

Histoire du 20^e siècle



Les 21 républiques de la
Fédération de Russie

Le présent document a été réalisé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Coordination et rédaction

Direction de la formation générale des jeunes

Coordination de la production et édition

Direction des communications

Révision linguistique

Sous la responsabilité de la Direction des communications

Pour tout renseignement, s'adresser à l'endroit suivant :

Renseignements généraux

Direction des communications

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

1035, rue De La Chevrotière, 28^e étage

Québec (Québec) G1R 5A5

Téléphone : 418 643-7095

Ligne sans frais : 1 866 747-6626

Ce document peut être consulté sur le site Web du Ministère :

www.mels.gouv.qc.ca.

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014

ISBN 978-2-550-70954-1 (PDF)

(Édition anglaise : ISBN 978-2-550-70962-6)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2014

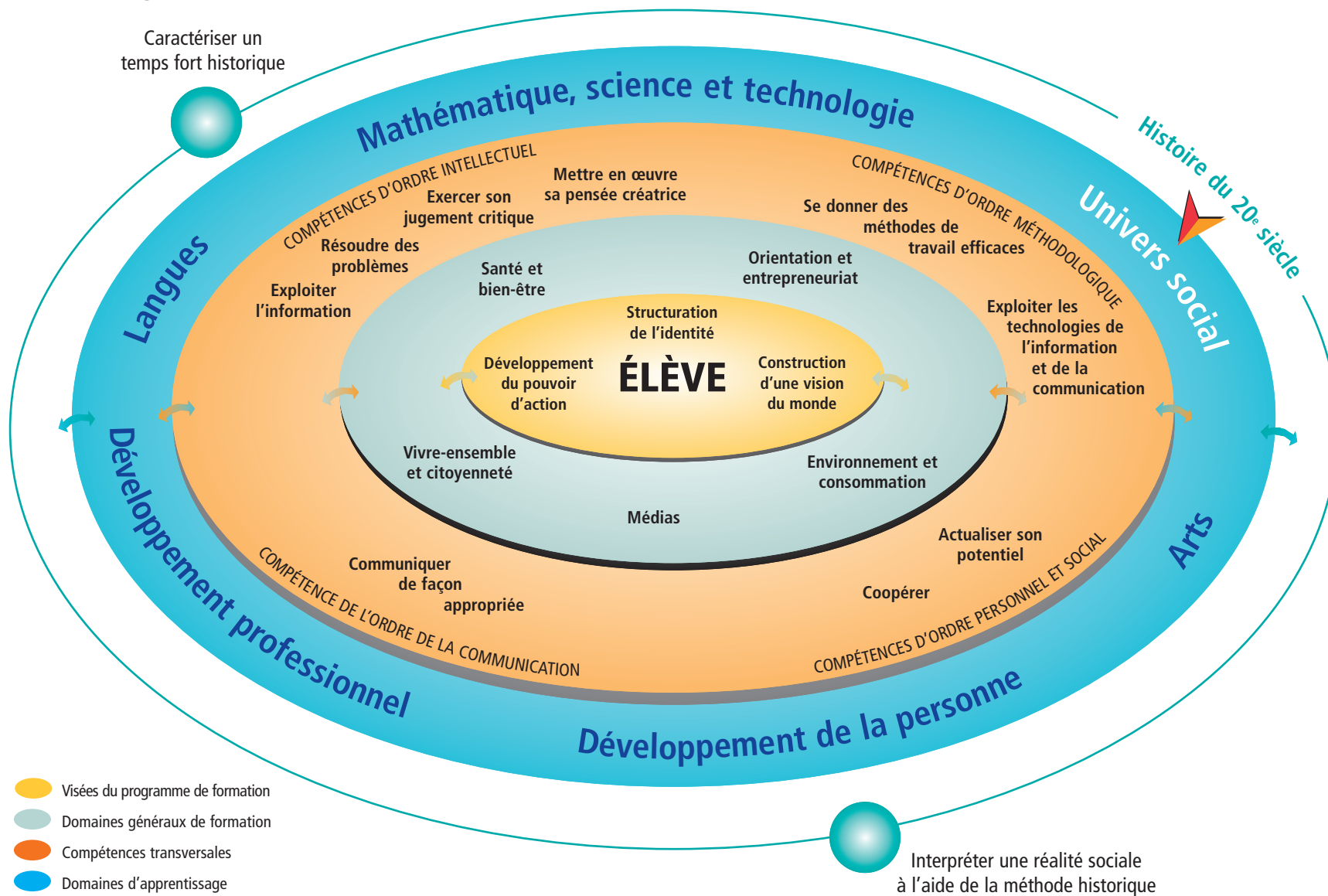
Table des matières

Présentation de la discipline	1
Apport du programme à la formation des élèves	1
Nature du programme	1
Dynamique des compétences disciplinaires	1
Du primaire au deuxième cycle du secondaire	2
Relations entre le programme Histoire du 20^e siècle et les autres éléments du Programme de formation	4
Relations avec les domaines généraux de formation	4
Relations avec les compétences transversales	5
Relations avec les domaines d'apprentissage	6
Contexte pédagogique	8
Des élèves curieux, méthodiques et réfléchis	8
L'enseignant : un guide, un accompagnateur et un médiateur	8
Des ressources multiples et variées	8
Des situations d'apprentissage et d'évaluation significatives, ouvertes et complexes	9
Une évaluation adaptée	9
Compétence 1 Caractériser un temps fort historique	10
Sens de la compétence	10
Compétence 1 et ses composantes	11
Critères d'évaluation	11
Attentes de fin d'année	11
Compétence 2 Interpréter une réalité sociale à l'aide de la méthode historique	12
Sens de la compétence	12
Compétence 2 et ses composantes	13
Critères d'évaluation	13
Attentes de fin d'année	13
Structure du programme	14

Histoire du 20^e siècle

Contenu de formation	15
Éléments prescrits du contenu de formation	16
Angle d'entrée	17
Objets d'apprentissage	17
Concepts	17
Connaissances historiques liées aux réalités sociales	17
Autres ressources à exploiter pour développer les compétences	18
Réalités sociales	18
L'hégémonie européenne	19
Crises et conflits	23
Un monde divisé	27
Le monde au tournant du siècle	31
Techniques	34
Interprétation et réalisation d'une carte	34
Interprétation d'un document écrit	36
Interprétation et réalisation d'une ligne du temps	37
Interprétation d'un document iconographique	39
Interprétation et réalisation d'un diagramme	40
Interprétation et réalisation d'un tableau	42
Tableaux	44
Bibliographie	47

Apport du programme d'histoire du 20^e siècle au Programme de formation



- Visées du programme de formation
- Domaines généraux de formation
- Compétences transversales
- Domaines d'apprentissage
- Compétences disciplinaires en histoire du 20^e siècle

Présentation de la discipline

L'histoire [...] nous évite d'être submergés par le vécu contemporain, puisqu'en le comprenant, nous l'expliquons et, d'une certaine façon, nous en restons maîtres. De ce point de vue, l'histoire est davantage que la formation du citoyen. Elle est construction, sans cesse inachevée, de l'humanité dans chaque homme.

Antoine Prost

L'étude de l'histoire repose sur une conscience de la durée et une sensibilité à la complexité des sociétés. L'histoire du 20^e siècle est marquée par une intensification des rapports sociaux, économiques, politiques et culturels entre les sociétés. Le programme d'histoire du 20^e siècle, destiné aux élèves de cinquième secondaire, met l'accent sur différentes idéologies qui se sont opposées et transformées.

Apport du programme à la formation des élèves

Le programme concourt à la formation générale des élèves. Il leur permet d'enrichir graduellement leur répertoire de connaissances historiques et de concepts. Il les aide aussi à mieux saisir l'incidence de l'action humaine sur le cours de l'histoire et à réaliser l'importance d'assumer, à leur tour, leurs responsabilités en tant que citoyens.

Le programme permet aux élèves de prendre connaissance d'une pluralité de sources et de points de vue se rapportant à l'histoire du 20^e siècle. La prise en compte de diverses interprétations les aide à en saisir la relativité et à dégager les valeurs et les principes qui définissent les relations internationales.

Le programme d'histoire du 20^e siècle vise à :

- amener les élèves à comprendre le monde actuel à la lumière du passé;
- amener les élèves à développer une pensée critique et nuancée à l'égard des idéologies.

Nature du programme

Le programme privilégie une approche politique de l'histoire du 20^e siècle. Tous les aspects de société sont abordés sous l'angle des relations internationales et des mouvements idéologiques qui les orientent. Le

programme permet l'étude de temps forts historiques qui sont des points de rupture dans les relations internationales. Structuré à partir de réalités sociales¹, il favorise une prise de conscience de la durée et de la complexité des situations et des problèmes auxquels les sociétés doivent faire face. C'est en s'appuyant sur cette conscience de la durée et de la complexité qu'il permet d'aborder les réalités sociales dans une perspective historique.

Dynamique des compétences disciplinaires

Le programme *Histoire du 20^e siècle* est axé sur le développement de deux compétences :

- Caractériser un temps fort historique;
- Interpréter une réalité sociale à l'aide de la méthode historique.

Ces compétences revêtent une importance égale dans la formation des élèves. Elles se développent de façon intégrée et en interaction à partir d'un même contenu de formation et dans des situations d'apprentissage et d'évaluation qui font appel à l'une et à l'autre.

Le développement de ces compétences repose sur l'étude de réalités sociales. En caractérisant un temps fort historique, les élèves en font émerger des éléments constitutifs qui appellent au travail d'interprétation. Lorsqu'ils interprètent une réalité sociale, ils formulent une hypothèse qui les guide dans leur analyse et qui les conduit à énoncer leur interprétation. Le développement des compétences repose sur le recours à des sources qu'il importe d'examiner. Ce travail les amène, au besoin, à préciser ou à ajuster leur hypothèse. D'autre part, l'analyse qu'ils font d'une réalité sociale leur permet de mettre en relation des faits qu'ils auront dégagés.

1. L'expression réalité sociale se rapporte à l'action humaine dans des sociétés d'hier ou d'aujourd'hui. Les réalités intègrent tous les aspects de la vie collective, soit les aspects culturel, économique, politique ou territorial ainsi que l'aspect social proprement dit.

Du primaire au deuxième cycle du secondaire

Un enfant à qui on ne demande jamais ce qu'il ne peut pas faire, ne saura jamais ce qu'il peut faire.
John Stuart Mill

Au primaire, les élèves s'initient au domaine de l'univers social en développant les compétences du programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté². Ce programme leur permet de s'intéresser à l'organisation des sociétés et à des questions que pose l'aménagement de leur territoire³ dans l'espace et dans le temps. Les élèves apprennent à rechercher des liens entre le présent et le passé et à construire leur interprétation de réalités sociales et territoriales. De plus, ils commencent à s'appropriier des concepts tels que *territoire, société, organisation, changement, diversité* et *durée*. Ils s'intéressent à l'action humaine d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, et ils se sensibilisent à la diversité des sociétés.

Au premier cycle du secondaire, les élèves élargissent leurs horizons et saisissent l'importance de l'action humaine sur le changement social. Les apprentissages prescrits donnent lieu à la construction de nouvelles connaissances et au développement de compétences particulières en géographie ainsi qu'en histoire et éducation à la citoyenneté. Le programme de géographie vise le développement de trois compétences : *Lire l'organisation d'un territoire, Interpréter un enjeu territorial* et *Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire*. Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté vise également le développement de trois compétences : *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique, Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* et *Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire*.

Au deuxième cycle du secondaire, les compétences en histoire et éducation à la citoyenneté se complexifient. Les élèves développent une plus grande

empathie envers les acteurs et les témoins de l'époque lorsqu'ils interrogent les réalités sociales, ainsi qu'une capacité d'analyse accrue et un raisonnement plus nuancé lorsqu'ils interprètent ces réalités. Ils s'intéressent également à des enjeux qui interpellent la société québécoise. Enfin, ils comprennent et, éventuellement, assument la responsabilité qu'ils ont, comme citoyens, de participer à des débats de société.

Le programme *Monde contemporain* amène les élèves de cinquième secondaire à interpréter des problèmes auxquels les sociétés actuelles font face et à prendre position sur des enjeux qui s'y posent. Ils apprennent que les problèmes se présentent de manière différente selon l'échelle temporelle ou spatiale utilisée. L'enseignant invite les élèves à interpréter des problèmes du monde contemporain en adoptant les perspectives géographique et historique et en tenant compte des dimensions économique et politique. Enfin, comme le programme porte sur l'étude de grandes préoccupations mondiales du présent, les élèves sont également appelés à considérer le traitement médiatique qui en est fait afin de dégager l'influence que ce dernier peut exercer sur l'opinion publique et sur leur opinion.

Dans le programme de géographie culturelle, les élèves ont l'occasion de mettre à profit les compétences qu'ils ont acquises en géographie au premier cycle, notamment lorsqu'ils décodent des paysages ou qu'ils cherchent à expliquer le rôle des facteurs naturels et humains dans l'organisation d'une aire culturelle. Ce programme nécessite le réinvestissement de plusieurs concepts associés à d'autres programmes du domaine de l'univers social. Il exige des élèves qu'ils lisent l'organisation d'une aire culturelle et qu'ils en interprètent le dynamisme.

2. Le contenu des programmes obligatoires du domaine de l'univers social est présenté dans le programme *Monde contemporain*, aux pages 40 à 48.

3. Territoire : espace social que les humains se sont approprié, qu'ils ont transformé et auquel ils ont donné un sens et une organisation particulière.

Dans le présent programme, les élèves ont l'occasion de réinvestir les compétences qu'ils ont acquises dans les programmes du domaine de l'univers social aux premier et deuxième cycles du secondaire, notamment lorsqu'ils interprètent une réalité sociale à l'aide de la méthode historique. Ils mettent à profit leur compréhension des concepts communs de société et de territoire auxquels s'ajoutent ceux d'idéologie et de pouvoir qui sont nécessaires à la compréhension de l'histoire du 20^e siècle.

Des relations peuvent être établies entre les réalités sociales contenues dans le programme d'histoire du 20^e siècle et certaines réalités sociales examinées au cours des deux cycles du secondaire. Par exemple, les connaissances historiques que les élèves ont acquises lorsqu'ils ont étudié la réalité sociale *L'expansion du monde industriel* en deuxième secondaire leur servent lorsqu'ils abordent la réalité sociale *L'hégémonie européenne* au début du 20^e siècle. Par ailleurs, en quatrième secondaire, la réalité sociale *Culture et mouvements de pensée* les a amenés à étudier des manifestations culturelles liées à des idéologies qui tissent la trame de fond des réalités sociales du programme d'histoire du 20^e siècle.

Relations entre le programme d'histoire du 20^e siècle et les autres éléments du Programme de formation

Faire de l'histoire consiste à lancer des passerelles entre le passé et le présent, à observer les deux rives et à être actif de part et d'autre.
Bernhard Schlink

Le programme d'histoire du 20^e siècle se prête bien aux rapprochements disciplinaires et a été conçu de manière à faciliter l'intégration de différents éléments du Programme de formation. Il permet aux enseignants de travailler dans la collégialité.

Relations avec les domaines généraux de formation

Les domaines généraux de formation ont pour but d'amener les élèves à établir des liens entre leurs apprentissages scolaires, des situations de leur vie quotidienne et de grandes préoccupations actuelles. Leurs intentions éducatives et leurs axes de développement présentent des problématiques auxquelles les élèves doivent faire face dans différentes sphères de leur vie.

