de normes pour l'enseignement des sciences humaines en 11^e année au Nouveau-Brunswick.

Fil conducteur : Poser des questions à différentes fins

Les élèves pourront :

formuler des questions empreintes d'empathie, très pertinentes et efficaces en vue de recueillir l'information, de questionner les idées et d'explorer les suppositions et les croyances sous-jacentes, notamment en énonçant et en reformulant des questions et des sous-questions qui serviront de guides au cours des différentes étapes de la recherche formelle et qui constitueront des questions de suivi lors du débat oral et de la discussion.

Les critères permettant de définir ce qu'est une question empreinte d'empathie, très pertinente et efficace sont les suivants : elle est axée sur le sujet; elle est importante ou puissante; elle est faisable, compte tenu des ressources disponibles; elle est sensible aux préoccupations, aux valeurs et aux croyances d'un groupe ou d'une personne en particulier.

Exemple de question : Jusqu'à quel point cet argument est-il valable?

Fil conducteur : Situer et choisir les sources appropriées

Les élèves pourront :

utiliser des outils textuels ou de référence sophistiqués, y compris les technologies numériques appropriées, des outils de communication et des réseaux, en vue de localiser efficacement, de trier et de faire une référence appropriée à un éventail de sources primaires et secondaires qui ne sont pas conventionnelles ou évidentes, et évaluer leurs forces et leurs faiblesses en fonction de leur pertinence, leur utilité, leur fiabilité et leur crédibilité.

Voici quelques exemples d'outils textuels ou de référence sophistiqués, y compris de technologies numériques appropriées, d'outils de communication et de réseaux : les bases de données gouvernementales en ligne (par exemple, Bibliothèque et Archives Canada), l'Index des périodiques canadiens, les archives municipales locales.

Voici quelques exemples de questions servant de guide au moment de choisir les sources : Existe-t-il des sources contradictoires qui soutiennent des conclusions différentes de celles de l'auteur? Au moment d'évaluer des sources primaires, les élèves doivent prendre en compte ce qui suit : De quelle façon la situation sociale et les croyances de l'auteur influencent-elles le

compte rendu qu'il fait? Est-ce que la situation dans laquelle se trouvait l'auteur lui permettait d'être suffisamment informé pour pouvoir observer ou vivre l'événement en question?

Fil conducteur : Avoir accès aux idées à partir de sources orales, écrites, visuelles et statistiques

Les élèves pourront :

travailler avec des sources se rapportant à des disciplines particulières afin de mettre en application un vaste éventail de stratégies de lecture de documents visuels et imprimés ainsi qu'une compréhension de structures variées de texte leur permettant de dégager les idées principales et secondaires, ainsi que les détails pertinents qui les soutiennent, de répertorier les points de vue et les sources qui soutiennent ou contredisent les affirmations et de repérer les conclusions subtiles.

Voici deux exemples de stratégies de lecture de documents visuels et imprimés : reconnaître les structures organisationnelles et utiliser un organisateur graphique pour enregistrer l'information.

Voici quelques exemples de structures de textes : le site Web d'une ONG, comprenant des textes informatifs, des cartes, des histoires personnelles et des photographies qui permettent de donner de l'information et de transmettre un message particulier; une collection de documents de source primaire se rapportant à une période particulière de l'histoire et présentés par leur auteur en vue de faire valoir un point de vue particulier.

Exemples d'idées ou de conclusions principales : Le site Web de cette ONG fait valoir que l'éclosion de pandémies est directement liée aux accords mondiaux de libre-échange.

Exemples d'inférences plus ou moins manifestes : De quelle façon les préoccupations particulières de cette discipline influencent-elles le traitement du sujet en question?

Fil conducteur : Découvrir et interpréter les idées des autres

Les élèves pourront :

utiliser différents outils d'interprétation leur permettant de travailler avec des documents avancés de sources primaire et secondaire liés à une discipline en particulier en vue de formuler des interprétations et des explications probantes, détaillées et bien étayées qui vont au-delà des conclusions manifestes et qui tiennent compte des contextes historiques, politiques et géographiques, ainsi que de l'influence du médium sur le message.

Fil conducteur : Évaluer les possibilités et formuler des opinions raisonnées

Les élèves pourront :

examiner un enjeu controversé offrant des possibilités contradictoires, repérer et explorer les options possibles à partir de différents points de vue appartenant à divers groupes ou

disciplines, évaluer la pertinence, l'importance et le caractère adéquat des arguments soutenant chaque point de vue, et tirer une conclusion impartiale et bien étayée, soutenue par des arguments et des contre-arguments qui reposent sur plusieurs sources.

Exemple d'un enjeu controversé offrant des possibilités contradictoires : soupeser les arguments des personnes ayant des points de vue différents dans le débat sur le réchauffement climatique et déterminer la validité des affirmations de chaque camp; quelle serait la ligne de conduite équitable pour tous ceux ayant un intérêt dans ce domaine?

Exemples de points de vue appartenant à diverses disciplines : points de vue social, politique, économique, historique et géographique.

Fil conducteur : Présenter ses idées aux autres

Les élèves pourront :

appliquer comme il se doit les conventions et techniques appropriées à un éventail croissant de types de communication, y compris les formes numériques et multimédias, utiliser un ensemble de stratégies avancées de préparation et de présentation en vue de choisir et de produire des présentations orales, visuelles ou écrites étoffées, claires, bien orientées et intéressantes, qui répondent à l'objectif prévu et qui sont efficaces et adaptées au public auquel elles sont destinées.

Exemples de stratégies avancées de préparation : des plans détaillés, des « plans de cours » en prévision de la présentation et des scénarimages.

Exemples de stratégies avancées de présentation : des procédés de rhétorique et des techniques de persuasion (par exemple, citation de documents de référence et de preuves sociales; usage délibéré d'une structure de phrase à différentes étapes de la présentation ou du texte; pronostics et prévisions; hyperbole).

Exemple de présentation orale : table ronde permettant d'évaluer la fidélité historique, par exemple, d'un film.

Exemples de présentation écrite : magazine électronique ou imprimé, programme politique, notice nécrologique.

Exemples de présentation visuelle : journal à intelligences multiples, présentation muséographique, carte conceptuelle.

Fil conducteur : Agir en coopération avec les autres afin de promouvoir les intérêts mutuels

Les élèves pourront :

collaborer en groupe et en équipe, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, en utilisant de manière autonome un large éventail de stratégies collaboratives et de stratégies simples de

négociation, et entreprendre la planification détaillée, la délégation, la mise en œuvre et l'évaluation de projets comportant plusieurs facettes.

Exemples de stratégies collaboratives : participer à des discussions productives et les animer, utiliser un langage que tous les participants comprennent, reconnaître et respecter les contraintes de temps.

Exemples de stratégies simples de négociation : rechercher un terrain d'entente, hiérarchiser les valeurs.

Exemples de projets comportant plusieurs facettes, réalisés en dehors de l'école : planifier une activité à l'école primaire locale en vue de commémorer un événement important ou de renseigner les enfants sur un enjeu important; sonder les besoins et les attitudes de la communauté afin de prendre des décisions éclairées quant à la façon de mettre en œuvre un plan d'action.

Annexe B: Proposition de compétences jugées essentielles au Nouveau-Brunswick au XXI^e siècle (et les Résultats d'apprentissage transdisciplinaires).

(Retour à l'[Introduction : Histoire et sciences sociales](#))

Pensée critique et résolution créative de problèmes

Les élèves devront connaître et être capables d'utiliser des stratégies et des processus en vue de réfléchir de manière créative, d'avoir une compréhension approfondie, de faire une réflexion significative et de résoudre des problèmes. Grâce à des idées novatrices, à l'esprit d'entreprise ou à l'expression artistique, les élèves démontreront :

- qu'ils ont appris les éléments et les processus relatifs à l'esprit critique et à la résolution de problèmes;
- qu'ils ont une compréhension approfondie de concepts complexes et la capacité de travailler de manière créative afin de générer de nouvelles idées, théories et connaissances, ainsi que des nouveaux produits;
- qu'ils ont appris à penser de manière logique et à résoudre des problèmes mal définis, en reconnaissant et en décrivant le problème, en formulant et en vérifiant une hypothèse, et en apportant des solutions créatives;
- qu'ils explorent et améliorent leurs propres capacités créatives et qu'ils les appliquent de différentes manières;
- qu'ils sont capables d'acquérir, de traiter et d'interpréter l'information en se servant de leur esprit critique en vue de prendre des décisions éclairées.

Collaboration

Les élèves seront capables d'interagir avec les autres pour le développement d'idées et la conception de produits. Ils devront utiliser des aptitudes interpersonnelles appropriées dans une variété de médias et de contextes sociaux. Les élèves démontreront :

- qu'ils comprennent comment être en relation avec les autres dans une variété de contextes, y compris les contextes où ils dirigent ou sont dirigés par d'autres;
- qu'ils sont capables de collaborer dans des réseaux, à l'aide de différentes technologies;
- qu'ils sont capables de participer efficacement en tant que membres d'une équipe et qu'ils connaissent leurs propres capacités à jouer différents rôles;
- qu'ils ont développé des compétences en gestion des relations personnelles;
- qu'ils sont capables d'utiliser différents outils pour gérer un conflit;
- qu'ils comprennent le processus créatif, par la collaboration, l'échange d'idées et l'enrichissement en faisant appel aux réalisations des autres;
- qu'ils sont sensibles aux enjeux et aux processus dans un contexte de collaboration interculturelle.

Communication

Les élèves seront capables de communiquer efficacement à l'aide des arts et des concepts et symboles mathématiques et scientifiques, et d'écouter, visionner, parler, lire et écrire. Ils devront communiquer à l'aide d'une variété de médias et de technologies. Les élèves démontreront :

- qu'ils pensent de manière différente et créative, en faisant appel à des analogies, des métaphores et à la pensée visuelle;
- qu'ils créent, explorent, réfléchissent et expriment leurs propres idées, perceptions d'apprentissage et sentiments;
- qu'ils comprennent les idées et les liens présentés au moyen de mots, d'actions, de nombres, de symboles, de graphiques, de sons, de mouvements, d'images et de tableaux;
- qu'ils ont atteint un degré de compétence dans l'autre langue officielle;
- qu'ils ont accès à et qu'ils gèrent, traitent, évaluent et présentent l'information à différents publics, et ce, de manière claire, logique, concise, esthétique et exacte;
- qu'ils interprètent et évaluent de manière critique les idées présentées au moyen d'une variété de médias;
- qu'ils reconnaissent, tiennent compte et réagissent à différents points de vue.

Développement personnel et conscience de soi

Les élèves devront être ingénieux, fiables et résilients. Ils devront se percevoir comme des apprenants compétents, conscients de leur propre potentiel. Ils devront faire des choix éclairés et sains, qui contribuent à leur bien-être et à celui des autres. Les élèves démontreront :

- qu'ils prennent des décisions et en assument la responsabilité;
- qu'ils ont un style de vie actif et sain;
- qu'ils ont acquis des techniques leur permettant de gérer le changement, les risques et l'incertitude dans un vaste éventail de contextes;
- qu'ils savent faire preuve de persévérance et de détermination;
- qu'ils savent faire preuve de motivation et de confiance;
- qu'ils reconnaissent différents points de vue et qu'ils en tiennent compte;
- qu'ils sont capables de prendre le contrôle de leur apprentissage;
- qu'ils sont en bonne position et bien préparés à faire des études postsecondaires;
- qu'ils ont pris conscience du patrimoine culturel.

Citoyenneté à l'échelle mondiale

Les élèves devront être capables d'accéder à une interdépendance sociale, culturelle, économique et environnementale, à l'échelle locale, nationale et internationale. Les élèves démontreront :

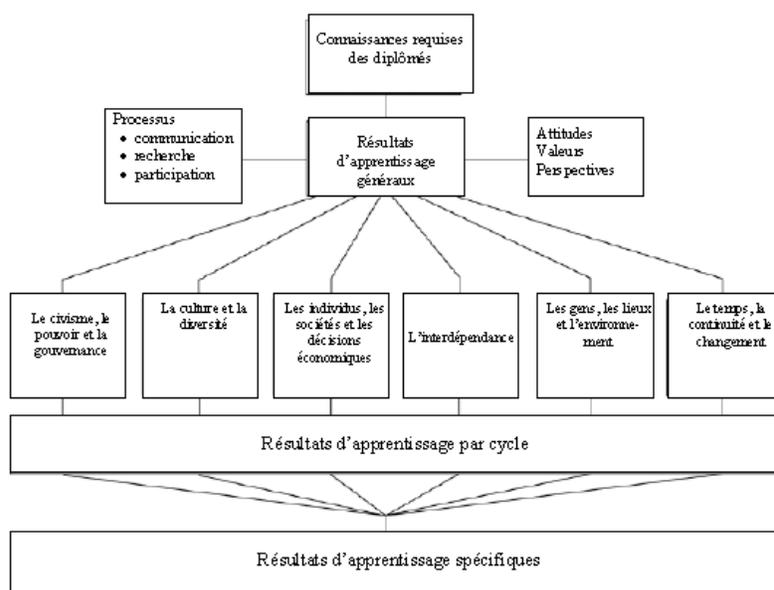
- qu'ils comprennent les interactions dynamiques des systèmes de la Terre, la dépendance de nos systèmes sociaux et économiques à l'égard de ces systèmes

naturels, le lien fondamental qui nous rattache à tout être vivant et l'impact des humains sur l'environnement;

- qu'ils comprennent les systèmes politique, social et économique du Canada dans le contexte mondial;
- qu'ils sont capables de faire une analyse critique des forces sociales, politiques, culturelles et économiques qui ont façonné le passé et le présent, et qu'ils peuvent appliquer ces apprentissages à la planification de l'avenir;
- qu'ils comprennent les idées et concepts clés relatifs à la démocratie (par exemple, les droits de la personne);
- qu'ils comprennent et apprécient la diversité culturelle et sociétale à l'échelle locale, nationale et internationale;
- qu'ils ont les dispositions et les aptitudes nécessaires à un engagement efficace en tant que citoyens;
- qu'ils réfléchissent de façon créative et critique en vue de trouver des solutions novatrices à des problèmes sociétaux et environnementaux complexes;
- qu'ils comprennent les idées et concepts clés relatifs à la culture et à l'expérience humaine.

Août 2011 (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, secteur anglophone)

La révision du programme d'études Histoire moderne se base sur la Proposition des compétences jugées essentielles au N.-B. au XXI^e siècle tout en respectant les principes inclus dans le *Foundation for the Atlantic Social Studies Curriculum* (1999). Les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) ont été développés de façon à correspondre aux résultats d'apprentissage par cycle (RAC), aux résultats d'apprentissage généraux (RAG) et aux résultats d'apprentissage transdisciplinaires (RAT). De plus, les processus ainsi que des attitudes, des valeurs et des perspectives en sciences humaines sont intégrés aux résultats d'apprentissage spécifiques (RAS).



En 1999, les gouvernements des provinces de l'Atlantique ont déterminé ensemble les habiletés et les domaines de connaissances considérés comme essentiels pour les finissants du secondaire. Il s'agit des *Résultats d'apprentissage transdisciplinaires* : Expression esthétique, Civisme, Communication, Développement personnel, Résolution de problèmes, Compétences technologiques. Ci-dessous, l'exemple tiré du cours Histoire Moderne, axé sur le « civisme », démontre comment les Résultats d'apprentissage spécifiques appuient les élèves dans l'atteinte des RAT

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

L'élève devra faire preuve de sa compréhension des droits et des responsabilités des citoyens ainsi que des origines, des fonctions et des sources de pouvoir, de l'autorité et de la gouvernance (RAG). Ce RAG en sciences humaines est lié à l'élément conceptuel « Le civisme, le pouvoir et la gouvernance ». Il y a six éléments conceptuels dans le cadre du programme de sciences humaines.

À la fin de la douzième année, les élèves devront, en partie, pouvoir analyser des questions importantes portant sur les droits, les responsabilités, les rôles et le statut du citoyen et des groupes dans un contexte local, national et mondial. (RAC)

1.3.1 Les élèves devront "faire des liens leur permettant de comparer la Révolution française avec d'autres événements modernes dans le domaine des droits et des libertés de la personne." (RAS)

(Foundation for the Atlantic Canada Social Studies Curriculum, 1999)

Annexe C : Concepts de la pensée historique

(Retour à l'[Introduction : Pratiques d'excellence](#))

(Retour à l'[Introduction : Pensée historique](#))

Pensée historique, **l'idée selon laquelle les élèves doivent avoir une réflexion approfondie et critique à propos de l'histoire n'est pas un concept nouveau.** Cependant, au cours des dernières années, l'idée de la pensée historique a été définie en fonction de six concepts clés : l'importance historique, les sources, les causes et les conséquences, la continuité et le changement, l'adoption d'un point de vue historique et les dimensions éthiques de l'histoire (Seixas, 2006). Ces concepts de la pensée historique offrent un cadre pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire, et ce, d'une manière très semblable à la façon dont les historiens comprennent l'histoire :

Importance historique : Qu'est-ce qui fait qu'un événement est important sur le plan historique? Parce que nous ne pouvons étudier tout ce qui est arrivé dans le passé, l'une des tâches des historiens est de décider quels événements, quelles personnes et quelles idées méritent le plus d'être étudiés. Règle générale, l'importance d'un événement se mesure en fonction de quatre critères : il a eu des conséquences profondes pour beaucoup de gens pendant une longue période de temps; il a été important pour l'époque; il a par la suite acquis une grande envergure, tant du point de vue de l'histoire professionnelle que de l'histoire amateur; et le fait de l'étudier apporte des révélations.

Les historiens sont souvent en désaccord lorsque vient le temps de déterminer quels sont les événements les plus importants; l'histoire n'est pas une science exacte, qui offre des réponses définitives. Le débat et les points de vue qui découlent d'une activité comme la détermination de l'importance historique d'un événement peuvent être des outils puissants, qui permettent d'évaluer la qualité de l'apprentissage des élèves. Une question comme « Laquelle des deux guerres mondiales a eu le plus d'importance pour le Canada? » est utile, car elle exige de l'élève qu'il ait des connaissances au sujet des deux conflits et qu'il comprenne les critères permettant d'évaluer l'importance des événements historiques. L'élève doit appliquer un esprit critique à propos de l'histoire.

Remarque : Il est important de se rappeler que ce qui est important pour une personne ne l'est pas nécessairement pour d'autres. Au-delà des quatre critères mentionnés ci-dessus, un événement, une personne ou une idée peuvent être importants lorsqu'on les met en lien avec [traduction] « des tendances et des histoires plus vastes, qui révèlent quelque chose d'important pour nous aujourd'hui. Par exemple, bien qu'elle ne revête pas une grande importance en ce qui a trait à la Deuxième Guerre mondiale, l'histoire d'un travailleur de Winnipeg en 1918 peut devenir importante, si on la met en lien avec l'histoire plus vaste des luttes des travailleurs, le développement économique ou les adaptations et le mécontentement après la guerre. » (Centre for the Study of Historical Consciousness, n.d., section : Importance historique).

Sources historiques : Les sources historiques ne sont pas la même chose que l'information historique. Il importe de laisser les élèves explorer et interpréter les sources. Les artefacts rendent l'histoire plus concrète pour les élèves. Voici quelques exemples de questions

importantes : « Qu'est-ce qui pose problème dans ce compte rendu? » « Est-ce que ces sources sont fiables et comment puis-je le savoir? » « Qu'est-ce que l'écrivain ou l'artiste essayait de dire? » La validité des sources dépend de leur origine et de leur utilisation. Les sources primaires sont des comptes rendus de première main (par exemple, une entrée dans un journal intime, une photographie prise à l'époque, un artefact), alors que les sources secondaires analysent les sources primaires.

Causes et conséquences : Est-ce que l'assassinat de François-Ferdinand en juin 1914 a été la cause de la Grande Guerre? Les élèves pensent souvent que c'est le cas, plutôt que de voir que l'assassinat n'a été qu'une allumette ayant mis le feu aux poudres et qui a dégénéré en guerre. Cette poudrière était constituée des autres événements qui ont conduit au déclenchement de la Première Guerre mondiale. Les élèves doivent comprendre qu'un événement peut avoir plusieurs causes sous-jacentes et qu'ils ne doivent pas se contenter de réponses « faciles »; ils doivent approfondir davantage leur recherche et appliquer un esprit critique lorsqu'ils réfléchissent aux événements historiques.

Les élèves doivent comprendre :

- a. que les événements peuvent avoir plusieurs causes, dont l'histoire populaire ne tient souvent pas compte;
- b. que toutes les actions ont des conséquences, parfois imprévues et inattendues;
- c. que *post hoc ergo propter hoc** constitue habituellement la mauvaise approche pour comprendre la raison pour laquelle les événements se produisent;
- d. qu'il est habituellement plus important de rechercher les causes à long terme que de cerner les causes évidentes à court terme.

*Expression latine signifiant « après ceci, donc à cause de ceci ».

Il est également important de prendre en compte l'intervention humaine et les gens (individuellement et en groupe) qui causent ou qui résistent au changement.

Continuité et changement : Nous nous concentrons trop souvent sur les changements qui se sont produits avec les temps, comme si tous les changements étaient synonymes de progrès. Les changements ne sont pas tous positifs et parfois, peu de choses changent. Le monde change constamment, mais lorsque nous nous penchons sur une période de temps, nous interrogeons-nous sur ce qui n'a pas changé? Prenons les années 1950, par exemple, qui sont une période souvent perçue comme étant conservatrice et rigide, surtout pour les femmes. Il est facile de dresser la liste de ce qui a changé dans la vie de la plupart des femmes depuis les années 1950, mais qu'est-ce qui n'a pas changé? Les comparaisons entre le passé et le présent permettent d'évaluer les changements qui se sont produits avec le temps à la lumière du progrès et du déclin (tout en tenant compte du fait que les notions de progrès et de déclin sont influencées par le point de vue adopté).

Adoption d'un point de vue historique : Malheureusement, les gens examinent souvent le passé avec les yeux de notre propre époque (ils essaient d'interpréter le passé en fonction de normes et de compréhension du XXI^e siècle). C'est ce qu'on appelle le « présentisme » et cette attitude doit être évitée parce qu'elle empêche souvent de comprendre les pressions, les influences et les motivations des personnages historiques. Tous les événements historiques concernent des gens qui étaient susceptibles d'avoir eu des points de vue différents à propos

d'un événement (par exemple, comment un endroit peut-il être « découvert », alors que des gens y habitent déjà?). L'adoption d'un point de vue consiste à essayer de comprendre la mentalité d'une personne à l'époque de l'événement, et non à essayer d'imaginer que nous sommes cette personne. Cela est impossible, car nous ne pouvons jamais vraiment faire abstraction de notre mentalité et de notre contexte du XXI^e siècle.

La dimension éthique de l'histoire : C'est le concept le plus difficile pour les élèves, car il exige d'eux qu'ils possèdent une grande base de connaissances liées au sujet étudié et qu'ils s'abstiennent de porter des jugements au moment où ils acquièrent ces connaissances. Il ne s'agit pas tant de déterminer qui doit porter le blâme pour les événements survenus, mais plutôt d'examiner les événements avec un esprit critique. Comme le dit Peter Seixas, [traduction] « lorsqu'ils doivent déterminer la responsabilité d'une personne à l'égard d'un événement historique, les élèves ne doivent pas se contenter de se demander si cette personne a été ou non une cause de ce qui est arrivé. Ils doivent rechercher qui avait des obligations ou le pouvoir d'influencer les résultats. » (Case, 2006, p. 56.)