Santé et bien-être

L'étude de réalités sociales prescrites par le programme d'histoire du 20^e siècle permet aux élèves de constater que certains comportements d'exclusion et de discrimination, voire d'agression, ont eu des conséquences sur la santé, aussi bien physique que psychologique. De plus, lorsqu'ils cherchent à caractériser les temps forts historiques et à interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique, les élèves sont appelés à considérer les conséquences des actions humaines et des choix collectifs sur le bien-être des individus, ce qui correspond à l'un des axes de développement du domaine général de formation *Santé et bien-être*.

Les domaines généraux de formation rappellent que la vie, dans son ensemble, est objet d'apprentissage. Toute discipline étant issue de questionnements sur la réalité, elle éclaire les enjeux auxquels ces domaines font référence.

Orientation et entrepreneuriat

Le programme d'histoire du 20^e siècle favorise chez les élèves l'acquisition de connaissances et de valeurs que partage la collectivité à laquelle ils appartiennent. Lorsqu'ils interprètent une réalité sociale, ils peuvent confronter leurs représentations et leurs choix d'interprétation à ceux d'autres élèves, accédant ainsi à une plus grande conscience d'eux-mêmes et de leur potentiel. Les tâches qui leur sont proposées permettent aux élèves de faire

l'apprentissage de stratégies liées à la réalisation d'un projet, ce qui peut contribuer à développer leur esprit d'initiative et leur donner le goût du travail bien fait. L'étude des réalités sociales peut les amener à découvrir des perspectives de carrière.

Environnement et consommation

Le présent programme présente des liens avec le domaine général de formation *Environnement et consommation*, dont l'intention éducative est d'entretenir un rapport dynamique avec son milieu tout en gardant une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement. Les élèves sont à même de découvrir, par l'étude de l'histoire du 20^e siècle, comment les activités de production et de consommation ont eu des répercussions déterminantes sur les rapports entre les sociétés, leur territoire et l'environnement.

Médias

Au cours de leurs recherches sur des réalités sociales du 20^e siècle, les élèves recueillent des données provenant de différentes sources qui présentent parfois des points de vue opposés ou une information orientée. Ils recourent alors à leur jugement critique pour discriminer les sources, traiter l'information recueillie et faire la distinction entre les faits et les opinions. Par exemple, lorsqu'ils caractérisent un temps fort historique, ils relèvent des points de vue dans des documents de diverse nature. Cela nécessite une analyse au regard du contenu, du langage utilisé et du message implicite véhiculé, et ce, particulièrement en ce qui concerne les intérêts en cause. Des documents de propagande, diffusés durant le 20^e siècle, pourraient être considérés lors de l'étude des temps forts historiques et des réalités sociales. Les compétences visées par le programme répondent à l'intention éducative du domaine général de formation *Médias*, en ce qu'elles favorisent le développement d'une pensée critique et nuancée vis-à-vis des médias.

Vivre-ensemble et citoyenneté

Le domaine qui présente le plus d'affinités avec le présent programme est certes *Vivre-ensemble et citoyenneté*. Son intention éducative et ses axes de développement invitent les élèves à s'engager en tant que citoyens responsables dans un monde pluraliste.

L'étude des réalités sociales prescrites permet aux élèves de constater la diversité des sociétés et d'acquérir des connaissances relatives aux valeurs et aux principes qui caractérisent une société démocratique. Ils peuvent réaliser en outre que, peu importe le lieu et l'époque, les humains établissent entre eux des rapports, égaux ou non, et se dotent de règles qui régissent la vie en société.

Les compétences transversales ne se construisent pas dans l'abstrait; elles prennent racine dans des contextes d'apprentissage particuliers, le plus souvent disciplinaires.

Relations avec les compétences transversales

La complexité du monde actuel invite les élèves à recourir à des connaissances et à des habiletés de divers ordres pour s'adapter à un environnement en constante mutation et y intervenir adéquatement. Le développement des

compétences transversales est étroitement lié aux compétences disciplinaires et s'appuie, en grande partie, sur des apprentissages signifiants. En caractérisant un temps fort historique et en interprétant une réalité sociale à l'aide de la méthode historique les élèves sont appelés à développer ces différentes compétences.

Compétences d'ordre intellectuel

L'étude de temps forts historiques et de réalités sociales exige que les élèves sachent exploiter l'information. Ils doivent chercher l'information, la sélectionner et se l'approprier à partir de sources variées.

Dans le cadre de leurs recherches, les élèves sont appelés à utiliser différentes ressources et à recourir à des stratégies de résolution de problèmes. Ils sont ainsi à même de mobiliser la compétence transversale *Résoudre des problèmes*.

L'étude de temps forts historiques et de réalités sociales exige également des élèves qu'ils fassent preuve de jugement critique à l'égard des sources consultées. Ils en évaluent la crédibilité, notamment lorsqu'ils tiennent compte du cadre de référence des auteurs et du contexte de production des documents.

Enfin, lorsqu'ils formulent une explication provisoire, c'est-à-dire une hypothèse, les élèves font appel à leur pensée créatrice. Celle-ci est également mise en œuvre dans la présentation du résultat de leurs recherches.

Compétences d'ordre méthodologique

L'étude des réalités sociales nécessite l'application d'une démarche scientifique et permet aux élèves de se donner des méthodes de travail efficaces. La méthode historique amène les élèves à planifier et à réaliser leurs recherches avec rigueur. Ils doivent se représenter la tâche à accomplir, en cerner les exigences et anticiper des façons de s'ajuster pour parvenir aux buts qu'ils se fixent.

Les recherches des élèves sont facilitées par le recours aux technologies de l'information et de la communication. Celles-ci leur permettent d'avoir accès à une diversité de sources documentaires. Ils peuvent également utiliser ces technologies comme support dans la transmission des résultats de leurs recherches.

Compétences d'ordre personnel et social

Le programme d'histoire du 20^e siècle amène les élèves à prendre conscience de leurs acquis, de leurs perceptions et de leurs valeurs, à reconnaître leur place parmi les autres et, de ce fait, à développer leur appartenance à la société. Ils sont à même de constater que la participation à la vie collective et la coopération entre les individus rendent possible le changement social.

Les élèves peuvent être invités à échanger avec d'autres élèves pour relativiser leur interprétation. Ils développeraient ainsi leur habileté à coopérer. Il en est de même lorsqu'ils réalisent une recherche ou une production en collaboration.

Compétence de l'ordre de la communication

Dans toute production, qu'elle soit orale, écrite ou visuelle, des usages, des codes et des conventions doivent être respectés. Ainsi, les élèves mettent à profit leur compétence à communiquer pour faire connaître les conclusions de leurs recherches. Ils peuvent également recourir à cette compétence lorsqu'ils sont invités à rendre compte de leur démarche et de leurs acquis au regard de réalités sociales étudiées.

La réalité se laisse rarement cerner selon des logiques disciplinaires tranchées. C'est en reliant les divers champs de connaissance qu'on peut en saisir les multiples facettes.

Relations avec les domaines d'apprentissage

Les connaissances, les stratégies et les techniques associées aux disciplines des divers domaines d'apprentissage constituent autant de ressources auxquelles les élèves ont accès. Le développement des compétences prescrites par le programme offre de nombreuses occasions d'y recourir.

Domaine des langues

La langue est à la fois un outil d'apprentissage et le principal véhicule de la communication orale et écrite. Son usage adéquat traduit l'expression d'une pensée structurée. Ainsi, pour communiquer clairement les résultats de leurs recherches, les élèves se réfèrent à des sources médiatiques, font appel à leurs compétences langagières et à un ensemble de stratégies de lecture, d'écriture et de communication orale acquises notamment en langue d'enseignement. En retour, les connaissances et les concepts acquis lors de l'étude du programme d'histoire du 20^e siècle peuvent les aider à mieux comprendre et à mieux interpréter des textes utilisés dans les disciplines du domaine des langues.

Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

L'utilisation de concepts et de processus mathématiques, arithmétiques ou statistiques contribue à l'usage adéquat des techniques présentées dans le programme. Par exemple, le travail d'interprétation effectué à partir de données ou de tableaux statistiques permet le recours au sens du nombre, au sens spatial, au raisonnement proportionnel, à des représentations graphiques et au repérage sur la droite numérique.

Le fait de situer une problématique ou une application scientifique ou technologique dans son contexte social, environnemental et historique, comme l'exige la compétence *Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques*, permet aux élèves d'apporter un éclairage particulier à leur étude des réalités sociales. En retour, lorsqu'ils caractérisent un temps fort historique ou interprètent une réalité sociale à l'aide de la méthode historique, ils recourent à un outillage intellectuel rigoureux qui se conjugue avec celui développé notamment en science et technologie.

Domaine des arts

Les arts reflètent la culture d'une société. Dans des œuvres d'art produites au cours du 20^e siècle, les élèves peuvent trouver l'expression des valeurs et de l'identité de sociétés. Ils peuvent également y observer des traces de l'évolution des idées qui y sont véhiculées. Les compétences développées dans les programmes du domaine des arts les aideront par ailleurs à trouver des pistes pour approfondir leur interprétation des réalités sociales étudiées.

Domaine du développement de la personne

Plusieurs liens s'établissent entre le programme d'histoire du 20^e siècle et le programme d'éthique et culture religieuse. L'un et l'autre permettent aux élèves de mettre en contexte des faits qu'ils analysent à la lumière de renseignements provenant de sources variées et en tenant compte de divers points de vue. Il en va de même en histoire lors de l'examen des sources exigé par leur travail sur les temps forts historiques et les réalités sociales.

Domaine du développement professionnel

Les programmes du domaine du développement professionnel, particulièrement les programmes *Projet personnel d'orientation* et *Exploration de la formation professionnelle*, visent la construction de l'identité professionnelle de l'élève ainsi que de sa vision du monde scolaire et du monde du travail. Ils comportent des repères socioéconomiques tels que le syndicalisme et les droits liés au monde du travail.

À la naissance d'un enfant, si sa mère demandait à sa bonne fée de le doter du cadeau le plus utile pour lui, ce cadeau serait la curiosité.
Eleanor Roosevelt

Des élèves curieux, méthodiques et réfléchis

Le programme d'histoire du 20^e siècle exige des élèves qu'ils étudient le monde actuel en allant au-delà de ce qu'ils en connaissent, en observent et en perçoivent spontanément. Ils recourent à une démarche de recherche et établissent des liens entre les connaissances acquises et ce qu'ils découvrent, approfondissant ainsi leur compréhension des réalités sociales.

Pour caractériser un temps fort historique ou pour interpréter une réalité sociale à l'aide de la méthode historique, les élèves effectuent des recherches et analysent différentes sources d'information. Ils interagissent avec leurs pairs et leur enseignant, et partagent notamment leurs connaissances et leurs expériences. Le travail, qui se fait tantôt individuellement, tantôt en équipe, favorise une alternance entre les moments où ils collectent, sélectionnent et traitent l'information et ceux où ils réfléchissent sur leur démarche, étape où ils s'interrogent sur les moyens qu'ils ont utilisés, sur l'éventail des ressources qu'ils ont sollicitées et sur le cheminement qu'ils ont suivi pour réaliser les tâches. Ils communiquent le fruit de leurs travaux oralement ou par écrit, sur des supports variés. Dans tous les cas, ils font preuve de clarté, de rigueur et de distance critique.

L'enseignant : un guide, un accompagnateur et un médiateur

L'enseignant du programme d'histoire du 20^e siècle est un professionnel, spécialiste de l'apprentissage, qui est reconnu pour son expertise en histoire. Il amène les élèves à découvrir le plaisir d'apprendre et cherche à leur faire partager sa passion pour la connaissance et la compréhension des multiples facettes de l'histoire du 20^e siècle.

Pour accompagner les élèves dans le développement des deux compétences, l'enseignant les amène à reconnaître l'importance de recourir à une diversité de sources et les oriente dans leurs recherches grâce à la variété des ressources que l'école met à leur disposition. Les situations d'apprentissage et d'évaluation qu'il propose doivent les soutenir notamment dans le développement de concepts, dans l'acquisition de connaissances historiques, dans l'exploitation de repères culturels ou de repères temporels ainsi que dans l'utilisation de techniques. Il les incite également à faire preuve de rigueur et de cohérence.

L'enseignant agit comme médiateur entre les élèves et les savoirs. Il cherche à rejoindre leurs champs d'intérêt et il diversifie ses pratiques et ses approches afin de respecter les diverses façons d'apprendre. En encourageant notamment la discussion et l'échange d'idées, il fait en sorte que les élèves s'engagent dans un processus de construction de sens. Il les aide à clarifier leur pensée au sujet des temps forts historiques qu'ils caractérisent et des réalités sociales qu'ils interprètent. Il les amène aussi à prendre conscience de la façon dont ils mobilisent et construisent leurs savoirs, favorisant ainsi leur activité intellectuelle et le développement de leurs capacités d'abstraction et de transfert.

Des ressources multiples et variées

L'enseignant doit faire de la classe un milieu riche et stimulant, ce qui implique que l'école mette à la disposition des élèves une diversité de ressources, telles que des cartes, des journaux, des revues, des atlas thématiques et des encyclopédies. Le recours à des ressources variées suppose que les élèves aient un large accès aux technologies de l'information et de la communication qu'ils utilisent tant comme outils de recherche que

comme support pour leurs réalisations. Par ailleurs, le monde étant en perpétuel changement, et l'étude des temps forts historiques ainsi que l'interprétation des réalités sociales exigeant des élèves qu'ils soient constamment informés au regard de l'actualité internationale, l'école doit offrir des ressources sans cesse renouvelées.

Des situations d'apprentissage et d'évaluation signifiantes, ouvertes et complexes

Pour faciliter le développement et l'évaluation des compétences prescrites par le programme, les situations d'apprentissage et d'évaluation proposées doivent être signifiantes, ouvertes et complexes. Elles doivent représenter pour les élèves un défi à leur mesure et offrir des conditions les incitant à faire un retour sur leur démarche de recherche et leurs productions.

Une situation d'apprentissage et d'évaluation est signifiante quand les élèves sont en mesure de percevoir les liens qui existent entre les apprentissages qu'ils réalisent et leur utilisation ultérieure. Ainsi, l'étude des réalités sociales prend tout son sens quand les élèves prennent conscience qu'elle leur donne accès à une meilleure compréhension du monde actuel. La situation est d'autant plus signifiante si elle suscite leur intérêt et fait référence à des problématiques relevant des domaines généraux de formation.

Une situation d'apprentissage et d'évaluation est ouverte lorsqu'elle comporte des tâches variées, favorise l'utilisation de différents outils de recherche ou de communication et peut donner lieu à divers types de productions.

Enfin, une situation d'apprentissage et d'évaluation est complexe si elle amène les élèves à mobiliser des éléments de contenu de formation, notamment les concepts et les connaissances historiques à l'étude, et qu'elle en facilite l'articulation. Elle fait ainsi appel aux deux compétences visées par le programme et à une ou plusieurs compétences transversales. Elle permet d'établir des relations avec l'intention éducative et des axes de développement de certains domaines généraux de formation de même qu'avec des compétences et des savoirs visés par d'autres programmes d'études. La réalisation de la situation d'apprentissage et d'évaluation nécessite une recherche, une sélection et une analyse de données. Elle fait

appel à un raisonnement qui suppose différents processus mentaux, comme l'induction, la déduction et l'analogie, et amène les élèves à utiliser leurs capacités de questionnement, de jugement critique et de synthèse.