Grâce aux enseignements du passé, nous apprenons à faire face aux enjeux d'aujourd'hui (par exemple quand le gouvernement du Canada a offert une réparation et présenté des excuses au sujet des écoles résidentielles). L'adoption d'un point de vue historique et le jugement moral sont des concepts difficiles parce qu'ils nous obligent à faire abstraction des compréhensions et du contexte de notre époque. La section « Comprendre la dimension éthique » du site Web du projet de la pensée historique l'explique bien [traduction] : « Nous ne pouvons pas imposer nos valeurs éthiques contemporaines à des événements du passé. En même temps, l'histoire, traitée de manière intelligente, ne peut traiter de façon "neutre" des esclavagistes brutaux, des nazis enthousiastes ou encore des conquistadors en maraude. Les historiens essaient de ne pas exprimer de jugements éthiques explicites sur des acteurs en pleine action. Mais, cela dit, si l'histoire est pertinente, elle s'accompagne d'un jugement éthique. Ainsi, ce que nous apprenons du passé peut nous aider à faire face aux enjeux éthiques d'aujourd'hui. » (Centre for the Study of Historical Consciousness, n.d., section : Dimensions éthiques.)

(Seixas, 2006; Case, 2006; Centre for the Study of Historical Consciousness, n.d.)

Pour consulter des plans de cours portant sur les concepts de la pensée historique, veuillez explorer la base de données interrogeable du site Web du projet de la pensée historique :

version en français : <http://penseehistorique.ca/fr/le-projet-de-la-pensee-historique>

version en anglais : <http://www.histori.ca/benchmarks/browse>

Annexe D: Suggestions pour l'évaluation

(Retour à Mesure et [évaluation de l'apprentissage des élèves](#))

Piste pour évaluer

Enquête – Plus que la recherche de faits, les élèves doivent comprendre que l'étude de l'histoire est une enquête.

Les élèves doivent apprécier que l'étude l'histoire peut s'avérer être une enquête véritable où leur tâche n'est pas seulement de découvrir ce que d'autres savent (ils doivent le faire, bien sûr), mais aussi d'en arriver à une conclusion en se servant de l'information retrouvée. Même si d'autres connaissent déjà la réponse, lors d'une enquête véritable la tâche des élèves est d'en arriver à leurs propres conclusions, pas tout simplement de trouver les conclusions que d'autres offrent. Voici l'élément qui marque une question d'enquête : *elle exige des élèves qu'ils posent un jugement raisonné portant sur la conclusion la plus justifiable à laquelle arriver.*

Afin d'illustrer la différence entre ... les questions qui ne demandent que la récupération de faits et les questions d'enquête (qui exigent un jugement raisonné), l'enseignant peut présenter une liste de questions ou de tâches parallèles ... pour en discuter des différences... (Case, 2006, p. 7, 8).

Exemple de question exigeant la récupération de faits	Question et tâche
Dresse une liste des causes principales de la Première Guerre mondiale.	Identifie la cause la plus importante de la Première Guerre mondiale. Explique.

Rédactions basées sur la recherche

Un devoir fréquent dans le cours d'Histoire moderne de 11^e année est la « rédaction basée sur la recherche ». Il est important que les élèves qui rédigent ce genre de texte de recherche soient tenus de faire de jugements raisonnés (de poser des questions). Le fait d'examiner leurs rédactions pendant que les élèves y travaillent et d'en discuter avec eux permet à l'enseignant de recourir aux techniques d'évaluation **formative** et d'évaluation **sommative**. L'évaluation formative pendant la réalisation du devoir pourrait comprendre, pour chaque élève, l'examen de ce qui suit : l'énoncé de la thèse, le plan, le paragraphe d'introduction, un argument échantillon étayé de preuves (un paragraphe), des exemple(s) de renvois et la conclusion. La surveillance du processus mettra en lumière le niveau de compréhension des élèves à chaque étape et permettra les interventions nécessaires. À la longue, cela favorisera un plus grand succès chez les élèves pour ce qui est de montrer leur compréhension des grands principes de la réflexion sur l'histoire. L'évaluation sommative, qui évalue la rédaction basée sur la recherche terminée, indiquera si l'élève a réussi à formuler et à étayer avec des preuves des arguments raisonnés et à tirer des conclusions justifiables.

En outre, afin d'encourager l'évaluation formative, les enseignants peuvent fournir aux élèves ou élaborer en collaboration avec eux à l'avance la rubrique qui servira à évaluer leur rédaction une fois celle-ci terminée. Cela permettra aux élèves de contrôler leur propre rendement à chaque étape du devoir.

Note: À l'avenir, des exemples du travail d'élèves et des renseignements sur les devoirs (y compris des rubriques proposées) seront affichés sur le site du Portail du MEDPE consacré à l'Histoire moderne (pour tous les niveaux).

À titre d'information: Il est important que les élèves fournissent des preuves pour étayer leurs arguments, et il est tout aussi important qu'ils indiquent toutes les sources. Si l'enseignant veut que les élèves présentent les renvois d'une certaine manière, il faudrait le préciser aux élèves; autrement, toute présentation reconnue devrait être acceptée. Il faudrait aussi signaler aux élèves qu'il existe des logiciels (y compris des versions gratuites en ligne) qui permettent la saisie des renvois et la création automatique des bibliographies pendant la rédaction électronique du travail.

À titre de rappel, la section du Portail du MEDPE qui donne un survol des outils de recherche signale divers outils de recherche accessibles au personnel enseignant et aux élèves. <https://portal.nbed.nb.ca/tr/rt/Pages/default.aspx>.

Vous trouverez dans cette section des liens vers des outils de recherche agréés par la province et à des sites Web qui fournissent des documents de référence et des outils de recherche en ligne. Le personnel enseignant ainsi que les élèves peuvent se servir des outils de recherche agréés par la province pour trouver rapidement et facilement des renseignements pertinents et exacts sur le sujet de leur choix en consultant des bases de données de magazines, de périodiques, de journaux, de livres et de transcriptions ainsi que des cartes, des images et des fichiers audiovisuels. Ces outils de recherche sont accessibles à la maison et à l'école et permettent aux utilisateurs d'adapter la recherche à leurs besoins, par exemple, en limitant la recherche aux ressources canadiennes ou en triant les résultats selon le niveau de lecture.

Annexe E : Friedrich Engels, *La situation de la classe laborieuse en Angleterre* (publié en 1845)

(Retour à [Élaborations Unité 1 : Révolution industrielle](#))

« [L]es maisons sont tassées les unes contre les autres et la pente de la rive ne permet d'apercevoir qu'une fraction de chacune d'elles, toutes noires de fumée, décrépite, vétustes, avec leurs fenêtres aux vitres et aux châssis cassés. L'arrière-plan est constitué par de vieilles bâtisses d'usine, ressemblant à des casernes. Sur la rive droite toute plate, s'élève une longue file de maisons et de fabriques. La seconde maison est en ruines, sans toit, pleine de décombres, et la troisième est si basse que l'étage inférieur est inhabitable et en conséquence sans portes ni fenêtres. L'arrière-plan, de ce côté, c'est le cimetière des pauvres, les gares des chemins de fer de Liverpool et de Leeds et derrière, la Maison des pauvres, « la Bastille de la loi sur les Pauvres » de Manchester, qui, pareille à une citadelle, regarde du haut d'une colline, à l'abri de hautes murailles et de créneaux, menaçante, le quartier ouvrier qui s'étend en face. [...]

Le prolongement, récemment terminé, du chemin de fer de Leeds, qui traverse ici l'Irk a fait disparaître une partie de ces cours et de ces ruelles, mais il en a par contre exposé d'autres aux regards. C'est ainsi qu'il y a juste en dessous du pont de chemin de fer, une cour qui dépasse de très loin toutes les autres en saleté et en horreur, précisément parce qu'elle était jusqu'à maintenant tellement à l'écart, tellement retirée qu'on n'y pouvait accéder qu'à grand-peine; je ne l'aurais moi-même jamais découverte sans la trouée faite par le viaduc du chemin de fer, bien que je crusse¹ très bien connaître ce coin. C'est en passant sur une rive inégale, entre des piquets et des cordes à linge que l'on pénètre dans ce chaos de petites masures à un étage et à une pièce la plupart du temps dépourvue de plancher : cuisine, salle commune et chambre à coucher tout à la fois. Dans un de ces trous qui mesurait à peine six pieds de long et cinq pieds de large, j'ai vu deux lits — et quels lits et quelle literie! — qui, avec un escalier et un foyer, remplissaient toute la pièce. Dans plusieurs autres, je ne vis¹ absolument rien, bien que la porte en fût¹ grande ouverte et que les habitants y fussent adossés¹. Devant les portes, partout des décombres et des ordures; on ne pouvait voir si, en dessous, c'était pavé, on ne pouvait que le sentir au pied, par endroits. Toute cette foule d'étables, habitées par des hommes, était bornée sur deux côtés par des maisons et une usine, sur le troisième par le cours d'eau et, à part le petit sentier de la rive, on n'en sortait que par une étroite porte cochère² qui donnait dans un autre dédale de maisons, presque aussi mal bâties et mal entretenues que celles-ci. [...]. »

(Traduction et notes par Gilbert Badia et Jean Frédéric, 1960.)

1. À l'époque où Friedrich Engels vivait, on utilisait en français plusieurs temps de verbes que nous n'utilisons plus aujourd'hui, sauf, parfois, dans des textes littéraires. Vous trouverez ci-dessous les équivalents modernes de ces verbes :

je crusse = *je croyais*; *je ne vis* = *je ne voyais*; *fût* = *ait été*; *fussent adossés* = *soient adossés*

2. Une entrée vers la cour d'une habitation, généralement recouverte, par où entraient les voitures tirées par des chevaux.

Annexe F : Arguments en faveur de l'apaisement

(Retour à [Élaborations Unité 3 : Totalitarisme et guerre totale](#))

Voici une liste de points de vue. Certains font valoir que l'apaisement ÉTAIT une erreur, alors que d'autres considèrent que cela N'ÉTAIT PAS une erreur. Demandez aux élèves de trier et de discuter de chaque point de vue.

L'Allemagne méritait un traitement équitable : L'Allemagne a été traitée trop durement à Versailles; elle n'a donc reçu que ses territoires légitimes.

La peur du communisme : On estimait qu'il était préférable de soutenir un dirigeant fort en Allemagne, plutôt que de risquer qu'elle tombe aux mains des communistes.

Le peuple britannique devait désirer la guerre : En 1938, l'opinion publique était contre la guerre; la politique d'apaisement était donc judicieuse.

L'apaisement faisait peur à l'URSS : Comme la Grande-Bretagne et la France n'ont pas tenu tête à Hitler, l'URSS a commencé à être préoccupée par le pouvoir allemand et à envisager des ententes avec Hitler.

La peur d'une autre guerre : Les gens voulaient éviter une autre guerre terrible et faisaient tout ce qui était possible pour y arriver.

La Grande-Bretagne avait besoin de temps : En donnant à Hitler ce qu'il voulait, la Grande-Bretagne a pu disposer d'un peu plus de temps pour reconstituer ses forces armées.

L'Allemagne devenait de plus en plus forte : Permettre à l'Allemagne de devenir plus forte ferait en sorte que cela deviendrait beaucoup plus difficile de la combattre.