Comme tous les élèves n'apprennent pas de la même manière ni au même rythme, il importe de concevoir des situations d'apprentissage et d'évaluation suffisamment souples. Cela peut se faire, par exemple, en privilégiant certains types de productions ou en fixant des exigences différentes quant aux documents à consulter.

Une évaluation adaptée

L'évaluation vise tout d'abord à fournir aux élèves une rétroaction sur leurs apprentissages pour les aider à progresser. Cette rétroaction peut porter sur un ou des apprentissages spécifiques. Ainsi, un enseignant qui constate qu'un élève éprouve de la difficulté à examiner des sources pourrait lui proposer une activité qui l'amènerait à distinguer les points de vue d'historiens, d'auteurs et de médias.

L'évaluation vise aussi à reconnaître les apprentissages des élèves effectués tout au long de l'année. Ces apprentissages font référence à la maîtrise des connaissances liées aux réalités sociales et à leur utilisation dans différents contextes.

Que ce soit pour soutenir ou reconnaître les apprentissages des élèves, l'enseignant fonde son jugement sur les critères d'évaluation inhérents au programme disciplinaire. Le cadre d'évaluation des apprentissages fournit les balises nécessaires à l'évaluation des apprentissages.

Chaque réalité sociale secrète son temps ou ses échelles de temps [...]
Fernand Braudel

Sens de la compétence

Caractériser un temps fort historique, c'est prendre connaissance des éléments qui le constituent et le circonscrivent dans l'espace et dans le temps. Cela suppose une curiosité intellectuelle, de la rigueur et une manière particulière d'envisager les faits : la perspective historique.

Pour caractériser un temps fort historique, les élèves le cernent à l'aide de documents qu'ils analysent avec rigueur. Cela leur permet de déterminer dans quelles sociétés et à quel moment se déroulent les événements liés au temps fort historique et sur quels territoires ils surviennent. Ils en arrivent aussi à identifier des acteurs concernés, tels que des États, des institutions internationales, des entreprises ou des médias, et à relever leurs actions. Cerner un temps fort historique exige des élèves qu'ils tiennent compte de divers aspects de société.

En examinant les sources documentaires, les élèves se demandent, par exemple, dans quel contexte les documents ont été produits, qui en est l'auteur et quel est le point de vue exprimé. Les élèves comparent aussi les points de vue présentés dans les documents afin d'y reconnaître des éléments communs et des éléments différents. Ainsi, ils apprennent à faire preuve de jugement critique à l'égard des sources utilisées.

Caractériser un temps fort historique en le cernant et en examinant des sources, c'est aussi chercher à le saisir dans la durée en tenant compte de repères de temps. Cela exige notamment le recours à différentes échelles de temps et permet de situer le temps fort à l'intérieur de la réalité sociale dans laquelle il s'inscrit.

Un temps fort historique représente un point culminant d'une réalité sociale. L'interaction entre l'étude du temps fort historique et celle de la réalité sociale amène l'élève à émettre une hypothèse, soit une explication provisoire.

Compétence 1 et ses composantes

Cerner un temps fort historique

Relever des faits • Délimiter le cadre spatio-temporel • Identifier des acteurs • Dégager des actions • Tenir compte de divers aspects de société

Examiner des sources

Relever des points de vue • Reconnaître des éléments communs et différents dans des points de vue d'historiens, d'auteurs et de médias • Considérer le contexte de production des sources

Caractériser un temps fort historique

Considérer un temps fort historique sous l'angle de la durée

Tenir compte de repères de temps • Utiliser différentes échelles de temps

Attentes de fin d'année

Le document *Cadre d'évaluation des apprentissages* fournit les balises nécessaires à l'évaluation des apprentissages.

Critères d'évaluation

- Maîtrise des connaissances ciblées dans la *Précision des apprentissages*
- Utilisation appropriée de connaissances
- Représentation cohérente du temps fort historique

COMPÉTENCE 2 Interpréter une réalité sociale à l'aide de la méthode historique

L'histoire n'est pas un art. [...] Elle ne consiste pas à raconter avec agrément ou à dissertar en profondeur. Elle consiste, comme toute science, à constater les faits, à les analyser, à les rapprocher, à en marquer le lien.

Numa Denis Fustel de Coulanges

Sens de la compétence

Interpréter une réalité sociale, c'est chercher des réponses aux questionnements soulevés par l'étude du temps fort historique afin de l'expliquer. Pour y parvenir, les élèves mettent des faits en relation en s'appuyant sur une démarche de recherche : la méthode historique.

Le recours à la méthode historique exige des élèves qu'ils fassent leur propre analyse de la réalité sociale étudiée à partir d'une hypothèse, c'est-à-dire une explication provisoire au problème qu'ils posent en fonction de l'angle d'entrée prescrit. Cette hypothèse est validée à la lumière des nouvelles données que leur étude de la réalité sociale permet de découvrir. Il peut s'agir de faits, d'acteurs ou d'actions. L'hypothèse peut également être reconsidérée à partir des liens qu'effectuent les élèves entre divers éléments constitutifs de la réalité sociale.

Lorsqu'ils analysent une réalité sociale, les élèves établissent des causes et des conséquences qui lui sont reliées. Ce faisant, ils trouvent des facteurs susceptibles d'apporter des réponses aux questionnements soulevés par l'étude du temps fort. La mise en relation d'aspects de société et l'utilisation d'échelles de temps amènent les élèves à dégager des éléments de continuité et de changement. Les élèves précisent certains intérêts des acteurs en cause : individus, collectivités, grandes entreprises, États, regroupements d'États. Ils relèvent également les rapports de force qui existent entre ces derniers. L'interprétation des élèves s'articule autour du problème énoncé et s'appuie sur des arguments. Enfin, le cas échéant, les élèves tiennent compte de différentes interprétations afin de relativiser la leur. Ils reconnaissent que de multiples lectures d'une réalité sociale peuvent être proposées et que le travail d'interprétation n'est jamais achevé. Les élèves pourraient être invités à comparer leur interprétation avec celle d'autres élèves.

De plus, l'interprétation que font les élèves d'une réalité sociale peut les amener à établir des liens entre les connaissances acquises et l'exercice de la citoyenneté. Ils relèvent des principes, des valeurs et des croyances associés à des idéologies. Ils en reconnaissent les lieux d'exercice et en dégagent l'incidence sur les actions humaines.

Compétence 2 et ses composantes

Formuler une hypothèse

Énoncer un problème • Poser une hypothèse • Considérer de nouveaux faits

Analyser une réalité sociale

Mettre en relation divers aspects de société • Établir des causes • Déterminer des conséquences • Indiquer certains intérêts des acteurs en cause • Reconnaître des rapports de force • Utiliser différentes échelles de temps • Dégager des éléments de continuité et de changement • Appuyer son interprétation sur des arguments • Tenir compte de différentes interprétations

Interpréter une réalité sociale à l'aide de la méthode historique

Établir l'apport de l'étude d'une réalité sociale à l'exercice de la citoyenneté

Dégager des principes, des valeurs et des croyances liés à des idéologies • Dégager l'incidence de principes, de valeurs et de croyances sur l'action humaine • Reconnaître des lieux d'exercice de principes, de valeurs et de croyances

Attentes de fin d'année

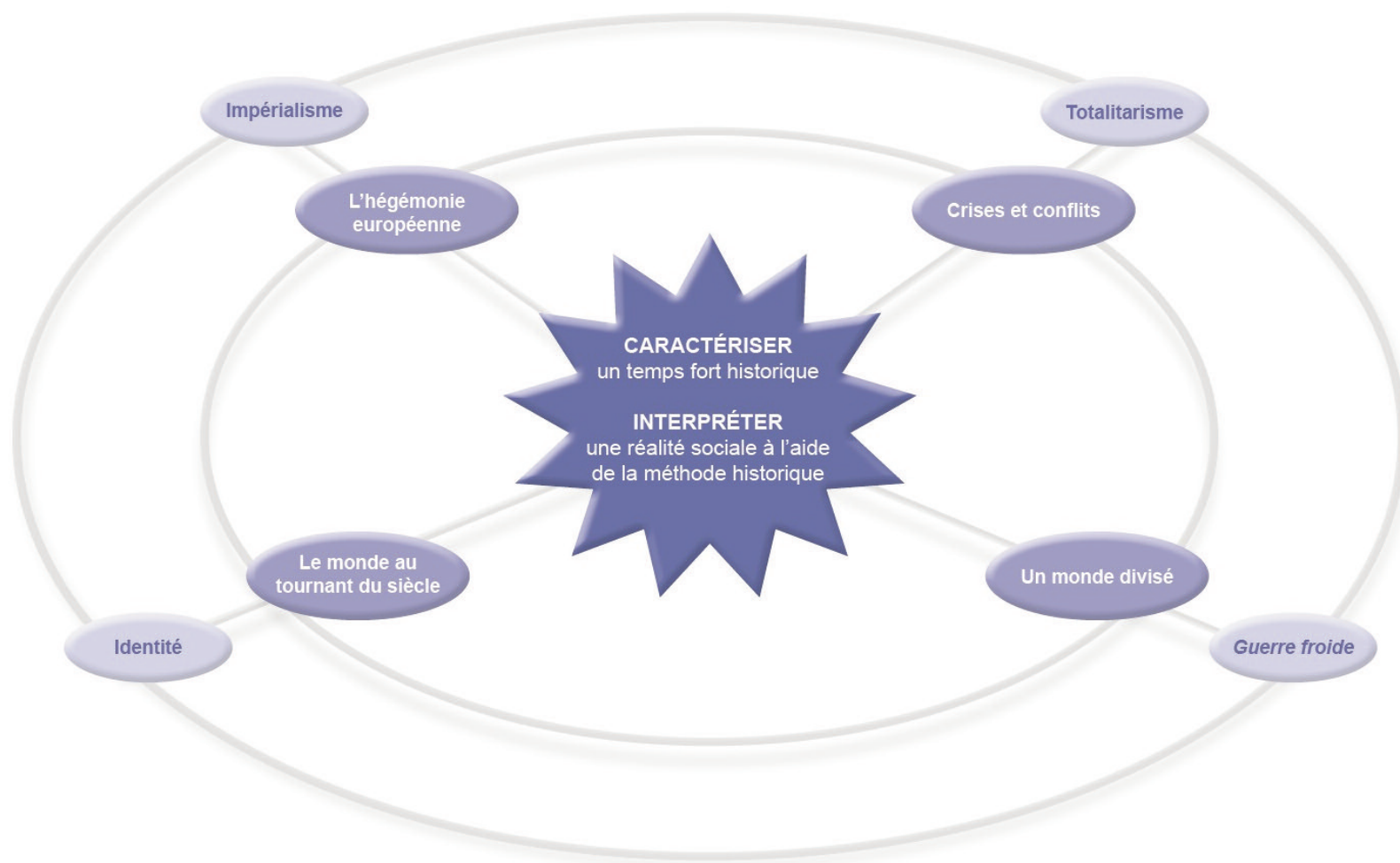
Le document *Cadre d'évaluation des apprentissages* fournit les balises nécessaires à l'évaluation des apprentissages..

Critères d'évaluation

- Maîtrise des connaissances ciblées dans la *Précision des apprentissages*
- Utilisation appropriée de connaissances
- Rigueur du raisonnement

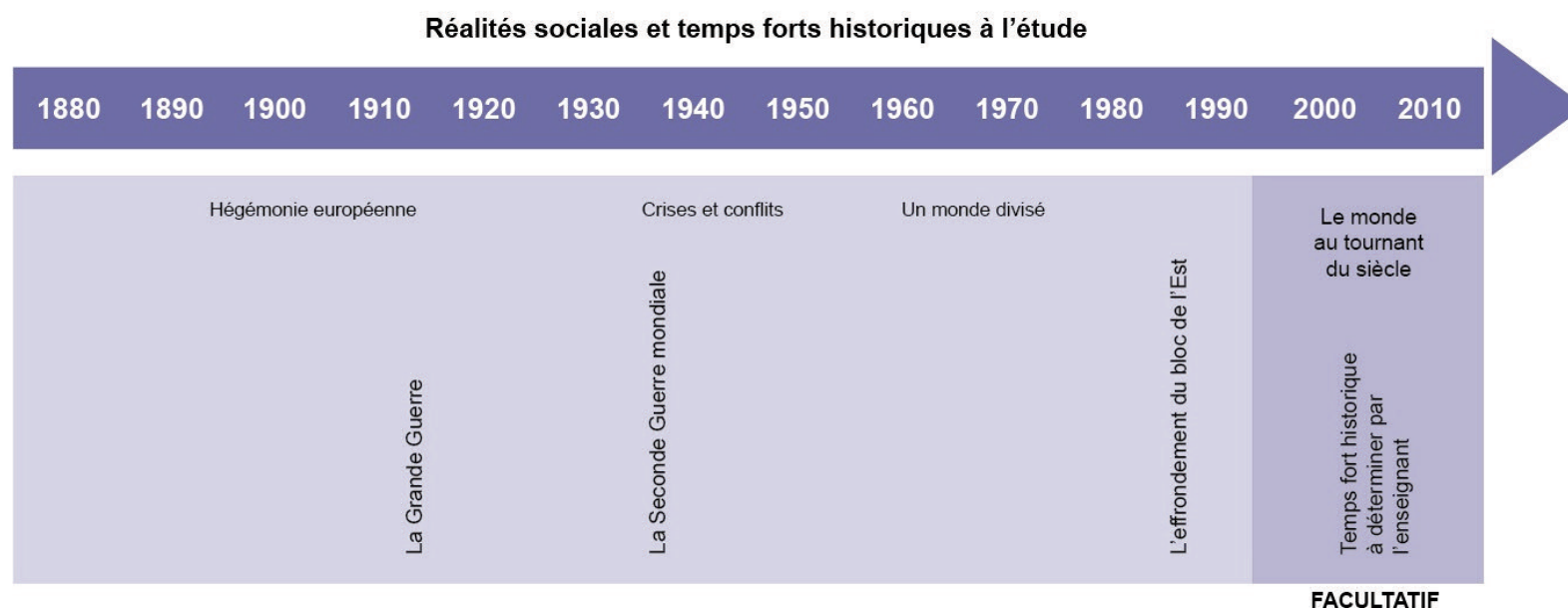
Structure du programme

Le schéma qui suit présente les réalités sociales à partir desquelles se développent les compétences *Caractériser un temps fort historique* et *Interpréter une réalité sociale à l'aide de la méthode historique*. Il offre une vue d'ensemble du programme : les compétences, au centre du schéma, en constituent le cœur auquel se greffent les réalités sociales et le concept central qui est associé à chacune d'elles.



Contenu de formation

Les compétences *Caractériser un temps fort historique* et *Interpréter une réalité sociale à l'aide de la méthode historique* se développent par l'étude des trois premières réalités sociales. L'étude de la quatrième réalité sociale, Le monde au tournant du siècle, est facultative. Chacune de ces réalités est présentée dans un court texte suivi d'un schéma organisationnel. Comme l'indique la ligne du temps ci-dessous, les réalités sociales sont présentées dans l'ordre chronologique. Les temps forts historiques à l'étude apparaissent à la verticale sous la ligne du temps.