Hitler était déterminé à conquérir l'Europe de l'Est : Le plan d'Hitler était clair; la politique d'apaisement était vouée à l'échec dès le départ; Hitler n'a fait que mentir.

Cela a encouragé Hitler : Le fait d'avoir cédé à Hitler l'a amené à penser qu'il pouvait faire ce qu'il voulait, sans avoir à craindre d'être arrêté dans ses élans.

Les accords de Munich ont été un désastre : Churchill a dit que la Tchécoslovaquie avait été sacrifiée pour rien; Hitler a trompé tout le monde.

(Field, n.d. [traduction])

Annexe G : Tableau reproductible destiné aux élèves

(Retour à [Élaborations Unité 1 : Révolution française](#))

(Retour à [Élaborations Unité 1 : Révolution industrielle](#))

	Opinions (que pensaient-ils?)	Sources (comment le savons-nous?)	Valeurs (qu'est-ce qui était le plus important pour eux?)
John Locke			
Rôle du gouvernement			
Rôle du citoyen			
Jean-Jacques Rousseau			
Rôle du gouvernement			
Rôle du citoyen			

(Le tableau continue à la page suivante.)

	Opinions (que pensaient-ils?)	Sources (comment le savons-nous?)	Valeurs (qu'est-ce qui était le plus important pour eux?)
Montesquieu			
Rôle du gouvernement			
Rôle du citoyen			
Hobbes			
Rôle du gouvernement			
Rôle du citoyen			
Voltaire			
Rôle du gouvernement			
Rôle du citoyen			

Annexe H : le partage de l'Afrique : extraits d'une source primaire

(Retour à [Nationalisme et négociation](#))

Extrait d'un discours intitulé « The True Imperialism » (le véritable impérialisme), prononcé par Lord Curzon à l'Hôtel de ville de Birmingham en 1907

[Traduction.] « Peu importe jusqu'où l'Empire a repoussé ses frontières [...] la misère et l'oppression, l'anarchie et la destruction, la superstition et la bigoterie ont eu tendance à disparaître et ont été remplacées par la paix, la justice, la prospérité, l'humanité et la liberté de pensée, d'expression et d'action. [...]

Mais a également surgi ce que je crois être unique dans l'histoire des empires : une passion de loyauté et d'enthousiasme qui rend le cœur du citoyen britannique, même vivant dans les endroits les plus reculés, emballé à la pensée de la destinée qui est son lot et qui l'amène à vénérer une banderole particulière comme étant le symbole de tout ce qui est le plus noble dans sa nature et de ce qui revêt le plus d'importance pour le bien du monde. »

Extrait de *Confession of Faith* (Profession de foi) de Cecil Rhodes, publié en 1877

[Traduction.] « Je soutiens que nous sommes la plus grande race au monde et que plus nous habitons de territoires dans le monde, mieux c'est pour la race humaine. Imaginez ces parties du monde qui sont actuellement habitées par les spécimens les plus ignobles de l'espèce humaine, quel changement aurait lieu s'ils étaient soumis à l'influence anglo-saxonne! Pensez une fois de plus aux emplois supplémentaires que l'ajout d'un nouveau pays à notre empire. Je soutiens que chaque hectare de terre qui s'ajoute à notre territoire équivaut à la naissance future d'un plus grand nombre d'hommes appartenant à la race anglaise, qui autrement n'auraient pas vu le jour. En outre, l'assujettissement d'une plus grande partie du monde à notre règle signifie tout simplement la fin de toutes les guerres; en ce moment, si nous n'avions pas perdu l'Amérique, je crois que nous aurions pu mettre un terme à la guerre russo-turque simplement en refusant argent et fournitures. »

Extrait de « The Coming of the Pink Cheeks » (L'arrivée des Joues roses), histoire racontée par le chef Kabongo à Richard St. Barbe Baker

[Traduction] « C'est à cette époque-là qu'un homme Joues roses [un Blanc] est un jour venu à notre conseil. Il venait de loin, de là où un grand nombre de ces gens vivent dans des maisons faites en pierre et où ils tiennent leur propre conseil.

Il s'est assis parmi nous et il nous a dit que le roi des Joues roses, qui était un grand roi, vivait sur une terre au-delà des mers.

«Ce grand roi est maintenant votre roi», a-t-il dit. «Et cette terre lui appartient toute entière, mais il a dit que vous pouviez y vivre, car vous êtes son peuple; il est votre père et vous êtes ses fils.»

Cela était étrange. Car cette terre était la nôtre. Nous avons acheté notre terre avec le bétail, en présence des Anciens; nous avons fait le serment et cette terre était à nous. Nous n'avions aucun roi; nous élisions nos conseils et ils adoptaient nos lois. Un roi étranger ne pouvait pas être notre roi, et notre terre nous appartenait. Nous n'avions livré aucune bataille. Personne ne nous avait combattus pour nous enlever notre terre comme autrefois, comme cela était déjà arrivé. Cette terre, que nous avons reçue de nos pères, et nos pères de leurs propres pères, qui l'avaient achetée, comment pouvait-elle appartenir à ce roi?

Avec patience, le premier de nos Anciens a essayé d'expliquer tout ceci à Joues roses, et il a écouté. Mais à la fin, il a dit : -Nous savons cela. Cependant, en dépit de tout cela, ce que je vous ai dit est réel. Vous avez maintenant un roi, un roi bon et grand qui aime son peuple, et vous faites partie de son peuple. Dans la ville appelée Nairobi, il y a un conseil ou gouvernement, qui agit au nom du roi. Et ses lois sont vos lois." [...] »

Annexe I : Suggestions de ressources en matière d'enseignement et d'apprentissage

Unité 1 : Droits et révolution

Révolution française :

- 1.1 Causes de la Révolution française
- 1.2 Concepts de la pensée historique
- 1.3 Faire des liens

Révolution industrielle :

- 2.1 Causes de la révolution industrielle
- 2.2 Concepts de la pensée historique
- 2.3 Faire des liens

Remarque : L'unité 1 : Droits et révolution se présente comme suit pour le cours Histoire moderne 113 :

Révolution française et révolution industrielle :

- 1.1 Évolution des droits
- 1.2 Concepts de la pensée historique
- 1.3 Faire des liens

Projet « History To Go » de l'Université du Nouveau-Brunswick

On encourage les enseignants du niveau secondaire à inviter des historiens de l'UNB à venir rencontrer leurs groupes d'élèves et à participer à leur formation (par exemple, pour prononcer des conférences, répondre à questions sur le travail d'historien, être une personne-ressource pour les élèves lors de la préparation d'un débat, etc.). *Remarque :* En 2010, les participants venant de l'UNB sont uniquement anglophones; cependant, les enseignants du programme d'immersion française peuvent communiquer avec le coordonnateur afin de vérifier si des étudiants parlant français et inscrits en histoire à l'UNB sont disponibles pour venir discuter avec les élèves de leurs recherches et de leurs travaux en histoire. Les questions d'ordre général peuvent être envoyées à Gary Waite, directeur, Département d'histoire, UNB (Fredericton). Courriel : waite@unb.ca - Téléphone : 506-452-6158. **Les enseignants doivent cependant communiquer directement avec les professeurs participants afin de prendre les dispositions nécessaires (voir l'annexe K).** Il se peut que des personnes du Département d'histoire et du Département d'études classiques de l'UNBSJ (Saint John) souhaitent participer. Adressez vos demandes à Debra Lindsay, directrice, Département d'histoire et de sciences politiques, à dlindsay@unbsj.ca.

Le projet de la pensée historique

Site Web du *Centre for the Study of Historical Consciousness*

Version en français : <http://www.histori.ca/benchmarks/fr/le-projet-rep%C3%A8res>

Version en anglais : <http://www.histori.ca/benchmarks/>

Fiche technique du projet de la pensée historique « News in Review » de la CBC

Il existe des fiches techniques sur « les causes et conséquences », « la continuité et le changement », « l'importance historique » et « les sources ».

Version en anglais seulement : <http://newsinreview.cbclearning.ca/worksheets/>

Liberté, égalité, fraternité : exploration de la Révolution française

Le site comprend des archives de preuve documentaire (par exemple, des images, des documents, des caricatures politiques, des chansons) et plus encore. Il y a une fonction de « recherche rapide ».

Version en anglais seulement : <http://chnm.gmu.edu/revolution/about.html>

Le Léviathan, de Thomas Hobbes

Ce site est lié au site Web du cours de philosophie occidentale de Bill Uzgalis, de l'Université de l'État de l'Oregon.

Version en anglais seulement : <http://oregonstate.edu/instruct/phl302/texts/hobbes/leviathan-contents.html>

Conférence n° 11, « The Origins of the French Revolution » (Les origines de la Révolution française) : fait partie de « The History Guide's Lectures on Modern European Intellectual History: Abelard to Nietzsche » (conférences sur l'histoire intellectuelle européenne moderne d'Abélard à Nietzsche, du guide en histoire), du professeur Steven Kreis de l'Université Florida Atlantic. *Remarque* : le site plus général de Steven Kreis, intitulé « **The History Guide** » (le guide en histoire) se trouve sur <http://www.historyguide.org/>; il est destiné aux élèves du secondaire et aux élèves du premier cycle en histoire. Veuillez consulter la section des rédacteurs intitulée « Conditions of Use » (conditions d'utilisation).

Version en anglais seulement : <http://www.historyguide.org/intellect/lecture11a.html>

La Déclaration universelle des droits de l'Homme

Organisation des Nations Unies.

Version en français : <http://www.un.org/fr/documents/udhr/>

Version en anglais : <http://www.un.org/en/documents/udhr/>

Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen (août 1789)

The History Guide (Steven Kreis, Université Florida Atlantic).

Version en anglais seulement : <http://www.historyguide.org/intellect/declaration.html>

Olympe de Gouges : Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne

Version en français : http://www.aidh.org/Biblio/Text_fondat/FR_03.htm

Version en anglais :

<http://www.library.csi.cuny.edu/dept/americanstudies/lavender/decwom2.html>

Crise d'octobre (Canada)

La base de données interrogeable des archives numériques de la CBC contient des renseignements sur la crise d'octobre 1970. *Remarque* : La version anglaise du site contient des liens vers « October Crisis, 20 years later » (la crise d'octobre 20 ans plus tard) et « Civil Liberties Suspended » (la suspension des libertés civiles), pour ne citer que ces deux exemples.

Version en français :

http://archives.radio-canada.ca/guerres_conflits/desordres_civils/dossiers/81/

Version en anglais :

<http://archives.cbc.ca/search?q=FLQ&RTy=0&RC=1&RP=1&RD=1&RA=0&th=1>

Le Canada et l'Afghanistan

Ressources gratuites (depuis octobre 2010), qui transmettent aux élèves une brève histoire de la guerre en Afghanistan et qui portent sur des enjeux et sur la complexité de la mission dans ce pays. Fait partie du « Projet mémoire » de l'Institut Historica-Dominion. *Remarque* : Ce site Web contient des liens vers d'autres ressources gratuites pouvant être utilisées en classe et portant sur l'histoire militaire (plusieurs renseignements disponibles dans les deux langues officielles).

Version en français : <http://www.thememoryproject2.com/fr/teacher-resources>

Version en anglais : <http://www.thememoryproject2.com/en/teacher-resources>

Séminaire socratique

Il existe un grand nombre de sites en ligne qui s'intéressent à cette stratégie éducative particulière. Ce site Web est maintenu par le réseau des écoles publiques de Regina et par Saskatchewan Learning.

Version en anglais seulement :

http://www.saskschools.ca/curr_content/bestpractice/socratic/index.html

La lutte pour la démocratie : citoyenneté 1789-1906

Hyperlien vers le site officiel des archives nationales du gouvernement du Royaume-Uni. Page d'accueil : <http://www.nationalarchives.gov.uk/about/> (Citoyenneté 1789-1906)

Version en anglais seulement :

http://www.nationalarchives.gov.uk/pathways/citizenship/struggle_democracy/citizenship3.htm

La révolution industrielle

Site Web du Yale-New Haven Teachers Institute.