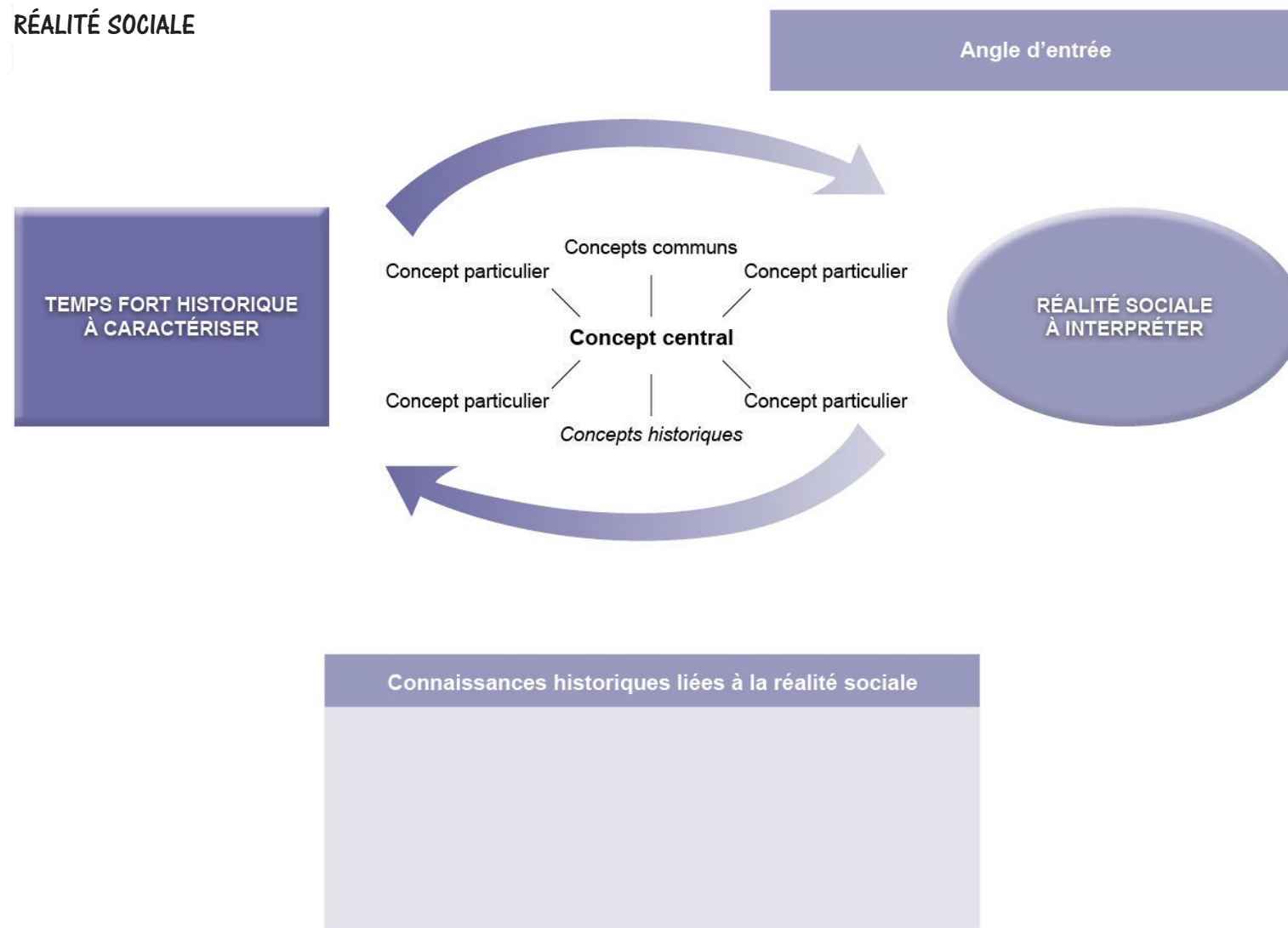
Le contenu de formation est prescrit. Il comprend les éléments suivants : l'angle d'entrée, les objets d'apprentissage, les concepts et les connaissances historiques liées aux réalités sociales. L'exploitation de repères culturels et de repères de temps est obligatoire, mais les exemples qui figurent au programme ne le sont pas. Le schéma de la page suivante illustre les éléments du contenu de formation et la dynamique entre les deux compétences.

Le contenu de formation⁴ a été conçu pour une durée de 100 heures, comme l'indique le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire.

4. Le tableau synthèse du contenu de formation est présenté à la page 44.

Éléments prescrits du contenu de formation

RÉALITÉ SOCIALE



Angle d'entrée

Un angle d'entrée a été privilégié pour l'étude de chaque réalité sociale. Il indique l'orientation qui guide la recherche et balise le travail d'interprétation des élèves. Cette orientation doit se refléter dans les situations d'apprentissage et d'évaluation.

Objets d'apprentissage

Chacune des réalités sociales comprend deux objets d'apprentissage, soit un temps fort à caractériser et une réalité sociale à interpréter. Ces objets d'apprentissage permettent l'articulation entre les compétences et le contenu de formation dans les situations d'apprentissage et d'évaluation.

Concepts

Un concept est une représentation mentale d'un objet de connaissance concret ou abstrait. Certains concepts ayant un degré élevé de généralité, les élèves peuvent les appliquer à d'autres réalités sociales que celles qui ont servi à les construire. La maîtrise des concepts prescrits par le programme s'avère particulièrement précieuse pour les élèves en ce qu'elle contribue de manière significative à bonifier leur instrumentation intellectuelle.

Les concepts forment une large partie du bagage culturel commun aux différentes sociétés. Ils permettent d'appréhender la réalité et de partager avec d'autres la compréhension qu'on en a. Les élèves doivent effectuer le passage d'une idée préalable à un concept formel et opératoire. Il est rare qu'ils n'aient pas déjà une certaine représentation, même incomplète ou erronée, des concepts en cause.

L'enseignant a recours à des stratégies variées pour amener les élèves à passer d'une compréhension élémentaire des concepts à une compréhension plus élaborée, par exemple l'analogie, la comparaison, la déduction ou l'induction.

Pour chaque réalité sociale, un concept central est ciblé. Il est étayé par des concepts particuliers. Les concepts historiques sont présentés en caractères italiques. Figurent aussi des concepts qualifiés de communs parce qu'ils sont mobilisés dans l'étude de toutes les réalités sociales. Ils constituent des connaissances antérieures auxquelles les élèves peuvent recourir. Il s'agit des concepts d'idéologie, de pouvoir, de société et de territoire.

La liste des concepts prescrits est présentée à la page 44. À cette liste s'ajoutent les concepts qui ont été abordés dans l'ensemble des programmes du domaine de l'univers social⁵.

Connaissances historiques liées aux réalités sociales

Les connaissances historiques liées aux réalités sociales sont présentées de manière globale dans le schéma particulier à chaque réalité sociale. Ces connaissances sont indiquées dans la *Précision des apprentissages*. Le nombre, la richesse et la diversité des documents à l'étude lors de la réalisation des tâches que comporte une situation d'apprentissage et d'évaluation favorisent l'acquisition des connaissances prescrites par le programme.

5. Les concepts du programme *Monde contemporain* sont présentés à la page 45 et ceux du programme de géographie culturelle, à la page 46. Les concepts ayant déjà été abordés dans les programmes du domaine de l'univers social, que ce soit au premier ou au deuxième cycle, sont suivis d'un astérisque (*).

Autres ressources à exploiter pour développer les compétences

D'autres ressources, comme des repères culturels, des repères de temps et des techniques, doivent être utilisées pour développer les compétences.

Repères culturels

La section portant sur les repères culturels comporte des exemples propres à chaque réalité sociale. Ils peuvent se rapporter notamment à un personnage, à une réalisation artistique, à une référence territoriale, à une œuvre littéraire. Ces exemples ne constituent pas en eux-mêmes des sujets d'étude ou de recherche spécifiques, bien que l'exploitation en classe de repères culturels soit obligatoire. L'exploitation de ces repères amène les élèves à élargir leur vision du monde en leur offrant l'occasion de porter un regard sur des phénomènes sociaux ou des tendances culturelles significatives.

L'enseignant peut déterminer d'autres repères culturels pour chaque réalité sociale à l'étude. Trois critères de sélection doivent néanmoins être considérés dans le choix de ces repères :

- conformité avec l'angle d'entrée retenu;
- prise en compte de plusieurs aspects de société;
- exploitation potentielle dans une situation d'apprentissage et d'évaluation pour les deux compétences.

Repères de temps

La section portant sur les repères de temps comporte des exemples qui permettent de situer des événements liés aux temps forts historiques ou aux réalités sociales. Il revient à l'enseignant et aux élèves d'enrichir cette liste.

Les repères de temps prennent, entre autres, la forme d'événements, de publications, d'actions de personnages ou de groupes, de mouvements sociaux. Ils revêtent une signification particulière sur le plan historique et, bien qu'ils ne constituent pas en eux-mêmes des sujets d'étude, il importe de les exploiter en classe.

Techniques

L'étude des réalités sociales prescrites requiert l'usage de techniques⁶ qui constituent des ressources à exploiter dans les situations d'apprentissage et d'évaluation :

- Interprétation et réalisation d'une carte;
- Interprétation d'un document écrit;
- Interprétation et réalisation d'une ligne du temps;
- Interprétation d'un document iconographique;
- Interprétation et réalisation d'un diagramme;
- Interprétation et réalisation d'un tableau.

Ces techniques permettent autant l'accès à l'information que la transmission des résultats de recherche.

Réalités sociales

Les réalités sociales dont le programme prescrit l'étude se rapportent à l'action humaine dans des sociétés d'hier ou d'aujourd'hui. Elles intègrent tous les aspects de la vie collective, soit les aspects culturel, économique, politique ou territorial ainsi que l'aspect social proprement dit.

6. Les différentes techniques sont présentées aux pages 34 à 43.

Ma carte de l'Afrique se trouve en Europe, ici c'est la Russie et là se trouve la France, nous sommes au milieu, c'est ma carte de l'Afrique.
Otto von Bismarck

L'hégémonie européenne

Au cours des dernières décennies du 19^e siècle, dans un contexte marqué par le libéralisme économique et une croissance industrielle importante, l'Europe renforce son hégémonie. Au tournant du siècle, peu de territoires échappent à l'influence économique ou politique des grandes puissances européennes. Le rôle des États-Unis sur la scène internationale demeure relativement effacé bien que son développement industriel soit aussi, sinon davantage, avancé que celui des grandes puissances européennes. C'est dans ce contexte qu'éclate la Grande Guerre, en 1914.

La Grande Guerre est le nom donné au conflit qui dévaste l'Europe entre 1914 et 1918, un conflit qui fait environ 10 millions de morts. Elle apparaît comme une guerre mondiale et totale. Elle engage d'abord les grandes puissances européennes liées par diverses alliances, puis déborde du cadre européen avec la participation des colonies, du Japon et des États-Unis.

Qu'est-ce qui, dans la situation européenne et mondiale au début du 20^e siècle, peut expliquer la Grande Guerre? En quoi le sentiment national peut-il expliquer l'engagement massif dans diverses armées au début de la guerre? Quels liens peut-on établir entre le capitalisme libéral et cette guerre? Quel est l'effet des alliances? Dans quelle mesure les colonies sont-elles liées à cette guerre? Comment l'industrialisation peut-elle expliquer la nature de cette guerre? Ces exemples de questions, issues de l'étude du temps fort historique, peuvent guider l'interprétation de la réalité sociale *L'hégémonie européenne*.

L'assassinat de l'archiduc d'Autriche par un jeune nationaliste, à Sarajevo, ne peut rendre compte à lui seul de la rapidité des déclarations de guerre de l'été 1914. Pour comprendre la nature et la portée de cette guerre, il faut considérer le contexte économique, politique et social des dernières décennies du 19^e siècle. Cette conjoncture donne un nouveau souffle à l'impérialisme européen. La croissance de la production industrielle entraîne la recherche de débouchés et de nouveaux lieux d'échanges. Pour répondre à ce besoin,

des États européens, en particulier la France et le Royaume-Uni, imposent à l'Afrique un ordre colonial s'ajoutant à celui qu'exercent déjà les Européens en Asie, notamment aux Indes. Par ailleurs, la recherche de nouveaux marchés, en plus d'encourager les conquêtes coloniales, est à la source d'accords commerciaux, d'alliances ou de rivalités entre les puissances européennes.

L'accroissement rapide de la production industrielle et des innovations scientifiques et technologiques, particulièrement dans les domaines de l'énergie, du transport, de la métallurgie et de la chimie, est souvent qualifié de seconde révolution industrielle. Cette transformation dans le domaine économique s'accompagne d'une expansion des idées libérales en Europe. Au début du 20^e siècle, aucune des grandes puissances européennes n'échappe aux tensions entre, d'une part, les mouvements politiques libéraux soutenus par une bourgeoisie commerçante et industrielle et, d'autre part, les mouvements conservateurs endossés par les élites traditionnelles qui soutiennent les monarchies. Durant cette période, des mouvements ouvriers et syndicaux se développent. Le socialisme, qui s'appuie notamment sur ces mouvements, s'oppose au libéralisme et au conservatisme.