Version en anglais seulement :

<http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1981/2/81.02.06.x.html>

Travail des enfants

Partie du site Web plus général du professeur George P. Landow de l'Université Brown. « The Victorian Web » <http://www.victorianweb.org/index.html> (Travail des enfants)

Version en anglais seulement : <http://www.victorianweb.org/history/hist8.html>

Travail des enfants

Hyperlien vers le site officiel des archives nationales du gouvernement du Royaume-Uni.

Page d'accueil : <http://www.nationalarchives.gov.uk/about/> (Travail des enfants)

Version en anglais seulement :

http://www.nationalarchives.gov.uk/pathways/citizenship/struggle_democracy/childlabour.htm

Karl Marx, 1818-1883

The History Guide (Steven Kreis, Florida Atlantic University).

Version en anglais seulement : <http://www.historyguide.org/intellect/marx.html>

Syndicalisme

Hyperlien vers le site officiel des archives nationales du gouvernement du Royaume-Uni.

Page d'accueil : <http://www.nationalarchives.gov.uk/about/> (Syndicalisme)

Version en anglais seulement :

http://www.nationalarchives.gov.uk/pathways/citizenship/struggle_democracy/trade_unionism.htm

Le *Factory Act* de 1833 : cette loi a-t-elle réglé le problème du travail des enfants dans les usines?

Hyperlien vers le site officiel des archives nationales du gouvernement du Royaume-Uni.

Page d'accueil : <http://www.nationalarchives.gov.uk/about/> (*Factory Act* de 1833)

Version en anglais seulement : <http://www.nationalarchives.gov.uk/education/lesson13.htm>

Remarque : Les archives nationales du Royaume-Uni contiennent une mine de renseignements sur différents sujets couverts par le cours Histoire moderne 112. Voir la page « **Topics** » : <http://www.nationalarchives.gov.uk/education/topics.htm> (par exemple, la Deuxième Guerre mondiale, la guerre froide).

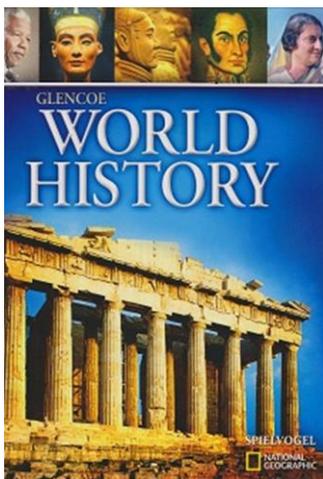
Boîte à outils : décoder les caricatures politiques

Bibliothèque et Archives Canada

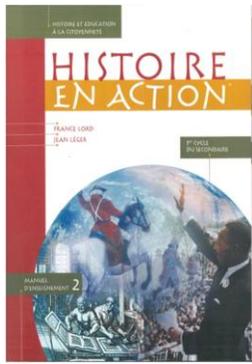
Version en français : <http://www.collectionscanada.gc.ca/education/008-3050-f.html>

Version en anglais : <http://www.collectionscanada.gc.ca/education/008-3050-e.html>

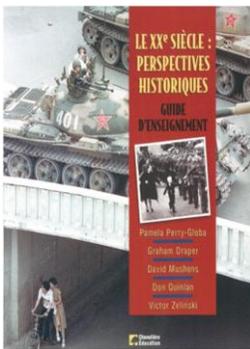
Remarque : Il appartient aux enseignants de déterminer quels sont le programme et les ressources les plus appropriés pour atteindre les résultats d'apprentissage du cours Histoire moderne de 11^e année. Parmi les ressources possibles, mentionnons l'ouvrage principal *World History*, de Glencoe. Douze chapitres de ce livre se rapportent à ce cours (chapitres 14, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27 et 28). Voici une image de la couverture du manuel destiné aux élèves :



Voici le titre des manuels de base pour le cours Histoire moderne 111/112, Immersion française



Histoire en Action [Manuel De L'Eleve 2]



Le XXe Siècle: Perspectives Historiques

Annexe J : Suggestions de ressources en matière d'enseignement et d'apprentissage

Unité 2 : Guerre et violence

Nationalisme et négociation

- 3.1 Pouvoir, autorité et prise de décisions
- 3.2 Concepts de la pensée historique
- 3.3 Faire des liens

Destruction et désillusion

- 4.1 Destruction et désillusion
- 4.2 Concepts de la pensée historique
- 4.3 Faire des liens

Projet « History To Go » de l'Université du Nouveau-Brunswick

On encourage les enseignants du niveau secondaire à inviter des historiens de l'UNB à venir rencontrer leurs groupes d'élèves et à participer à leur formation (par exemple, pour prononcer des conférences, répondre à questions sur le travail d'historien, être une personne-ressource pour les élèves lors de la préparation d'un débat, etc.). *Remarque* : En 2010, les participants venant de l'UNB sont uniquement anglophones; cependant, les enseignants du programme d'immersion en français peuvent communiquer avec le coordonnateur afin de vérifier si des étudiants parlant français et inscrits en histoire à l'UNB sont disponibles pour venir discuter avec les élèves de leurs recherches et de leurs travaux en histoire.

Les questions d'ordre général peuvent être envoyées à Gary Waite, président, Département d'histoire, UNB (Fredericton). Courriel : waite@unb.ca - Téléphone : 506 452 6158. **Les enseignants doivent cependant communiquer directement avec les professeurs participants afin de prendre les dispositions nécessaires (voir l'[annexe J](#))**. Il se peut que des personnes du Département d'histoire et du Département d'études classiques de l'UNBSJ (Saint John) souhaitent participer. Adressez vos demandes à Debra Lindsay, présidente, Département d'histoire et de sciences politiques, à dlindsay@unbsj.ca.

Le projet de la pensée historique

Site Web du *Centre for the Study of Historical Consciousness*.

Version en français : <http://www.histori.ca/benchmarks/fr/le-projet-rep%C3%A8res>

Version en anglais : <http://www.histori.ca/benchmarks/>

Fiche technique du projet de la pensée historique « News in Review » de la CBC

Il existe des fiches techniques sur « les causes et conséquences », « la continuité et le changement », « l'importance historique » et « les sources ».

Version en anglais seulement : <http://newsinreview.cbclearning.ca/worksheets/>

Site de la BBC, présentation en profondeur sur les guerres mondiales : Première Guerre mondiale

Version en anglais seulement : <http://www.bbc.co.uk/history/worldwars/wwone/>

The National Archives Experience : Docs Teach

Site Web qui encourage les enseignants à utiliser les sources primaires et qui offre des outils de création de moyens d'apprentissage interactifs et une base de données interrogeable contenant des sources primaires. *Remarque* : Il s'agit ici des archives nationales des États-Unis. Pour utiliser le site, il faut s'inscrire (gratuit).

Version en anglais seulement : <http://docsteach.org/>

Anciens Combattants Canada : La Première Guerre mondiale

Version en français :

<http://www.vac-acc.gc.ca/souvenir/sub.cfm?source=histoire/premiere-guerre>

Version en anglais : <http://www.vac-acc.gc.ca/remembers/sub.cfm?source=history/firstwar>

Bibliothèque et Archives Canada : Le Canada et la Première Guerre mondiale

comprend des journaux de guerre et des biographies de personnes ayant participé à la guerre, une base de données interrogeable et bien davantage.

Version en français : <http://www.collectionscanada.gc.ca/premiereguerre/index-f.html>

Version en anglais : <http://www.collectionscanada.gc.ca/firstworldwar/index-e.html>

Les archives nationales des États-Unis

Base de données interrogeable des archives nationales des États-Unis. Exemples de documents disponibles :

« Teaching with Documents: The Zimmermann Telegram »

Version en anglais seulement : <http://www.archives.gov/education/lessons/zimmermann/>

BBC Bitesize : Première Guerre mondiale...

Le lien « Revise » permet d'obtenir des renseignements succincts sur une foule de sujets liés à la Première Guerre mondiale (par exemple, le plan Schlieffen).

Version en anglais seulement : <http://www.bbc.co.uk/schools/gcsebitesize/history/mwh/ir1/>

BBC Bitesize : Allemagne 1918-1939

Version en anglais seulement :

<http://www.bbc.co.uk/schools/gcsebitesize/history/mwh/germany/>

Site de PBS, tableaux contenant le nombre de personnes blessées ou tuées pendant la Première Guerre mondiale

Une façon de comprendre la plus grande destruction occasionnée par la Première Guerre mondiale est d'examiner le nombre de personnes blessées ou tuées pendant cette guerre (comparativement aux conflits précédents).

Version en anglais seulement : http://www.pbs.org/greatwar/resources/casdeath_pop.html

Musée canadien de la guerre

Sous **Expositions en ligne**, se trouve le thème « Le Canada et la Première Guerre mondiale ».

Versions en français et en anglais : <http://www.warmuseum.ca/cwm/home/home>

Site de la BBC, présentation en profondeur sur les guerres mondiales : Visite virtuelle des tranchées de la Première Guerre mondiale

Version en anglais seulement :

http://www.bbc.co.uk/history/worldwars/wwone/launch_vt_wwone_trench.shtml

Canada's Answer (la réponse du Canada) par Norman Wilkinson et *For What?* (pour quoi?) par Frederick Varley

Canada's Answer (la réponse du Canada), tableau d'un artiste faisant partie de la marine britannique, représentant le départ du premier contingent canadien en octobre 1914. *Remarque* : Fait partie de la collection d'art militaire Beaverbrook.

Site en français :

<http://www.warmuseum.ca/cwm/exhibitions/guerre/photo-f.aspx?PageId=2.B.5&photo=3.D.2.bc&f=%2Fcwm%2Fexhibitions%2Fguerre%2Fsea-war-f.aspx>

Site en anglais :

<http://www.warmuseum.ca/cwm/exhibitions/guerre/photo-e.aspx?PageId=2.B.5&photo=3.D.2.bc&f=%2Fcwm%2Fexhibitions%2Fguerre%2Fsea-war-e.aspx>

For What?, tableau de Varley montrant une charrette remplie de blessés de guerre. *Remarque* : Fait partie de la collection d'art militaire Beaverbrook.

Site en français :

<http://www.warmuseum.ca/cwm/exhibitions/guerre/photo-f.aspx?PageId=2.F.2.a&photo=3.D.2.ck&f=%2Fcwm%2Fexhibitions%2Fguerre%2Fcost-war-f.aspx>

Site en anglais :

<http://www.warmuseum.ca/cwm/exhibitions/guerre/photo-e.aspx?PageId=2.F.2.a&photo=3.D.2.ck&f=%2Fcwm%2Fexhibitions%2Fguerre%2Fcost-war-e.aspx>

Les femmes et la guerre

L'Encyclopédie canadienne (Institut Historica-Dominion).

Version en français :

<http://thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=F1ARTF0008679>

Version en anglais :

<http://thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=A1ARTA0008679>

Les archives nationales du Royaume-Uni : droits des femmes

Comprend des sources primaires.

Version en anglais seulement :

http://www.nationalarchives.gov.uk/pathways/citizenship/brave_new_world/women.htm

Droit de vote des femmes

L'Encyclopédie canadienne (Institut Historica-Dominion).

Version en français :

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=F1ARTF0008687>

Version en anglais :

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=A1ARTA0008687>

Archives numériques de la CBC : voter au Canada : comment un privilège est devenu un droit

Bien que ce site Web s'intéresse à la période de 1945 à 2004, il pourrait être utile aux élèves qui souhaitent connaître quels changements durables se sont produits en matière de droits des femmes après la Première Guerre mondiale.