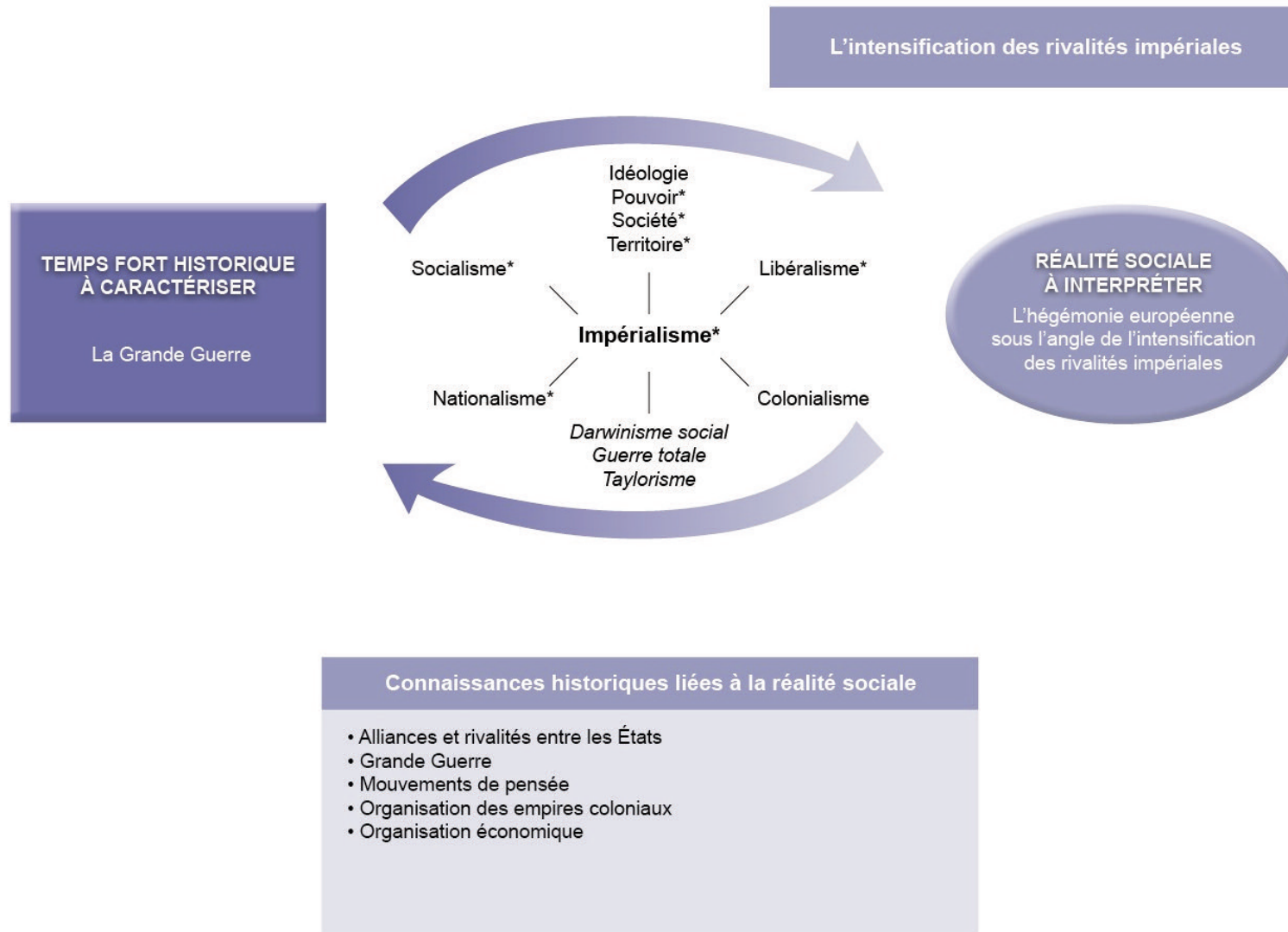
Ce contexte de croissance et de développement industriel peut paraître favorable à la paix, mais l'équilibre entre les puissances demeure précaire. Cette précarité est d'autant plus grande que les régimes politiques des États européens se répartissent entre des modèles libéraux et des monarchies autoritaires. De plus, des mouvements nationalistes dénoncent le tracé de frontières politiques. L'équilibre européen est également fragilisé par l'expansion du colonialisme, ce qui génère des tensions entre les différentes puissances qui veulent soit constituer un empire, soit le conserver ou l'étendre. Aucun État ne s'oppose, par principe, à une telle domination coloniale légitimée par la croyance, commune à l'époque, en une hiérarchie naturelle des civilisations. La conférence de Berlin symbolise cette nouvelle dynamique coloniale et commerciale. De plus, dans les années 1890, la

Weltpolitik de Guillaume II est considérée par le Royaume-Uni comme une menace à sa domination maritime. Au tournant du siècle, des pays européens se lancent dans une course aux armements, ce qui renforce le sentiment qu'une guerre est inévitable.

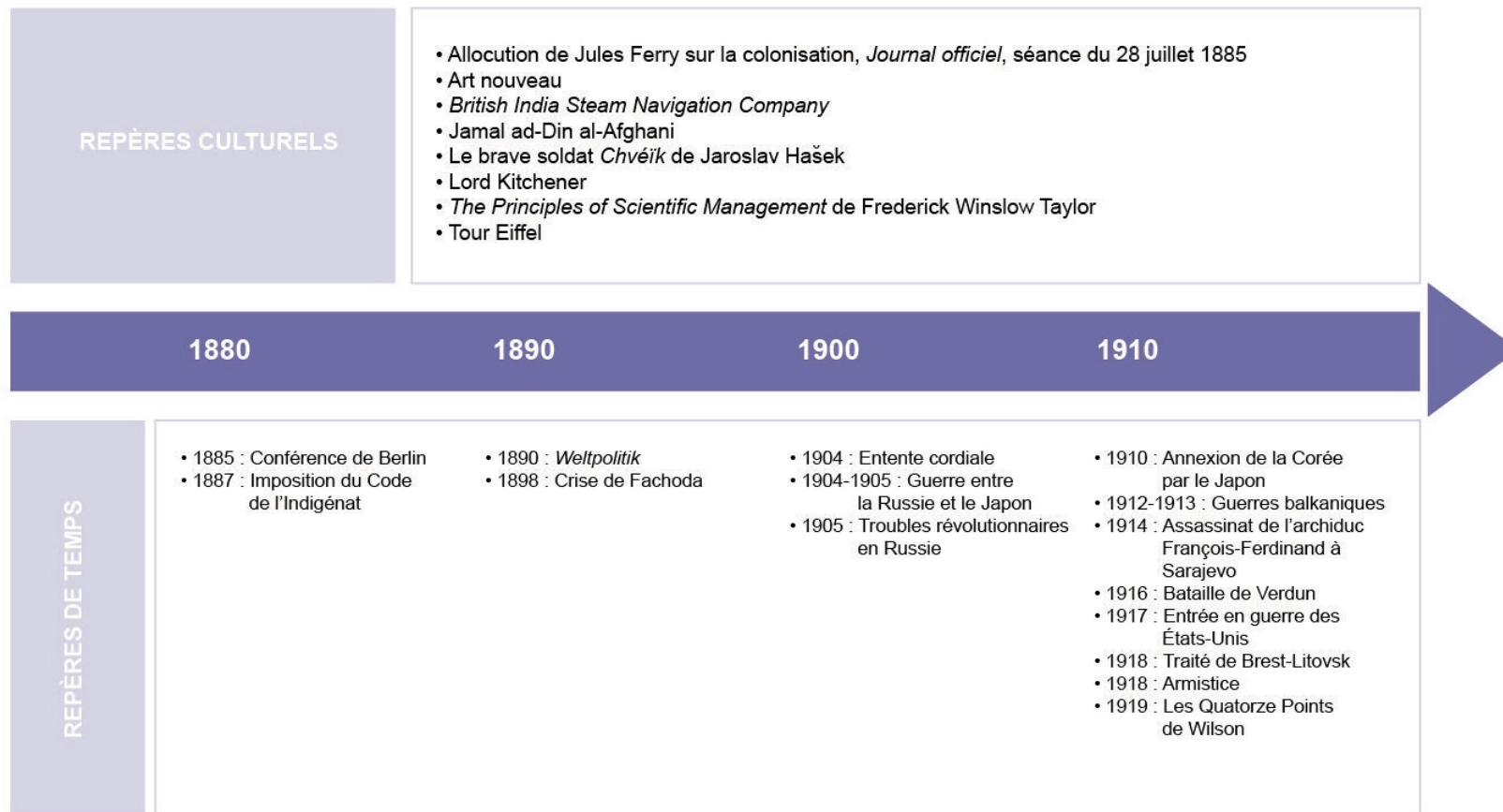
La Première Guerre mondiale entraîne une rupture de l'équilibre établi à la fin du 19^e et au début du 20^e siècle grâce aux relations diplomatiques et économiques. Immédiatement après la guerre, certains ont conclu à la victoire des régimes libéraux sur les monarchies autoritaires. Pourtant, quelques années plus tard, des crises éclatent et de nouvelles formes d'autoritarisme surgissent.

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences et le contenu de formation associé à la réalité sociale *L'hégémonie européenne*. Les élèves sont appelés à caractériser le temps fort historique *La Grande Guerre*. Ils sont aussi appelés à interpréter la réalité sociale sous l'angle de l'intensification des rivalités impériales.

L'HÉGÉMONIE EUROPÉENNE



Dans les schémas, les concepts ayant déjà été abordés dans les programmes obligatoires du domaine, que ce soit au premier ou au deuxième cycle du secondaire, sont suivis d'un astérisque (*).



Je n'ai rien à offrir que du sang, de la peine, des larmes et de la sueur.
Winston Churchill

Crises et conflits

La Grande Guerre vient rompre le fragile équilibre qui existait dans les relations diplomatiques et économiques en Europe au début du 20^e siècle. Des empires se sont effondrés, plusieurs pays d'Europe sont endettés et les États-Unis sont devenus un acteur important sur le plan international. Malgré la paix, et bien que le développement industriel se poursuive, les relations internationales se détériorent. La surproduction et l'instabilité sociale et économique se conjuguent à la montée des régimes totalitaires, ce qui conduit à une période de crises et de conflits culminant avec la Seconde Guerre mondiale.

En 1939, la *Wehrmacht* lance le *Blitzkrieg* sur la Pologne alors qu'en Asie, les politiques expansionnistes du Japon l'ont déjà conduit à envahir la Chine. Ces conflits entraînent le monde dans une guerre qui fait plusieurs dizaines de millions de morts : des soldats, mais aussi un nombre considérable de civils, qui périssent dans les camps ou sous les bombes larguées sur les villes. Certains gouvernements légitiment ces actes de guerre par des raisons idéologiques. Cette guerre soulève par ailleurs des enjeux politiques qui rappellent ceux de la guerre civile espagnole.

Au début de la Seconde Guerre mondiale, les États-Unis, officiellement neutres, optent pour un rôle de soutien économique et politique illustré, entre autres, par la loi du prêt-bail et par la Charte de l'Atlantique. Lorsqu'ils entrent en guerre, à la suite de l'attaque japonaise de Pearl Harbor, les Américains, alliés aux Britanniques, s'allient aux Soviétiques qui, en 1941, voient Hitler rompre le Pacte germano-soviétique signé en août 1939. Cette alliance rend probable la victoire contre l'Italie fasciste, l'Allemagne nazie et le Japon impérial.

Pourquoi des traités de paix qui officialisent la résolution d'un conflit mondial engendrent-ils un autre conflit? Comment la *Grande Dépression* ouvre-t-elle la voie au totalitarisme et au militarisme? Pourquoi les démocraties libérales et la Société des Nations, durant les années 1930, n'interviennent-elles pas pour contrer les politiques expansionnistes de l'Allemagne nazie et de l'Italie

fasciste? Pourquoi l'Allemagne, l'Italie et le Japon forment-ils l'Axe? Comment expliquer que des États totalitaires aussi opposés que l'Allemagne nazie et l'Union des républiques socialistes soviétiques (URSS) s'allient en août 1939? Ces exemples de questions, issues de l'étude du temps fort historique, peuvent guider l'interprétation de la réalité sociale *Crises et conflits*.

La Seconde Guerre mondiale s'explique par le contexte de l'entre-deux-guerres. L'Allemagne est étouffée par les conditions imposées par les vainqueurs. Avec l'arrivée au pouvoir du parti national-socialiste, elle se militarise et entend retrouver sa grandeur passée par l'unification des peuples germaniques en un grand *Reich*. La politique nazie d'annexion de territoires et d'élimination de populations non aryennes bénéficie un moment de la politique d'*Appeasement* dont les accords de Munich sont un exemple.

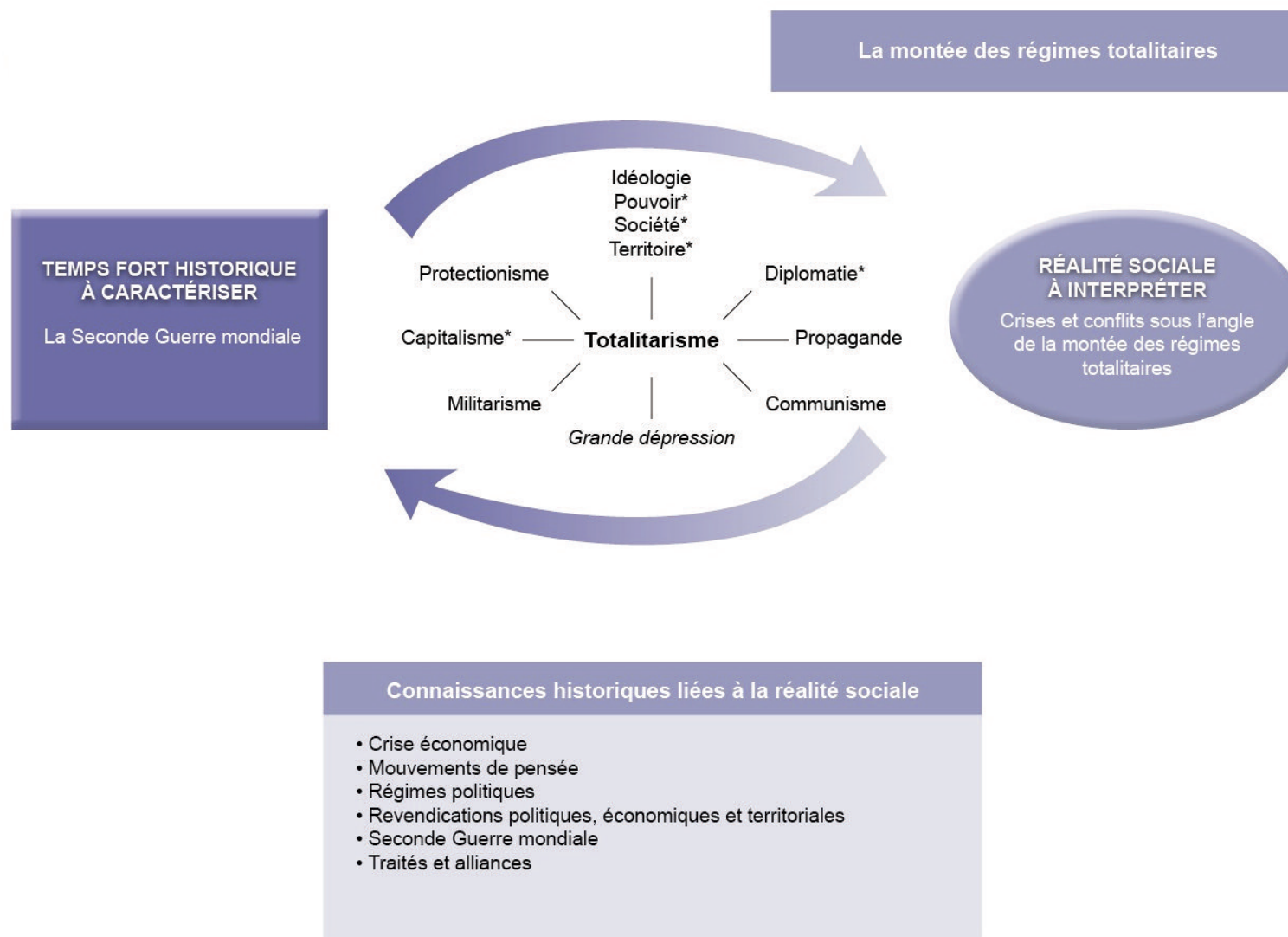
Durant les années 1930, Staline effectue de grandes purges légitimées par les procès de Moscou. Cette politique répressive amène l'élimination de nombreux officiers de l'Armée rouge. En 1939, en concluant le Pacte germano-soviétique avec l'Allemagne nazie, Staline, sans combattre, s'assure du partage de la Pologne, ce qui permet à l'Allemagne de lancer son offensive sans craindre la guerre sur deux fronts.

La *Grande Dépression* des années 1930 renforce les courants nationalistes et entraîne une stagnation des échanges internationaux. Alors que le protectionnisme apparaît comme une solution à la crise pour de nombreux pays, des questionnements émergent à l'égard du capitalisme libéral. Ces questionnements conduisent à la mise en place de mesures interventionnistes, telles que le *New Deal* du président Roosevelt. Dans les régimes totalitaires, les interventions étatiques se traduisent, entre autres, par la relance de l'industrie de l'armement. En raison de son relatif isolement politique et de son économie étatisée, l'URSS échappe à la crise économique. La planification socialiste de l'économie apparaît comme une solution aux difficultés que connaissent les économies libérales.