Version en anglais seulement : http://archives.cbc.ca/politics/rights_freedoms/topics/1450/

Remarque : Il se peut que la version en français (radio-canada.ca) ne contienne pas les mêmes vidéos, mais les renseignements sont disponibles. Dans le site en anglais, cliquez sur radio-canada.ca et utilisez le moteur de recherche.

PBS : Wilson — A Portrait / Women's Suffrage (Wilson : un portrait / le vote des femmes)

Point de vue américain.

Version en anglais seulement : http://www.pbs.org/wgbh/amex/wilson/portrait/wp_suffrage.html

UNMOVIC (Commission de contrôle, de vérification et d'inspection des Nations Unies)

Ce site de l'ONU offre des renseignements sur l'UNMOVIC, créée en 1999, en remplacement de l'ancienne Commission spéciale de l'ONU, et dont le mandat continu était de vérifier le respect par l'Irak de ses obligations de détruire ses armes de destruction massive... La section « Basic Facts » contient un genre de chronologie de l'UNMOVIC, y compris la fin de son mandat en 2007.

Site en anglais seulement : <http://www.unmovic.org/>

Organisation mondiale du commerce (OMC)

Version en français : http://www.wto.org/french/thewto_f/whatis_f/tif_f/fact1_f.htm

Version en anglais : http://www.wto.org/english/thewto_e/whatis_e/tif_e/fact1_e.htm

La Russie et les États-Unis signent un pacte de réduction des armes nucléaires (2010)

Article en ligne, paru dans le *New York Times* le 8 avril 2010 et intitulé « Russia & US Sign Nuclear Arms Reduction Pact ». Extrait : [Traduction.] « Les États-Unis et la Russie [...] ont signé un traité sur le contrôle des armements et ont fait front commun contre le programme nucléaire iranien [...]. »

Version en anglais seulement : <http://www.nytimes.com/2010/04/09/world/europe/09prexy.html>

Traité sur la non-prolifération des armes nucléaires

Affaires étrangères et Commerce international Canada (2010). « Le TNP est un traité international qui a pour but de prévenir la prolifération des armes nucléaires et de la technologie destinée à ces armes, de promouvoir la coopération dans le domaine des utilisations pacifiques de l'énergie nucléaire et de favoriser l'atteinte d'objectifs en matière de désarmement nucléaire. Le TNP constitue le seul engagement contraignant sur le désarmement auquel les États possédant des armes nucléaires ont souscrit dans le cadre d'un traité multilatéral. [...] »

Version en français :

http://www.international.gc.ca/ministers-ministres/Cannon_npt-tnp-2010.aspx?lang=fra

Version en anglais :

http://www.international.gc.ca/ministers-ministres/Cannon_npt-tnp-2010.aspx

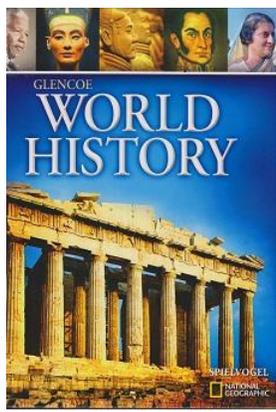
Boîte à outils : Décoder les caricatures politiques

Bibliothèque et Archives Canada

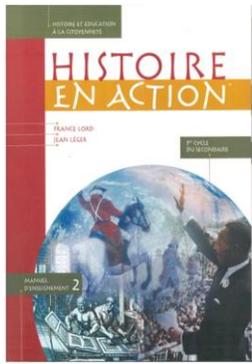
Version en français : <http://www.collectionscanada.gc.ca/education/008-3050-f.html>

Version en anglais : <http://www.collectionscanada.gc.ca/education/008-3050-e.html>

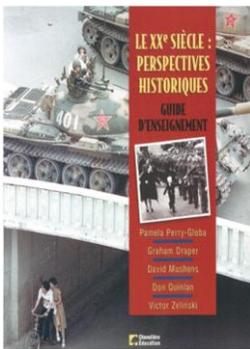
Remarque : Il appartient aux enseignants de déterminer quels sont le programme et les ressources les plus appropriés pour atteindre les résultats d'apprentissage du cours Histoire moderne de 11^e année. Parmi les ressources possibles, mentionnons l'ouvrage principal *World History*, de Glencoe. Douze chapitres de ce livre se rapportent à ce cours (chapitres 14, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27 et 28). Voici une image de la couverture du manuel destiné aux élèves :



Voici le titre des manuels de base pour le cours Histoire moderne 111/112, Immersion française



Histoire en Action [Manuel De L'Eleve 2]



Le XXe Siècle: Perspectives Historiques

Annexe K : Suggestions de ressources en matière d'enseignement et d'apprentissage

Unité 3 : Victoires et tragédies

Totalitarisme et guerre totale (la Deuxième Guerre mondiale)

- 5.1 Totalitarisme
- 5.2 Concepts de la pensée historique
- 5.3 Faire des liens

Crimes contre l'humanité

- 6.1 Génocide
- 6.2 Concepts de la pensée historique
- 6.3 Faire des liens

Guerre par procuration

- 7.1 Conflit et compétition : guerre par procuration
- 7.2 Duck and Cover (baisse la tête et protège-toi) : la crise des missiles à Cuba
- 7.3 Faire des liens

Projet « History To Go » de l'Université du Nouveau-Brunswick

On encourage les enseignants du niveau secondaire à inviter des historiens de l'UNB à venir rencontrer leurs groupes d'élèves et à participer à leur formation (par exemple, pour prononcer des conférences, répondre à questions sur le travail d'historien, être une personne-ressource pour les élèves lors de la préparation d'un débat, etc.). *Remarque* : En 2010, les participants venant de l'UNB sont uniquement anglophones; cependant, les enseignants du programme d'immersion en français peuvent communiquer avec le coordonnateur afin de vérifier si des étudiants parlant français et inscrits en histoire à l'UNB sont disponibles pour venir discuter avec les élèves de leurs recherches et de leurs travaux en histoire.

Les questions d'ordre général peuvent être envoyées à Gary Waite, président, Département d'histoire, UNB (Fredericton). Courriel : waite@unb.ca - Téléphone : 506-452-6158. **Les enseignants doivent cependant communiquer directement avec les professeurs participants afin de prendre les dispositions nécessaires (voir la liste à la fin de cette annexe)**. Il se peut que des personnes du Département d'histoire et du Département d'études classiques de l'UNBSJ (Saint John) souhaitent participer. Adressez vos demandes à Debra Lindsay, présidente, Département d'histoire et de sciences politiques, à dlindsay@unbsj.ca.

Le projet de la pensée historique

Site Web du *Centre for the Study of Historical Consciousness*.

Version en français : <http://www.histori.ca/benchmarks/fr/le-projet-rep%C3%A8res>

Version en anglais : <http://www.histori.ca/benchmarks/>

Fiche technique du projet de la pensée historique « News in Review » de la CBC

Il existe des fiches techniques sur « les causes et conséquences », « la continuité et le changement », « l'importance historique » et « les sources ».

Version en anglais seulement : <http://newsinreview.cbclearning.ca/worksheets/>

Site de la BBC, présentation en profondeur sur les guerres mondiales : Deuxième Guerre mondiale

Version en anglais seulement : <http://www.bbc.co.uk/history/worldwars/wwtwo/>

La Toile des sources (base de données interrogeable contenant des sources primaires)

« La Toile des sources » de Bibliothèque et Archives Canada, sources primaires.

Version en français :

<http://www.collectionscanada.gc.ca/education/sources/008001-100.01-f.php>

Version en anglais :

<http://www.collectionscanada.gc.ca/education/sources/008001-100.01-e.php>

The National Archives Experience : Docs Teach

Site Web qui encourage les enseignants à utiliser les sources primaires et qui offre des outils de création de moyens d'apprentissage interactif et une base de données interrogeable contenant des sources primaires. *Remarque* : Il s'agit ici des archives nationales des États-Unis. Pour utiliser le site, il faut s'inscrire (gratuit).

Version en anglais seulement : <http://docsteach.org/>

Anciens Combattants Canada : la Deuxième Guerre mondiale

Site Web d'Anciens Combattants Canada. Site élaboré contenant une mine de renseignements.

Version en français :

<http://www.vac-acc.gc.ca/souvenir/sub.cfm?source=histoire/secondeguerre>

Version en anglais :

<http://www.vac-acc.gc.ca/remembers/sub.cfm?source=history/secondwar>

Archives numériques de la CBC : Deuxième Guerre mondiale

Version en français :

http://archives.radio-canada.ca/guerres_conflits/seconde_guerre_mondiale/

Version en anglais : http://archives.cbc.ca/war_conflict/second_world_war/

« Projet mémoire » de l'Institut Historica-Dominion

Les plus grandes archives d'histoire orale en ligne au Canada : Histoires de la Deuxième Guerre mondiale.

Version en français : <http://www.thememoryproject.com/?Lang=fr-CA>

Version en anglais : <http://www.thememoryproject.com/>

BBC : présentation en profondeur sur les guerres mondiales : Un discours à la Siemens Dynamo Works à Berlin, le 10 novembre 1933

La page Web du site de la BBC sur les guerres mondiales contient des sources primaires, par exemple un clip audio (et sa transcription) du premier discours prononcé par Hitler en direct et diffusé sur toutes les stations de radio allemandes en 1933.

Version en anglais seulement :

http://www.bbc.co.uk/history/worldwars/genocide/hitler_audio.shtml

Site de la BBC, présentation en profondeur sur les guerres mondiales : génocide à l'époque des nazis

Genocide Under the Nazis (l'Holocauste) comprend les sections suivantes : « Descent into Genocide » (descente dans le génocide); « BBC Archive: Witnessing The Holocaust » (archives de la BBC : témoin de l'Holocauste); « Who Were the Guilty? » (qui étaient les coupables?); et « Debates and Denial » (débat et déni).

Version en anglais seulement : <http://www.bbc.co.uk/history/worldwars/genocide/>

Vancouver Holocaust Education Centre

Fondé en 1983 par des survivants de l'Holocauste, le centre se consacre à l'enseignement des réalités de l'Holocauste; contient des témoignages de survivants. *Remarque* : Certaines des expositions en ligne sont disponibles en français.

Version en anglais seulement : <http://www.vhec.org/about.html>

Cœurs ouverts, portes fermées

Musée virtuel du Canada, « Immigration Canada aperçu »; contient des renseignements sur la conférence d'Évian et le *M.S. St. Louis*.

Version en français :

<http://www.virtualmuseum.ca/Exhibitions/orphans/french/themes/immigration/page3.html>

Version en anglais :

<http://www.virtualmuseum.ca/Exhibitions/orphans/english/themes/immigration/page3.html>

Remarque :

Page d'accueil du musée, en français : <http://www.museevirtuel-virtualmuseum.ca/index-fra.jsp>

Page d'accueil du musée, en anglais :

<http://www.museevirtuel-virtualmuseum.ca/index-eng.jsp>

Mémoires de survivants de l'Holocauste

L'Azrieli Foundation offre trois exemplaires (en français et en anglais) de mémoires rédigés par des survivants de l'Holocauste. Les enseignants doivent prendre note que ces livres n'ont pas été agréés par le ministère de l'Éducation et qu'ils abordent des sujets délicats. Selon la fondation, ces livres sont destinés à des élèves du deuxième cycle du secondaire et à des adultes.

Renseignements pour commander en ligne (en français) :

<http://www.azrielifoundation.org/memoirs/fr/books.asp>

Renseignements pour commander en ligne (en anglais) :

<http://www.azrielifoundation.org/memoirs/books.asp?pid=27>

« Reconstructing a Survivor's Life After Genocide » (les survivants : se refaire une vie après le génocide)

Mark Perry, professeur à l'école secondaire Hampton, au Nouveau-Brunswick, a conçu cet exercice sur les sources primaires pour le site du projet de la pensée historique; veuillez faire des recherches sur le site pour trouver le cours qu'il a préparé (et d'autres).