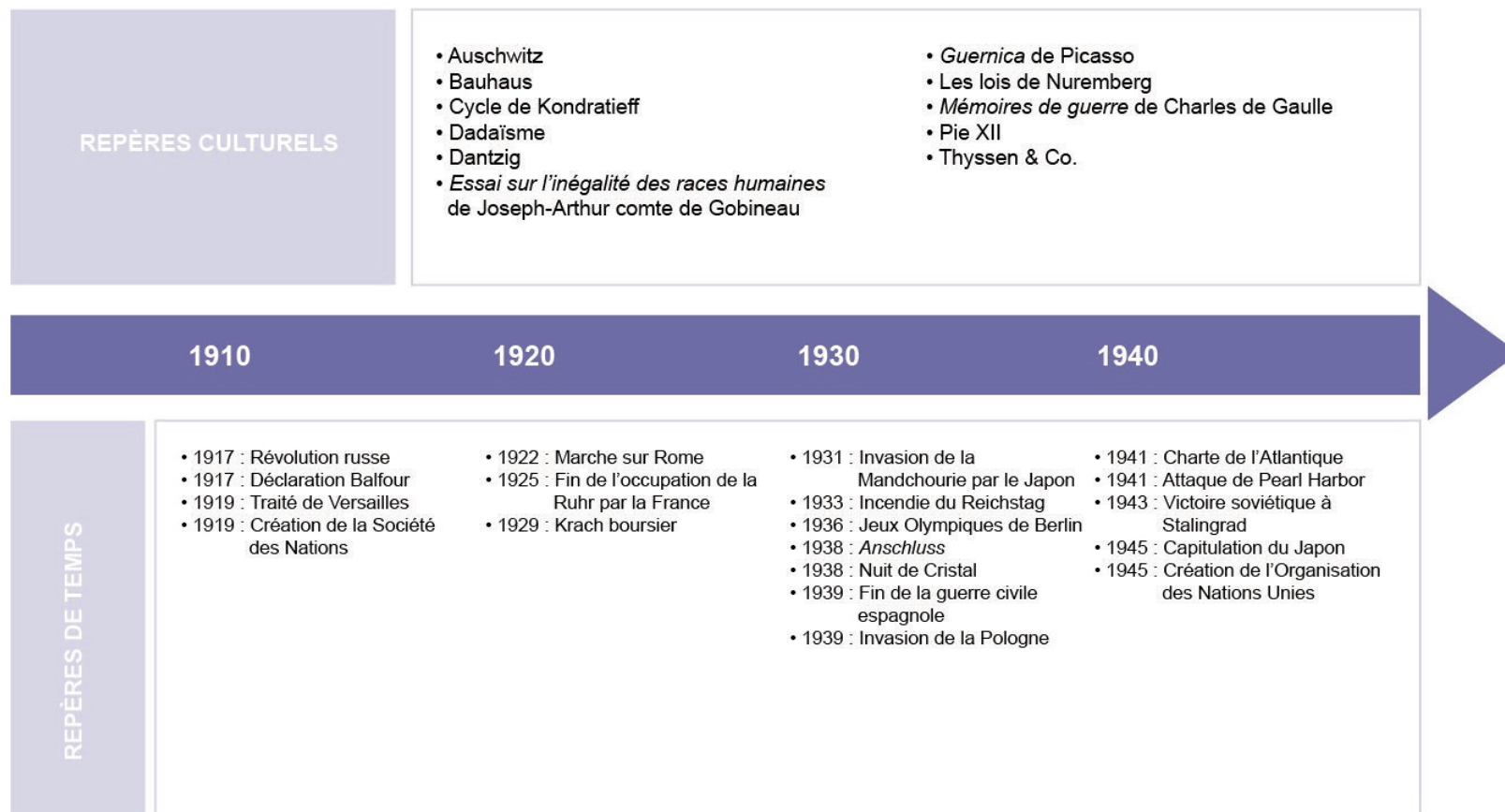
Ce quart de siècle de crises et de conflits s'achève avec l'occupation de Berlin et le largage de bombes atomiques sur Hiroshima et Nagasaki. La fin de la guerre, loin de mettre un terme aux tensions diplomatiques, mènera à une division du monde entre des États qui étaient des alliés de circonstance contre le nazisme. Les zones d'influence américaine et soviétique définissent les relations diplomatiques internationales pour les quarante années suivantes.

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences et le contenu de formation associé à la réalité sociale *Crises et conflits*. Les élèves sont appelés à caractériser le temps fort historique *La Seconde Guerre mondiale*. Ils sont aussi appelés à interpréter la réalité sociale sous l'angle de la montée des régimes totalitaires.

CRISES ET CONFLITS



Dans les schémas, les concepts ayant déjà été abordés dans les programmes obligatoires du domaine, que ce soit au premier ou au deuxième cycle du secondaire, sont suivis d'un astérisque (*).



*La vie punit ceux qui arrivent trop tard.
Mikhaïl Gorbatchev*

Un monde divisé

En 1945, la création de l'Organisation des Nations Unies laisse présager que la négociation remplace l'affrontement armé. L'alliance entre les États-Unis et l'Union des républiques socialistes soviétiques (URSS) fait alors place à la *Guerre froide*. Pendant quatre décennies, les blocs de l'Est et de l'Ouest, par leur opposition idéologique et la menace réciproque d'une attaque nucléaire, instaurent un ordre mondial bipolaire où les pays non alignés, pour plusieurs tout juste affranchis de la colonisation, ont peu d'influence. La Guerre de Corée, la crise de Suez ou celle des missiles à Cuba révèlent la dynamique d'opposition qui caractérise les relations internationales durant la *Guerre froide*. Cette dynamique alimente régulièrement les craintes d'un conflit international majeur, mais s'essouffle à la fin des années 1980 et se solde par l'effondrement de l'un des deux blocs.

En 1985, Mikhaïl Gorbatchev devient secrétaire général du Parti communiste de l'URSS et entreprend de réformer l'État par la *perestroïka* (restructuration) et la *glasnost* (transparence). Dans le contexte mondial des années 1980, ces mesures réformatrices ouvrent la porte à des revendications sociales et politiques. Ces dernières, contenues et parfois durement réprimées depuis des années, peuvent désormais s'exprimer plus librement. À la fin de cette décennie, plusieurs pays satellites du bloc de l'Est s'ouvrent à l'économie de marché et affirment leur souveraineté face au Parti communiste de l'URSS. En 1991, Gorbatchev annonce qu'il abandonne son poste. Il prend acte des déclarations d'indépendance de nombreuses républiques de la fédération soviétique. Après le bloc de l'Est, c'est la fédération soviétique elle-même qui se disloque. Ces années, marquées par la chute du mur de Berlin, voient disparaître les institutions politiques, économiques et militaires propres au bloc de l'Est. Le bloc de l'Ouest, associé au capitalisme libéral, apparaît alors victorieux.

Cette apparente victoire du bloc de l'Ouest ne doit cependant pas occulter les oppositions qui s'y manifestent. Le mouvement étudiant, le mouvement pour

les droits civiques des Noirs ou encore le mouvement féministe témoignent de contestations sociales et politiques qui le secouent. De plus, ils illustrent qu'il y a des solidarités qui échappent à la logique de l'opposition Est-Ouest.

Comment expliquer que la menace d'une puissance militaire, comme l'URSS et ses alliés du Pacte de Varsovie, s'efface aussi rapidement? Quels sont les événements de la *Guerre froide* qui fragilisent le bloc de l'Est au point que la *perestroïka* et la *glasnost* entraînent son effondrement? Pourquoi et comment des individus, des sociétés et des États contestent-ils l'organisation du monde imposée par les blocs? Pourquoi la Chine n'est-elle pas emportée par le vent de contestation qui balaie les sociétés communistes à la fin des années 1980? Ces exemples de questions, issues de l'étude du temps fort historique, peuvent guider l'interprétation de la réalité sociale *Un monde divisé*.

La disparition du bloc de l'Est ne peut s'expliquer uniquement par l'arrivée au pouvoir de Gorbatchev et des réformes qu'il instaure. La transformation des rapports de force tout au long de la période de la *Guerre froide*, soit du plan Marshall à la démission de Gorbatchev, doit être prise en compte pour comprendre la rapidité avec laquelle le mur de Berlin tombe.

En réaction à la présence des forces de l'Organisation du traité de l'Atlantique Nord en Europe de l'Ouest, l'URSS maintient des infrastructures militaires très importantes en Europe de l'Est. Une énorme part de son produit intérieur brut est consacrée à l'industrie militaire et à l'armée. Cette rivalité épuise économiquement l'URSS, dont la productivité industrielle est plus faible que celle des pays de l'Ouest. À la fin des années 1980, afin de réorienter son économie, l'URSS réduit sa présence militaire en Europe. Ce faisant, elle affaiblit son contrôle sur ses satellites européens, tels que la République démocratique allemande.

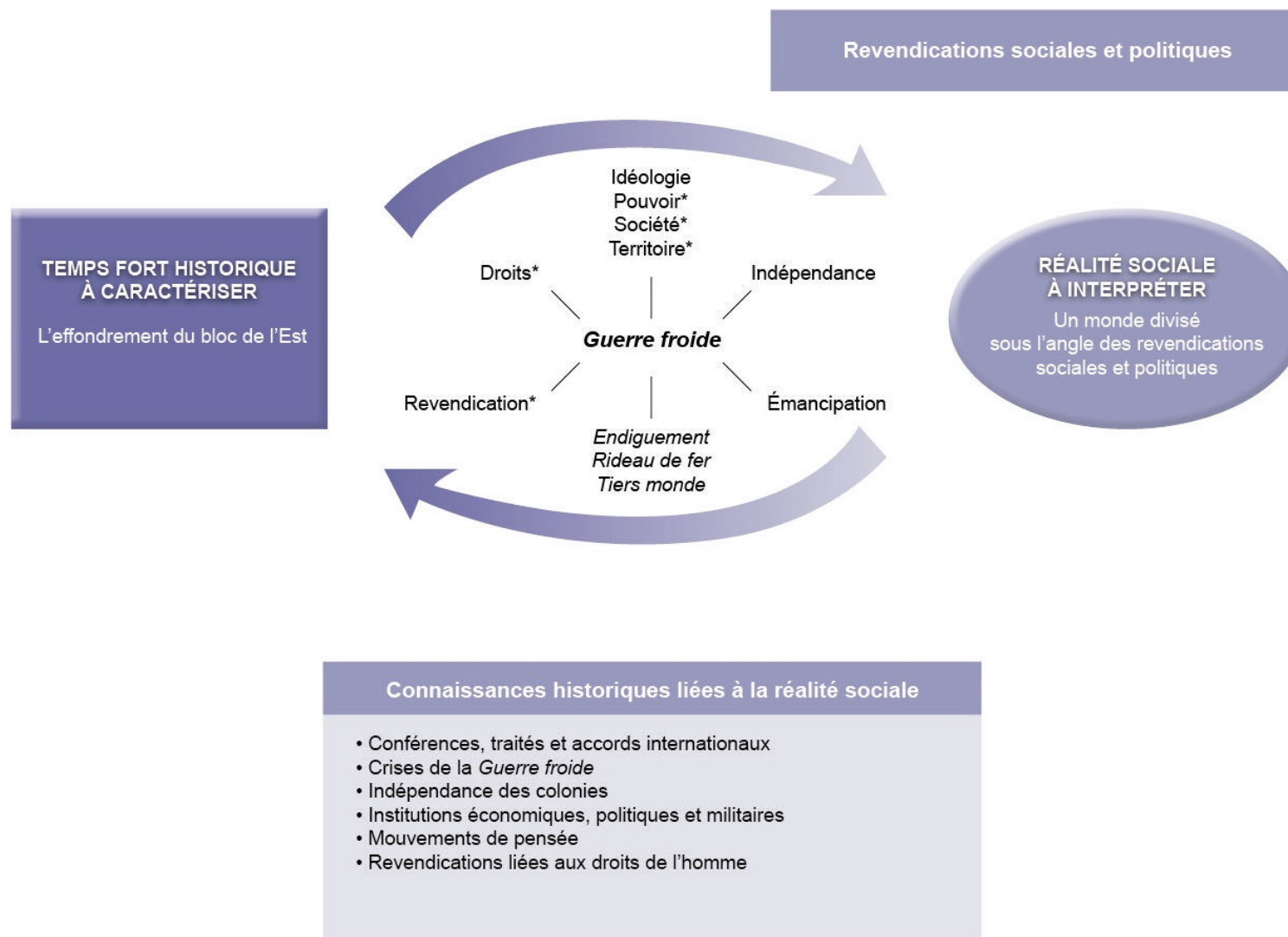
Les années 1980 présentent un contexte nouveau pour les revendications sociales formulées dans différents pays d'Europe de l'Est pendant la

Guerre froide. L'URSS réprime de moins en moins les mouvements populaires en Europe de l'Est. Cette attitude contraste par rapport à celle de la période antérieure. L'attitude des autorités chinoises face aux mouvements étudiants de la place Tien An Men, en 1989, est différente.

Des conflits régionaux, tels que la guerre du Vietnam et l'occupation de l'Afghanistan par l'URSS, ont un impact sur la cohésion de chacun des blocs. Dans le bloc de l'Ouest, la guerre du Vietnam donne naissance à un mouvement de contestation qui met en question la légitimité de l'intervention militaire des États-Unis. Le retrait des troupes américaines en 1973 est perçu comme une défaite de l'armée et fait perdre crédibilité et prestige aux États-Unis. Pour l'URSS, le maintien d'un important contingent militaire en Afghanistan entraîne des coûts que sa situation économique ne permet plus de supporter. En 1988, Gorbatchev annonce le retrait de l'Armée rouge de ce pays.

L'effondrement rapide de l'un des blocs met fin à la *Guerre froide* sans que survienne un conflit nucléaire. Certains annoncent alors la victoire d'une idéologie sur l'autre. Toutefois, la dernière décennie du 20^e siècle est loin d'être le témoin de l'émergence d'un monde unipolaire lié par une seule idéologie. En beaucoup d'endroits s'élèvent des voix que la *Guerre froide* a refoulées.

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences et le contenu de formation associé à la réalité sociale *Un monde divisé*. Les élèves sont appelés à caractériser le temps fort historique *L'effondrement du bloc de l'Est*. Ils sont aussi appelés à interpréter la réalité sociale sous l'angle des revendications sociales et politiques.



Dans les schémas, les concepts ayant déjà été abordés dans les programmes obligatoires du domaine, que ce soit au premier ou au deuxième cycle du secondaire, sont suivis d'un astérisque (*).

REPÈRES CULTURELS

- Golda Meir
- Henry Kissinger
- *L'Archipel du Goulag* d'Alexandre Soljenitsyne
- Les lois Jim Crow
- Maccarthysme
- National Organization for Women
- Porte de Brandebourg
- *Sur la route* de Jack Kerouac
- *The Long Telegram* de George Kennan
- Yasser Arafat

1940

1950

1960

1970

1980

REPÈRES DE TEMPS

- 1945 : Conférence de Yalta
- 1947 : Plan Marshall
- 1948 : Création de l'État d'Israël
- 1949 : Révolution chinoise
- 1953 : Révolte ouvrière à Berlin-Est
- 1955 : Conférence de Bandung
- 1955 : Arrestation de Rosa Parks
- 1956 : Rapport Khrouchtchev
- 1956 : Insurrection hongroise
- 1956 : Crise de Suez
- 1957 : *Sputnik* en orbite
- 1967 : Guerre des six jours
- 1968 : Assassinat de Martin Luther King
- 1968 : *Printemps de Prague*
- 1968 : *Mai 68*
- 1969 : Apollo 11 sur la lune
- 1975 : Fin de la guerre du Vietnam
- 1979 : Révolution iranienne
- 1980 : Syndicat polonais Solidarność
- 1989 : Retrait des forces soviétiques d'Afghanistan
- 1989 : Répression à la Place Tien An Men
- 1989 : Chute du Mur de Berlin
- 1991 : Fin de l'*Apartheid*
- 1991 : Démission de Gorbatchev

Le monde au tournant du siècle

La *Guerre froide* refoule des tensions tant au sein du monde communiste que du monde capitaliste. L'effondrement du bloc de l'Est accélère le processus de libéralisation économique engagé dans les années 1980. Le libéralisme économique et politique apparaît alors comme une force en expansion pouvant entraîner l'uniformisation des cultures.

C'est dans ce contexte qu'émergent de nombreuses affirmations identitaires reposant notamment sur l'ethnicité, la religion ou l'occupation du territoire. Les guerres en ex Yougoslavie, et les guerres civiles au Rwanda ou au Timor-Oriental en témoignent.

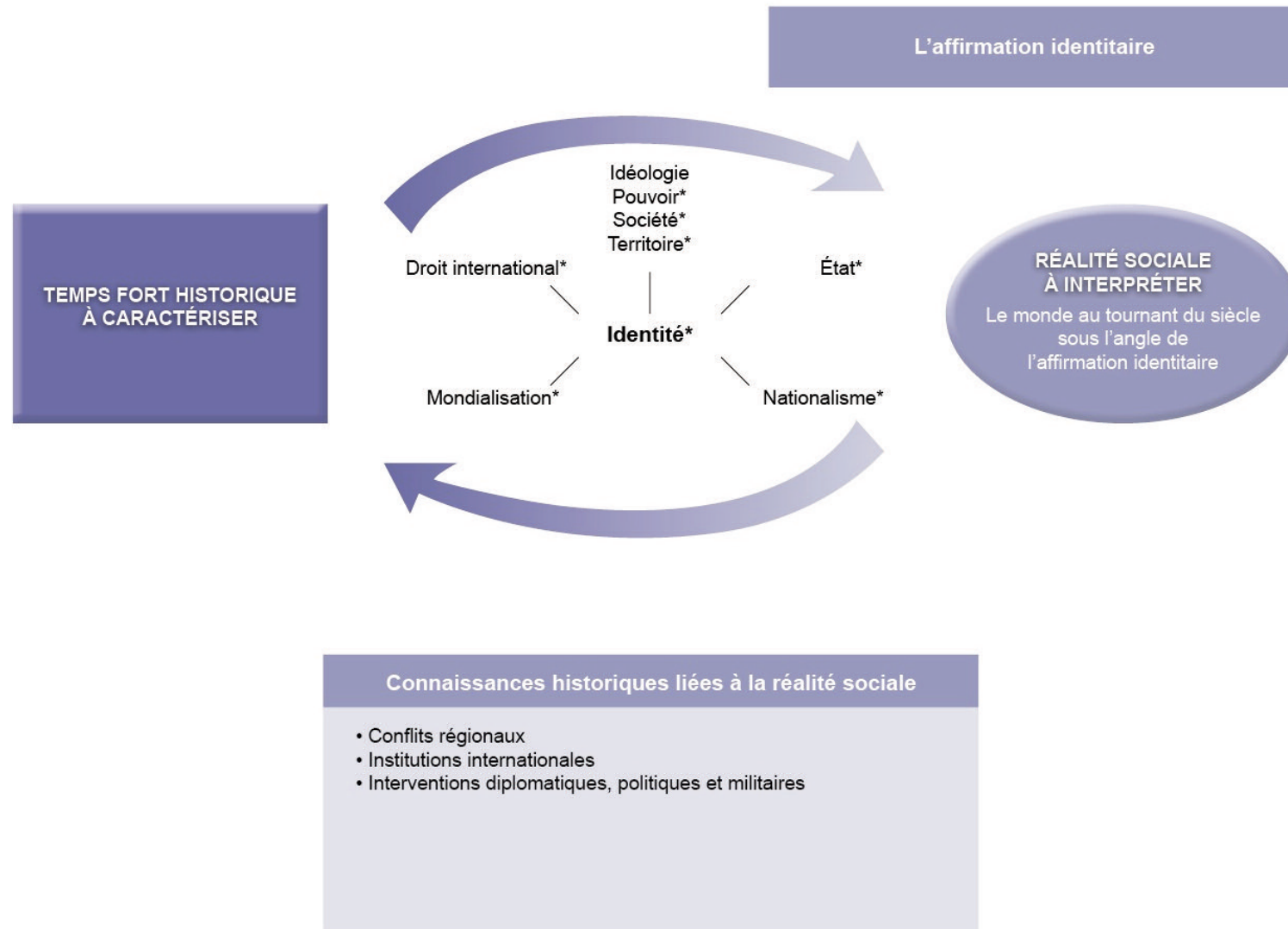
L'interprétation de la réalité sociale doit mettre en lumière de nouveaux rapports de force au lendemain de l'effondrement du bloc de l'Est. De nouveaux pôles politiques et économiques émergent en Europe et en Asie à la fin du 20^e siècle. Ce siècle prend fin dans un contexte d'instabilité qui soulève des questions importantes, notamment les choix économiques, politiques et sociaux dans la gestion de l'environnement; les changements économiques et sociaux liés aux mouvements migratoires; la redéfinition des pouvoirs des États; la disparité dans la répartition de la richesse; et la légitimité des interventions extérieures dans des zones de tensions et de conflits⁷. Le tournant du siècle se caractérise par un contexte d'instabilité politique, par la mondialisation de l'économie favorisée par les technologies de l'information, voire par de puissantes entreprises transnationales. Le phénomène de mondialisation et l'homogénéisation des cultures provoquent de nombreuses affirmations identitaires. Cette réalité invite à comprendre le dynamisme des aires culturelles⁸, objet d'interprétation du programme de géographie culturelle.

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences et le contenu de formation associé à la réalité sociale *Le monde au tournant du siècle*. Les élèves sont appelés à caractériser un temps fort historique choisi par l'enseignant. Le temps fort historique à caractériser doit générer un questionnement en lien avec la réalité sociale *Le monde au tournant du siècle*. Le choix du temps fort rejoindra l'intérêt des élèves s'il est d'actualité. Les élèves sont aussi appelés à interpréter la réalité sociale sous l'angle de l'affirmation identitaire.

7. Il s'agit là des objets d'interprétation du programme *Monde contemporain*.

8. Les aires culturelles à l'étude sont l'aire africaine, l'aire arabe, l'aire indienne, l'aire latino-américaine, l'aire occidentale et l'aire orientale.

LE MONDE AU TOURNANT DU SIÈCLE



Dans les schémas, les concepts ayant déjà été abordés dans les programmes obligatoires du domaine, que ce soit au premier ou au deuxième cycle du secondaire, sont suivis d'un astérisque (*).

REPÈRES CULTURELS

Les repères culturels sont établis par l'enseignant.

1990

1995

2000

2005

REPÈRES DE TEMPS

- 1991 : Guerre du Golfe
- 1993 : Accords d'Oslo
- 1994 : Révolte au Chiapas
- 1994 : Génocide au Rwanda
- 1994 : Première guerre de Tchétchénie

- 1995 : Accords de Dayton
- 1996 : Prise d'otages à l'ambassade du Japon à Lima
- 1997 : Rétrocession de Hong Kong à la Chine
- 1998 : Accord de paix en Irlande du Nord
- 1999 : Guerre du Kosovo

- 2001 : Attentats du 11 septembre

Est un document toute source d'information dont l'esprit de l'historien sait tirer quelque chose pour la connaissance du passé humain, envisagé sous l'angle de la question qui lui a été posée.

Henri-Irénée Marrou

Techniques

L'étude des réalités sociales retenues dans le programme requiert l'usage de techniques pour accéder à l'information et faciliter la transmission des résultats de recherche. Ces techniques s'inscrivent dans la continuité de celles développées dans les programmes du domaine de l'univers social, tant au primaire qu'aux premier et deuxième cycles du secondaire. Elles ne constituent donc pas une nouveauté pour les élèves, ni un objet d'étude en soi; c'est leur utilisation récurrente qui en facilite la maîtrise.

Interprétation et réalisation d'une carte

Une carte est une traduction spatiale d'une réalité. Une carte thématique peut dépeindre un état de situation sous un ou plusieurs aspects. En aucun cas les apprentissages méthodologiques liés à la réalisation de cartes ne doivent se limiter à la reproduction ou au calque de cartes existantes, encore moins à un simple coloriage fait en fonction de données préétablies.

Interprétation d'une carte

Pour interpréter une carte, l'élève doit :

- décoder le titre
- décoder la légende
- repérer l'échelle
- lire l'orientation
- repérer des données statiques ou dynamiques, le cas échéant
- dégager la nature de l'information qui y figure

Réalisation d'une carte

Pour réaliser une carte, l'élève doit :

- déterminer l'intention
- consulter plusieurs sources d'information, telles que des cartes, des tableaux et divers documents
- selon l'intention, dégager les éléments essentiels
- se représenter mentalement les phénomènes et les espaces à cartographier
- tracer la carte
- indiquer l'échelle
- représenter les éléments essentiels à l'aide de symboles
- concevoir une légende
- donner un titre

Exemple de carte

L'Europe en 1990

Adhésion aux alliances militaires



(1949) Année de l'adhésion



Interprétation d'un document écrit

Un document écrit est le reflet de la société qui l'a produit. Il peut s'agir, entre autres, d'un article de journal, d'une lettre, d'un traité ou d'un texte. Il est parfois nécessaire de dépasser le simple décodage du document pour aller vers sa portée symbolique et en dégager du sens selon le questionnement posé.

Pour interpréter un document écrit, l'élève doit :

- déterminer la nature et le type de document
- repérer le nom de l'auteur et sa fonction
- repérer la date ou d'autres marqueurs de temps
- repérer la source
- établir s'il s'agit d'un texte d'époque ou non
- décoder le titre
- déterminer l'idée principale
- déterminer les idées importantes
- regrouper et synthétiser les idées importantes
- mettre en relation et comparer l'information tirée d'autres documents :
 - pour faire ressortir des similitudes et des différences
 - pour faire ressortir des éléments de continuité et de changement

Exemple de document écrit



Journal des débats politiques et littéraires, 29 juillet 1885, édition du matin, extrait du discours de Monsieur Jules Ferry
Source : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k4632750.r=.langfr>
(Site consulté en juin 2014).

Interprétation et réalisation d'une ligne du temps

Une ligne du temps permet de fixer des repères, d'établir une chronologie et de se donner une vue d'ensemble.

Interprétation d'une ligne du temps

Pour interpréter une ligne du temps, l'élève doit :

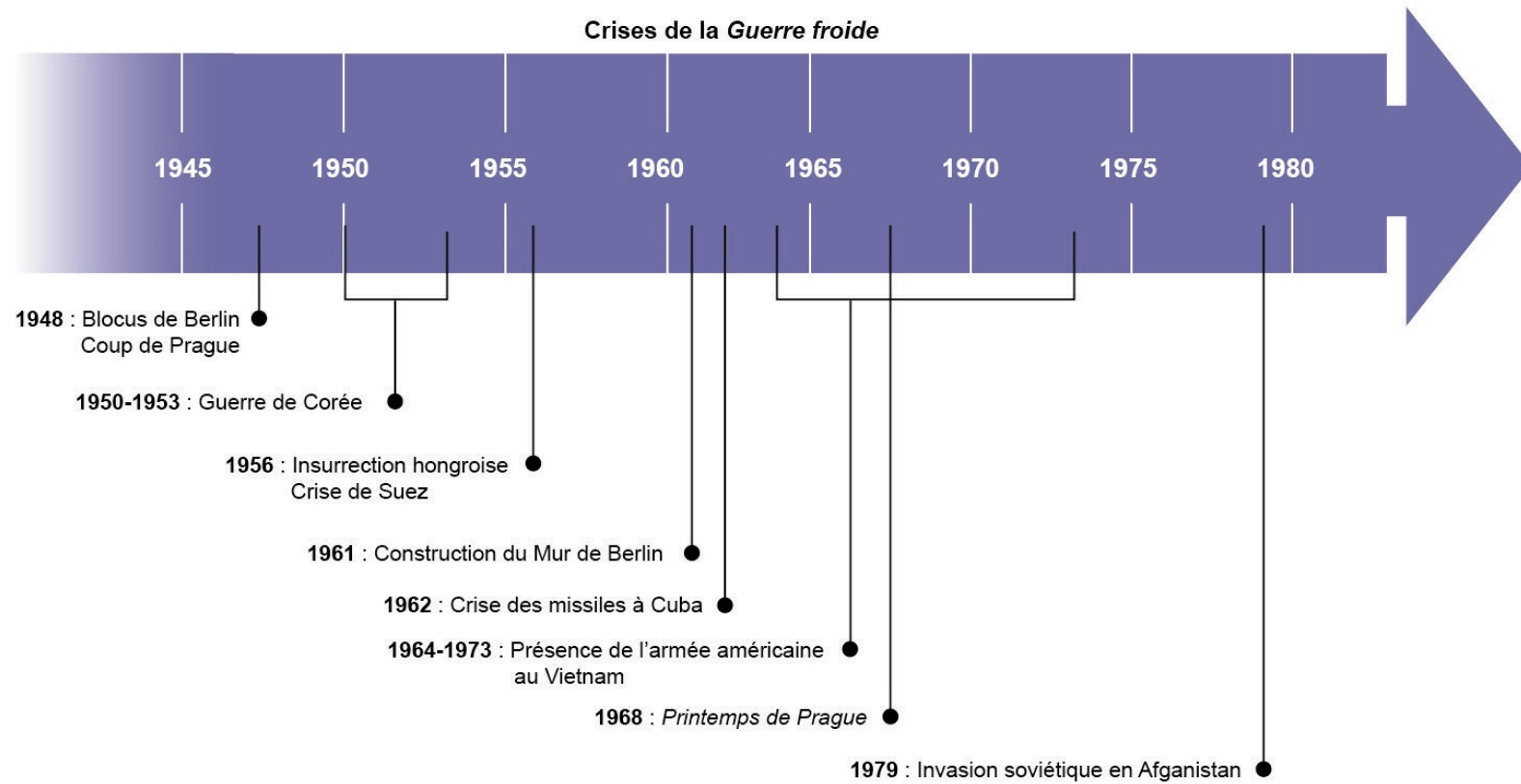
- décoder l'échelle chronologique
- repérer l'information
- mettre en relation des durées
- dégager des séquences et des tendances

Réalisation d'une ligne du temps

Pour réaliser une ligne du temps, l'élève doit :

- sélectionner l'information
- tracer et orienter un axe
- établir l'échelle chronologique
- calculer la durée à représenter
- déterminer une unité de mesure
- inscrire les segments
- inscrire l'information sur l'axe
- donner un titre

Exemple de ligne du temps



Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014.

Interprétation d'un document iconographique

Un document iconographique est le reflet de la société qui l'a produit ou qui en est le sujet. Il peut s'agir, entre autres, d'une photographie, d'une peinture, d'un dessin, d'une caricature. Il est parfois nécessaire de dépasser le simple décodage du document pour trouver sa portée symbolique et dégager du sens.