Version en anglais seulement : <http://www.histori.ca/benchmarks/lesson/343>

Rwanda : comment le génocide est arrivé

Article en ligne du service des nouvelles de la BBC : le 18 décembre 2008

Version en anglais seulement : <http://news.bbc.co.uk/2/hi/1288230.stm>

Remarque : Les « Special Reports » sur le Rwanda (en 2008) du service des nouvelles de la BBC sont disponibles en anglais seulement :

http://news.bbc.co.uk/2/hi/in_depth/africa/2004/rwanda/default.stm

Génocide au Rwanda

« Genocide in Rwanda », des archives numériques de la CBC, a initialement été diffusé en 2003 et traite des expériences de Roméo Dallaire (mise en garde à l'intention des personnes qui visionnent ce document).

Contenu connexe en français :

<http://archives.radio-canada.ca/recherche?q=romeo+dallaire&RTy=0&RC=1&RP=1&RD=1&RA=0&th=1&x=12&y=8>

Version en anglais : http://archives.cbc.ca/war_conflict/peacekeeping/clips/7532/

GG apologizes for Rwandan genocide inaction (la gouverneure générale présente ses excuses pour l'inaction lors du génocide au Rwanda)

Article en ligne du service des nouvelles de la CBC : le 21 avril 2010

Version en anglais seulement :

<http://www.cbc.ca/canada/story/2010/04/21/rwanda-governor-general-inaction.html>

Commission de vérité et réconciliation du Canada

La Commission est une composante de la *Convention de règlement relative aux pensionnats indiens*.

Version en français : <http://www.trc-cvr.ca/>

Version en anglais : <http://www.trc-cvr.ca/>

Important : Le terme « indien » est maintenant considéré comme étant inapproprié et

n'est utilisé que dans certains contextes gouvernementaux ou légaux, par exemple la *Loi sur les Indiens*. L'expression Premières Nations est utilisée collectivement, mais lorsqu'il s'agit d'une Première Nation en particulier, il est important d'employer le nom précis de cette Première Nation (par exemple, au Nouveau-Brunswick, la Première Nation mi'kmaq ou micmaque et la Première Nation malécite ou wolastoqiyik). *Remarque* : Après le premier contact, les colons européens ont changé le nom des Wolastoqiyik pour Malécites, mais on utilise maintenant le nom Wolastoqiyik. Il existe plusieurs façons d'écrire Wolastoqiyik, notamment Wolastoqew, Wolastoqewiyik et Wolastoqey. *Wolastoqey* est souvent employé comme un adjectif, mais *Wolastoqiyik* est plus souvent utilisé.

En contexte canadien, le terme « Autochtones » est utilisé pour désigner collectivement les Premières Nations, les Inuits et les Métis. Les Premières Nations, les Inuits et les Métis sont des peuples différents. Les Inuits et les Métis ne sont pas inclus dans le terme collectif « Premières Nations ».

On se demande souvent si on doit écrire « Première Nation » ou « Premières Nations ». De façon générale, les lignes directrices sont les suivantes : Le terme « Première Nation » (sans s) sert à décrire des peuples, des communautés, des gouvernements, des langues, des cultures ou d'autres mots au pluriel (par exemple, des gouvernements, des langues appartenant à une Première Nation). L'expression « Première Nation » sert également à faire référence à un gouvernement en particulier, par exemple le gouvernement de la Première Nation tobique. Les expressions « histoire des Premières Nations » et « mode de vie des Premières Nations » sont deux exemples d'emploi de « Premières Nations » (avec un s).

Un patrimoine perdu : les pensionnats indiens au Canada : des excuses attendues depuis longtemps

Archives numériques de la CBC (contient un grand nombre de sujets et de vidéos connexes)

Site interrogeable en français (Les archives de Radio-Canada) :

<http://archives.radio-canada.ca/>

Version en anglais seulement : <http://archives.cbc.ca/society/education/topics/692/>

Le Canada vote « non », alors que l'Assemblée générale de l'ONU adopte la *Déclaration des droits des peuples autochtones*

Article en ligne du service des nouvelles de la CBC : le 13 septembre 2007

La communauté internationale a voté en faveur de l'adoption de la *Déclaration des droits des peuples autochtones*, alors que le Canada, la Nouvelle-Zélande, les États-Unis et l'Australie s'y sont opposés.

Version en anglais seulement :

<http://www.cbc.ca/canada/story/2007/09/13/canada-indigenous.html>

Remarque : L'Australie a annulé cette décision en 2009 :

<http://www.cbc.ca/world/story/2009/04/03/australia-indigenous.html>

Chronologie des politiques fédérales relatives aux peuples autochtones et à l'éducation au Canada

Hyperlien vers la bibliothèque de l'Université de la Colombie-Britannique. 1600-1996 (pas à jour)

Version en anglais seulement : <http://www.library.ubc.ca/edlib/canadian/chronology.html>

Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones

Version en anglais seulement : <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/en/drip.html>

Musée canadien pour les droits de la personne

Ce site, consacré spécifiquement à la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, aborde des sujets en lien avec celle-ci; il contient également le texte de la Déclaration, accompagné d'icônes qui montrent [traduction] « comment le vocabulaire utilisé dans la Déclaration a évolué avec le temps » et « comment les politiques gouvernementales et les actions posées par les peuples ont eu une incidence sur le progrès des droits de la personne », ainsi que « les liens avec les droits de la personne aujourd'hui ».

Les versions en français et en anglais sont disponibles sur <http://humanrightsmuseum.ca/>.

Portail des Autochtones au Canada

Version en français : <http://www.autochtonesaucanada.gc.ca/acp/site.nsf/fra/index.html>

Version en anglais : <http://www.aboriginalcanada.gc.ca/acp/site.nsf/eng/index.html>

Guerre froide

La base de données interrogeable des archives numériques de la CBC contient des renseignements sur un large éventail de sujets se rapportant à la guerre froide. *Remarque* : Ce site Web (version en anglais) contient des liens vers d'autres sujets portant sur le thème « guerre et conflit » tels la Première Guerre mondiale, la Deuxième Guerre mondiale et le terrorisme, pour ne citer que ces trois exemples. Le site donne deux possibilités : « watch » (visionner) et « listen » (écouter).

Version en français : http://archives.radio-canada.ca/guerres_conflits/guerre_froide/

Version en anglais : http://archives.cbc.ca/war_conflict/cold_war/

Site de la BBC, présentation en profondeur sur les guerres mondiales : la guerre froide

Présentation en profondeur sur les guerres mondiales : Le thème sur la guerre froide contient les sections suivantes : « The Korean War 1950-1953 » (la guerre de Corée, 1950-1953), « Kennedy and the Cuban Missile Crisis, 1962 » (Kennedy et la crise des missiles à Cuba, 1962), « Weapons of the Cold War » (les armes de la guerre froide) et « The Fall of the Soviet Union 1985-1991 » (la chute de l'Union soviétique, 1985-1991).

Version en anglais seulement : <http://www.bbc.co.uk/history/worldwars/coldwar/>

BBC Bitesize : la Guerre froide

Le lien « Revise » permet d'obtenir des renseignements succincts sur une foule de sujets liés à la Première Guerre mondiale (par exemple, le blocus de Berlin et le pont aérien).

Version en anglais seulement : <http://www.bbc.co.uk/schools/gcsebitesize/history/mwh/ir2/>

Le Canada et la guerre : une histoire de 1945 à 1957 : un monde divisé

Contient des sections intitulées « La guerre froide », « La guerre froide se fait brûlante » et « La défense du continent ». Site d'Affaires étrangères et Commerce international Canada

Version en français :

<http://www.international.gc.ca/history-histoire/world-monde/1945-1957.aspx?lang=fra>

Version en anglais :

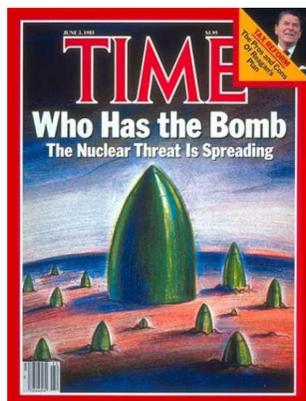
<http://www.international.gc.ca/history-histoire/world-monde/1945-1957.aspx?lang=eng>

Culture de la guerre froide : la peur du nucléaire dans les années 1950 et 1960

Site des archives numériques de la CBC, qui contient des extraits d'émissions de télévision et de radio, ainsi que des textes sur des sujets tels : « Bomb shelters for sale » (abris contre les bombes à vendre), « How to survive: Life in a fallout... » (comment survivre : vivre avec les retombées nucléaires), « The Cuban Missile Crisis » (la crise des missiles à Cuba), « Opening up the Diefenbunker » (l'ouverture du Diefenbunker), etc.

Version en anglais seulement : http://archives.cbc.ca/war_conflict/cold_war/topics/274-1460/

« **Who Has the Bomb** » (qui a la bombe), le 3 juin 1985 (voir la page couverture ci-dessous), article du magazine *TIME* sur la menace nucléaire toujours présente. L'article est sur le site du *TIME* (en association avec CNN).



Version en anglais seulement :

<http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,957761,00.html>

« **Iran Complains to U.N. over U.S. Nuclear "Threat"** » (l'Iran se plaint à l'ONU au sujet de la « menace » nucléaire américaine), le 14 avril 2010 (voir ci-dessous la photo accompagnant l'article).



Article provenant de l'agence de presse Reuters; un exemple parmi tant d'autres (sources) de ce qui se trouve en ligne, afin d'illustrer l'importance de la menace nucléaire (pendant la guerre froide et en tant que menace actuelle).

Version en anglais seulement : <http://www.reuters.com/article/idUSTRE63D0CS20100414>

Guerre froide

Hyperlien vers le site officiel des archives nationales du gouvernement du Royaume-Uni.

Page d'accueil (en anglais seulement) : <http://www.nationalarchives.gov.uk/about/> (Guerre froide)

Version en anglais seulement : <http://www.nationalarchives.gov.uk/education/coldwar/>

Guerre froide : vidéo de PBS

Permet de visionner les vidéos de PBS sur la guerre froide (par exemple, sur le mur de Berlin : « The Wall — A World Divided » [Le mur : un monde divisé]).

Version en anglais seulement : <http://video.pbs.org/feature/68//viewmode/grid>

Gerald Ford : guerre froide vs guerre contre le terrorisme

Entrevue avec Gerald Ford, ancien président des États-Unis. Contient une liste de vidéos sur ce sujet. Source : History.com (A&E Television)

Version en anglais seulement : <http://www.history.com/videos/gerald-ford-cold-war-vs-war-on-terror#gerald-ford-cold-war-vs-war-on-terror>

Le Canada et l'Afghanistan

Ressources gratuites (depuis octobre 2010), qui transmettent aux élèves une brève histoire de la guerre en Afghanistan et qui portent sur des enjeux et sur la complexité de la mission dans ce pays. Fait partie du « Projet mémoire » de l'Institut Historica-Dominion. *Remarque* : Ce site Web contient des liens vers d'autres ressources gratuites pouvant être utilisées en classe et portant sur l'histoire militaire (plusieurs renseignements disponibles dans les deux langues officielles).

Version en français : <http://www.thememoryproject2.com/fr/teacher-resources>

Version en anglais : <http://www.thememoryproject2.com/en/teacher-resources>

« The New McCarthyism: Repeating History in the War in Terrorism (le nouveau maccarthysme : l'histoire se répète avec la guerre au terrorisme) »

David Cole, professeur et chercheur en droit au Law Centre de l'Université Georgetown. Article publié en 2003 (38 *Harv. Civil Rights Civil Liberties Law Review* 1). *Remarque* : Ce texte ne propose qu'un seul point de vue.

Version en anglais seulement : <http://scholarship.law.georgetown.edu/facpub/74/>

L'affaire Gouzenko : Gouzenko fait la une

Igor Gouzenko est l'invité de l'émission *Front Page Challenge* de la CBC en 1958. Contient une liste de vidéos sur ce sujet.

Version en français :

<http://archives.radio-canada.ca/recherche?q=igor+gouzenko&RTy=0&RC=1&RP=1&RD=1&RA=0&th=1>

Version en anglais :

http://archives.cbc.ca/politics/national_security/topics/72/

Remarque : Il se peut que la version en français (radio-canada.ca) contienne d'autres vidéos sur le sujet (par exemple, « La défection d'Igor Gouzenko »).

Ressources éducatives de la Toile des sources : le Canada et la guerre froide : l'affaire Gouzenko, annexe : « Déclaration de Gouzenko »

« La Toile des sources » de Bibliothèque et Archives Canada. Document de source primaire sur l'affaire Gouzenko.

Version en français :

<http://www.collectionscanada.gc.ca/education/sources/008001-4030.25-f.html>

Version en anglais :

<http://www.collectionscanada.gc.ca/education/sources/008001-4030.25-e.html>

Remarque : Le site **La Toile des sources** est interrogeable par sujets et contient une liste de documents de source primaire. Page de recherche :

Version en français :

<http://www.collectionscanada.gc.ca/education/sources/008001-100.01-f.php>

Version en anglais :

<http://www.collectionscanada.gc.ca/education/sources/008001-100.01-e.php>

Duck and Cover (baisse la tête et protège-toi)

Film de la défense civile américaine (Bert la tortue montre aux enfants quoi faire en cas d'attaque nucléaire). La vidéo se trouve sur le site Web « Internet Archive » (archives sur Internet).

Version en anglais seulement : <http://www.archive.org/details/DuckandC1951>

Mouvement pacifiste

L'Encyclopédie canadienne (Institut Historica-Dominion).

Version en français :

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=F1ARTF0006163>

Version en anglais :

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=A1ARTA0006163>

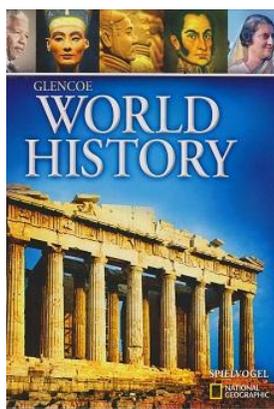
Boîte à outils : décoder les caricatures politiques

Bibliothèque et Archives Canada

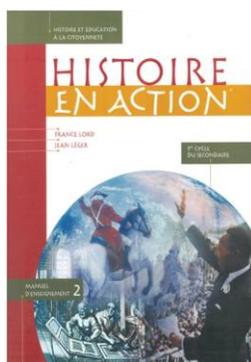
Version en français : <http://www.collectionscanada.gc.ca/education/008-3050-f.html>

Version en anglais : <http://www.collectionscanada.gc.ca/education/008-3050-e.html>

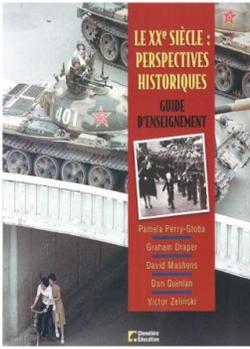
Remarque : Il appartient aux enseignants de déterminer quels sont le programme et les ressources les plus appropriés pour atteindre les résultats d'apprentissage du cours Histoire moderne de 11^e année. Parmi les ressources possibles, mentionnons l'ouvrage principal *World History*, de Glencoe. Douze chapitres de ce livre se rapportent à ce cours (chapitres 14, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27 et 28). Voici une image de la couverture du manuel destiné aux élèves :



Voici le titre des manuels de base pour le cours Histoire moderne 111/112, Immersion française



Histoire en Action [Manuel De L'Éleve 2]



Le XXe Sicle: Perspectives Historiques

**Participants à *History To Go* de l'UNB (mise à jour novembre 2011) :
professeurs au Département d'histoire et au Département d'études classiques de
l'Université du Nouveau-Brunswick**

Téléphone : le bureau du Département d'histoire, au 453-4621; les Études classiques, au 453-4763; les courriels conviennent pour tous. Pour des descriptions plus détaillées et des listes de publications, consultez les profils de chaque professeur sur les sites Web du Département d'histoire et du Département d'études classiques :

Histoire : <http://www.unbf.ca/arts/History/teach.html>

Études classiques et histoire ancienne : <http://www.unbf.ca/arts/CLAS/faculty.html>

Jeffrey Brown, Ph.D. (Rochester), professeur adjoint; responsable du baccalauréat spécialisé

jsbrown@unb.ca

Histoire intellectuelle, sociale, culturelle et médicale américaine du XX^e siècle; lauréat du prix en enseignement de la faculté des arts.

David Charters, Ph.D. (Londres), professeur; directeur du baccalauréat

charters@unb.ca

Terrorisme et contre-terrorisme, guerre moderne, services de renseignement, maintien de la paix, opérations spéciales, guerre de guérilla, guerre psychologique, protection des infrastructures essentielles, ainsi que l'histoire des sports motorisés au Canada. Rédacteur en chef de *Conflict Studies*.

Wendy Churchill, Ph.D. (McMaster), professeure adjointe

wchurchi@unb.ca

Début de l'histoire britannique moderne, de 1485 à 1832 environ; histoire sociale, histoire des femmes et des genres et histoire médicale du début de la Grande-Bretagne moderne et de son empire.

David Frank, Ph.D. (Dalhousie), professeur

dfrank@unb.ca

Histoire canadienne, notamment histoire du Canada au cinéma, histoire du Canada atlantique, histoire de la gauche canadienne et histoire des relations de travail au Canada. Ancien rédacteur en chef d'*Acadiensis: Journal of the History of the Atlantic Region*. Directeur du projet Histoire du travail au Nouveau-Brunswick (www.lhtnb.ca).

Sean Kennedy, Ph.D. (York), professeur agrégé

skennedy@unb.ca

Europe moderne, fascisme et extrême droite, dictatures en Europe, Holocauste, révolutions modernes, relations internationales au XX^e siècle, particulièrement la guerre froide, histoire politique et intellectuelle française moderne. Lauréat du prix en enseignement de la faculté des arts.

Bill Kerr (Département d'études classiques et d'histoire ancienne), Ph.D. (Princeton), professeur agrégé

wkerr@unb.ca

Politiques impériales à Rome, historiographie grecque et romaine, histoire de la Grèce au IV^e siècle av. J.-C., fin de l'Empire romain et Empire byzantin, histoire militaire ancienne, droit romain. Lauréat du prix en enseignement de la Faculté des arts.

Marc Milner, Ph.D. (UNB), professeur; professeur-chercheur universitaire (2010-2012); directeur du Milton Gregg Centre for the Study of War and Society

milner@unb.ca

Histoire militaire et de la défense canadienne, histoire de la guerre, histoire militaire, histoire navale, histoire de la puissance maritime, Première Guerre mondiale, Deuxième Guerre mondiale, guerre anti-sous-marine, histoire militaire du Nouveau-Brunswick.

Erin Morton, Ph.D. (Queen's), professeur adjoint

emorton@unb.ca

Culture visuelle, culture visuelle et documentaire en lien avec les études sur le Canada atlantique et sur les Autochtones d'Amérique du Nord, le Canada au XX^e et au XXI^e siècles dans le domaine des études sur le Canada atlantique, opinion publique régionale et folklore régional dans les Maritimes.

Sasha Mullally, Ph.D. (Toronto), professeure adjointe

sasham@unb.ca

Histoire sociale du XX^e siècle, soins de santé en milieu rural au Canada et aux États-Unis, histoire publique canadienne, histoire des femmes du Canada atlantique, femmes médecins et soins de santé en milieu rural, immigration de médecins au Canada (de 1960 à 1975).

Maria Papaioannou (Département d'études classiques et d'histoire ancienne), Ph.D. (UBC), professeure agrégée, Département d'études classiques et d'histoire ancienne)

mariap@unb.ca

Histoire, archéologie classique, art et archéologie de la Grèce et de Rome, archéologie de l'est de la Méditerranée, de la Grande-Bretagne à l'époque de l'Empire romain, de l'Égypte,

archéologie sous-marine, théorie et méthodes en archéologie (science et archéologie, repérage de sites archéologiques, méthodes de fouille, etc.).

William Parenteau, Ph.D. (UNB), professeur

wparent@unb.ca

Histoire canadienne, histoire des ressources naturelles, utilisation des ressources naturelles au Nouveau-Brunswick, histoire environnementale en Amérique du Nord.

Gary Waite, Ph.D. (Waterloo), professeur (lauréat d'une bourse de recherche University Research Scholar, 2006-2008); président du Département

waite@unb.ca

Histoire médiévale, histoire de la Renaissance, de la Réforme et du début de l'Europe moderne, y compris histoire du radicalisme religieux, des persécutions religieuses et de l'Inquisition, histoire de la magie, de la sorcellerie et du diable, histoire des relations entre les chrétiens, les juifs et les musulmans aux XVI^e et XXVI^e siècles.

Ouvrages cités

CAMET. (1999). *Foundation for the Atlantic Canada Social Studies Curriculum*. CAMET

CENTRE FOR THE STUDY OF HISTORICAL CONSCIOUSNESS. « Concepts », *Le Projet de la pensée historique* (en ligne), s.d. (consulté le 25 octobre 2010). Dans Internet : <<http://penseehistorique.ca/fr/concepts>>.

CENTRE FOR THE STUDY OF HISTORICAL CONSCIOUSNESS. *Le Projet de la pensée historique* (en ligne), s.d. (consulté le 25 octobre 2010). Dans Internet : <<http://historicalthinking.ca/fr/>>.

DENOS, M., et R. CASE. *Teaching about Historical Thinking*, Vancouver, Critical Thinking Consortium, 2006, coll. « Tools for Historical Understanding ».

NATIONAL CENTER ON UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING. « How has UDL been Defined? », *National Center on Universal Design for Learning* (en ligne), 2011 (consulté le 17 août 2011). Dans Internet : <<http://www.udlcenter.org/aboutudl/udldefined>>.

PECK, C. « Taking Risks », dans Historica-Dominion Institute, *TCE Blog* (en ligne), 2009 (consulté le 25 octobre 2010). Dans Internet : <<http://historywire.ca/en/post/19756;jsessionid=BC270DD9DFF0FE6FC8A3D3980A8B1011.tomcat1>>.

Remarque : Carla Peck enseignait dans le réseau scolaire du Nouveau-Brunswick avant d'entreprendre ses études de doctorat à l'Université de la Colombie-Britannique. Elle est maintenant professeure adjointe (en sciences humaines) au Département de l'éducation primaire de la Faculté d'éducation de l'Université de l'Alberta. Elle a travaillé en étroite collaboration avec Peter Seixas dans le cadre du projet de la pensée historique.

SEIXAS, P. *Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada*, [Vancouver], Centre for the Study of Historical Consciousness, UBC, 2006.

« Slums in Manchester », dans M. Bloy, *A Web of English History* (en ligne), 2010 (consulté le 25 octobre 2010). Dans Internet : <<http://www.historyhome.co.uk/peel/p-health/slums.htm>>.

« Was appeasement a mistake? », *Schoolhistory.co.uk* (en ligne), s.d., Dans Internet : <<http://www.schoolhistory.co.uk/year9links/wwii/appeasementargument.pdf>>.