Exemple de document iconographique



Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

Une section en tranchée de 1^{re} ligne à Lorette (Notre-Dame-de-Lorette en Artois) : (photographie de presse) / (Agence Rol])

Domaine public

Source : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b69084155.r=tranch%C3%A9e.langFR>

(Site consulté en juin 2014)

Pour interpréter un document iconographique, l'élève doit :

- déterminer la nature du document
- établir s'il s'agit d'une image de la réalité ou d'une reconstitution
- repérer le nom de l'auteur et sa fonction
- repérer la date ou d'autres repères de temps
- repérer la source
- décoder le titre
- déterminer le sujet principal
- déterminer les lieux, les acteurs, les circonstances et l'époque
- établir des liens entre des éléments constitutifs
- mettre en relation et comparer l'information tirée d'autres documents :
 - pour faire ressortir des similitudes et des différences
 - pour faire ressortir des éléments de continuité et de changement

Interprétation et réalisation d'un diagramme

Un diagramme peut être présenté, par exemple, sous la forme d'un histogramme ou d'un graphique à barres, en aires ou en courbes. Il peut comporter une quantité variable de renseignements sur la répartition de données ou sur leur progression, ou constituer l'expression de la conjugaison de ces deux dimensions.

Interprétation d'un diagramme

Pour interpréter un diagramme, l'élève doit :

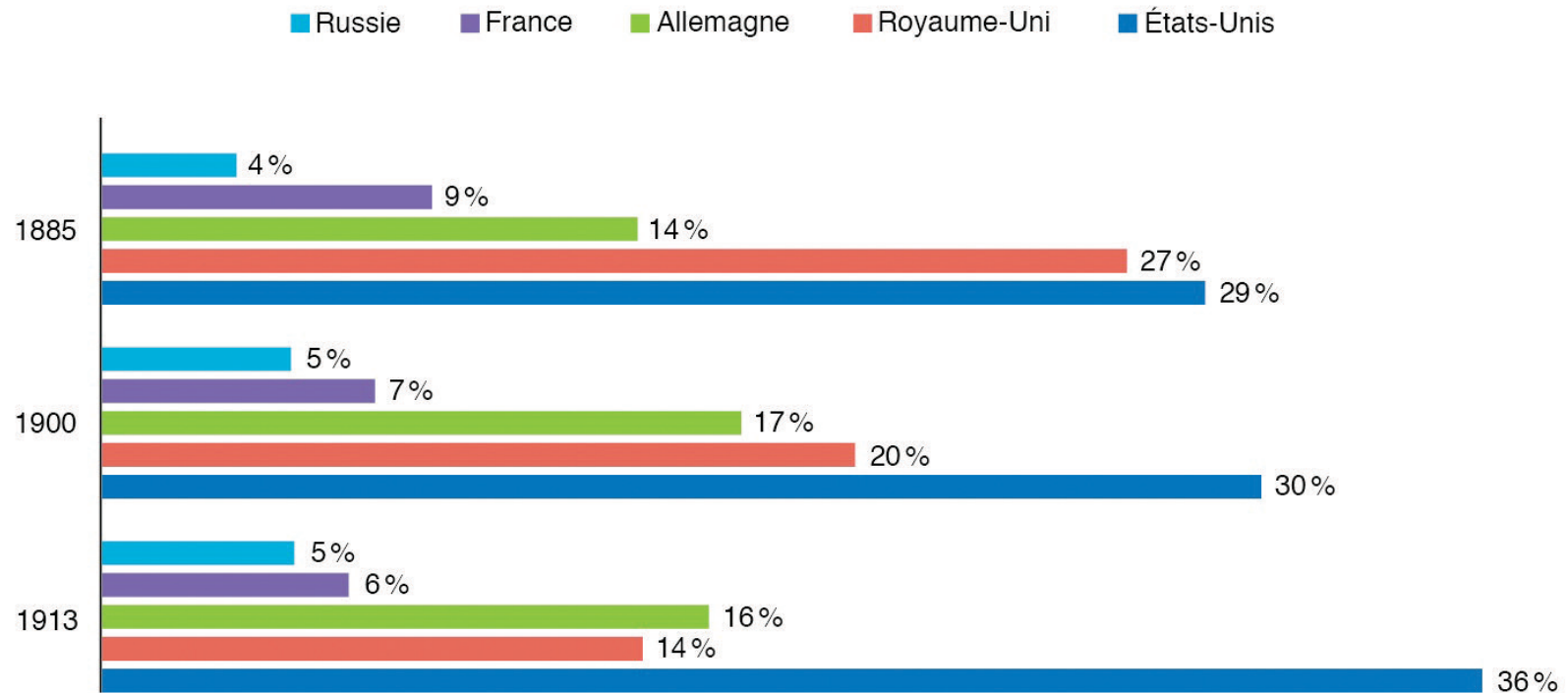
- décoder le titre
- décoder la légende
- identifier le type de diagramme, par exemple l'histogramme, le graphique à barres, d'aires ou de courbes
- repérer la nature de l'information qui figure sur chacun des axes
- repérer l'échelle
- repérer la source à partir de laquelle le diagramme a été construit
- repérer une information à l'aide de deux coordonnées ou plus

Réalisation d'un diagramme

Pour réaliser un diagramme, l'élève doit disposer de données statistiques ou les établir :

- concevoir la légende
- sélectionner l'information
- choisir un mode de représentation
- mettre en place le support
- établir l'échelle
- inscrire les données dans le diagramme
- inscrire la source des données
- donner un titre

Évolution de la répartition de la production des grandes puissances industrielles au tournant du 20^e siècle (%)



D'après : P. Léon, *Histoire économique et sociale du monde*, tome 4, Paris, Armand Colin, 1978, p. 115.

Interprétation et réalisation d'un tableau

Un tableau permet de prendre connaissance ou de présenter de l'information de manière claire et ordonnée. L'information qu'il comporte peut être de nature descriptive ou comparative.

Interprétation d'un tableau

Pour interpréter un tableau, l'élève doit :

- décoder le titre
- décoder la légende
- repérer l'échelle
- repérer la nature de l'information qui figure sur chacun des axes
- mettre en relation des données :
 - selon l'un ou l'autre des axes
 - en croisant les axes

Réalisation d'un tableau

Pour interpréter un tableau, l'élève doit :

- concevoir la légende
- sélectionner l'information
- tracer et nommer chacun des axes
- établir l'échelle de représentation :
 - établir le rapport de proportion entre les données à représenter
 - déterminer les unités de mesure
 - inscrire les segments
- donner un titre

Exemple de tableau

Pertes américaines, selon le service, durant la Seconde Guerre mondiale		
Service	Nombre de pertes de vie	Nombre de pertes de vie
Marine marchande	9 521 *	3,16%
Fusiliers marins	19 733	6,54%
Armée de terre	234 874	77,86%
Marine	36 958	12,25%
Garde côtière	574	0,19%
Total	301 660	100%

*Décédés en mer, décédés à titre de prisonniers de guerre, décédés à terre à la suite de blessures.
D'après : <http://www.usmm.org/casualty.html> (Site consulté en juin 2014)

Tableaux

Synthèse du contenu de formation du programme d'histoire du 20 ^e siècle – 5 ^e secondaire						
Réalité sociale	Angle d'entrée	Concept central	Concepts particuliers	Concepts historiques	Temps fort historique à caractériser	Réalité sociale à interpréter à l'aide de la méthode historique
L'hégémonie européenne	Intensification des rivalités impériales	Impérialisme*	Colonialisme Libéralisme* Nationalisme* Socialisme*	<i>Darwinisme social</i> <i>Guerre totale</i> <i>Taylorisme</i>	La Grande Guerre	L'hégémonie européenne sous l'angle de l'intensification des rivalités impériales
Crises et conflits	Montée des régimes totalitaires	Totalitarisme	Capitalisme* Communisme Diplomatie* Militarisme Propagande Protectionnisme	<i>Grande Dépression</i>	La Seconde Guerre mondiale	Crises et conflits sous l'angle de la montée des régimes totalitaires
Un monde divisé	Revendications sociales et politiques	<i>Guerre froide</i>	Droits* Émancipation Indépendance Revendication*	<i>Endiguement</i> <i>Rideau de fer</i> <i>Tiers monde</i>	L'effondrement du bloc de l'Est	Un monde divisé sous l'angle des revendications sociales et politiques
Le monde au tournant du siècle	Affirmation identitaire	Identité*	Droit international* État* Mondialisation* Nationalisme*		À déterminer par l'enseignant	Le monde au tournant du siècle sous l'angle de l'affirmation identitaire

Note : L'astérisque indique que ce concept a été abordé au premier ou au deuxième cycle du secondaire dans les programmes du domaine de l'univers social.

Note : Les concepts idéologie, pouvoir*, société* et territoire* sont communs à l'étude de toutes les réalités sociales.

Synthèse du contenu de formation du programme <i>Monde contemporain</i> – 5 ^e secondaire					
Thème	Angle d'entrée	Concept central	Concepts particuliers	Objet d'interprétation (problème)	Objet de prise de position (enjeu)
Environnement	La gestion de l'environnement	Développement durable	Consommation * Dépendance Régulation Responsabilité*	Les choix économiques, politiques et sociaux dans la gestion de l'environnement	- Utilisation et consommation des ressources OU - Harmonisation des normes environnementales
Population	L'intensification des mouvements migratoires	Migration*	Culture* Délocalisation* Diaspora Réseau Urbanisation*	Les mutations économiques et sociales liées à l'intensification des mouvements migratoires	- Gestion de l'expansion urbaine OU - Migration et monde du travail
Pouvoir	Les pouvoirs des États	État*	Droit international Gouvernance Intégration Souveraineté Uniformisation	La redéfinition des pouvoirs des États	- Capacité d'action des États OU - Souveraineté des États et regroupements économiques ou politiques
Richesse	La répartition de la richesse	Disparité*	Concentration* Développement économique Flux Justice sociale Ressource*	La disparité dans la répartition de la richesse	- Équilibre entre justice sociale et développement économique OU - Contrôle des ressources
Tensions et conflits	Les interventions extérieures en territoire souverain	Intervention	Diplomatie Droits humains Idéologie Ingérence Revendication*	La légitimité des interventions extérieures dans des zones de tensions et de conflits	- Application du principe d'assistance humanitaire OU - Intérêt des intervenants versus intérêt des populations

Note : L'astérisque indique que ce concept a été abordé au premier ou au deuxième cycle du secondaire dans les programmes du domaine de l'univers social.

Synthèse du contenu de formation du programme de géographie culturelle – 5 ^e secondaire					
Aire culturelle	Angle d'entrée	Concept central	Concepts particuliers	Objet de lecture	Objet d'interprétation
Aire africaine	La construction de l' <i>africanité</i>	L' <i>africanité</i>	Frontière Indépendance* Pluralité Urbanisation*	L'organisation de l'aire culturelle africaine	Le dynamisme de l'aire culturelle africaine sous l'angle de la construction de l' <i>africanité</i>
Aire arabe	Rencontre entre tradition et modernité	Tradition et modernité	Langue Religion* Ressource* Urbanisation*	L'organisation de l'aire culturelle arabe	Le dynamisme de l'aire culturelle arabe sous l'angle de la rencontre entre tradition et modernité
Aire indienne	Importance du paysannat	Paysannat	Micropropriété Pauvreté Ruralité Spiritualité*	L'organisation de l'aire culturelle indienne	Le dynamisme de l'aire culturelle indienne sous l'angle de l'importance du paysannat
Aire latino-américaine	Affirmation identitaire	Affirmation*	Exclusion Inégalité Métissage Revendication*	L'organisation de l'aire culturelle latino-américaine	Le dynamisme de l'aire culturelle latino-américaine sous l'angle de l'affirmation identitaire
Aire occidentale	Cohabitation des cultures	Cohabitation	Américanisation Individualisme Multiethnicité* Société de droit*	L'organisation de l'aire culturelle occidentale	Le dynamisme de l'aire culturelle occidentale sous l'angle de la cohabitation des cultures
Aire orientale	Puissance économique en expansion	Expansion	Croissance* Diversité* Hiérarchie Technologie*	L'organisation de l'aire culturelle orientale	Le dynamisme de l'aire culturelle orientale sous l'angle d'une puissance économique en expansion

Note : L'astérisque indique que ce concept a été abordé au premier ou au deuxième cycle du secondaire dans les programmes du domaine de l'univers social.

Bibliographie

AUDIGIER, François (dir.). *Didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales : Concepts, modèles, raisonnements – huitième colloque 1996*, Paris, INRP, 1997, 543 p.

AUDIGIER, François. « Les jeunes, la conscience historique et l'enseignement de l'histoire », *Les jeunes et l'histoire : Identités, valeurs, conscience historique*, Paris, INRP, 1998, p. 127-133.

AUDIGIER, François et Jean-Pierre COSTET. *L'éducation à la citoyenneté : synthèse et mise en débat*, Paris, INRP, 1999, 127 p.

BERTHELOT, Jean-Michel. *Épistémologie des sciences sociales*, Paris, Presses universitaires de France, 2001, 608 p.

BOUHON, Mathieu et Catherine DAMBOISE. *Évaluer des compétences en classe d'histoire*, Louvain, UCL, 2002, 215 p.

BRUNO-JOFRE, Rosa et Natalia APONIUK. *Educating Citizens for a Pluralistic Society*, Calgary, Canadian Ethnic Studies, 2001, 251 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Éduquer à la citoyenneté : Rapport annuel 1997-1998*, Sainte-Foy, 1998, 110 p.

DALONGEVILLE, Alain. *Enseigner l'histoire à l'école*, Paris, Hachette Éducation, 1995, 128 p. (Collection Pédagogies pour demain).

DALONGEVILLE, Alain. *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*, Paris, Hachette Éducation, 2000, 255 p. (Collection Pratique pédagogique à l'école).

DORTIER, Jean-François (dir.). *Les sciences humaines : Panorama des connaissances*, Auxerre, Sciences humaines éditions, 1998, 487 p.

GAGNÉ, Pierre-Paul et Danielle NOREAU. *Le langage du temps*, Montréal, Chenelière Éducation, 2005, 156 p.

HEIMBERG, Charles. *L'histoire à l'école : Modes de pensée et regards sur le monde*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2002, 125 p. (Collection Pratiques et enjeux pédagogiques).

HESS, Frederick M. *Bringing the Social Sciences Alive*, Boston, Allyn & Bacon, 1999, 220 p.

JADOULLE, Jean-Louis et Mathieu BOUHON. *Développer des compétences en classe d'histoire*, Louvain, UCL, 2001, 264 p.

JUTRAS, France (dir.). *L'éducation à la citoyenneté, enjeux socioéducatifs et pédagogiques*, Québec, PUQ, 2010, 254 p.

LALONDE, Michel. *Comprendre la société : Une introduction aux sciences sociales*, Sainte-Foy, PUQ, 1998, 405 p.

LAUTIER, Nicole. *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, A. Colin, 1997, 151 p. (Collection Formation des enseignants. Professeurs des lycées).

LAVILLE, Christian et Jean DIONNE. *La construction des savoirs*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1996, 346 p.

LEROUX, Anne (dir.). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème?*, Paris, L'Harmattan, 2004, 225 p.

LESSARD, Claude et autres. *Entre sens commun et sciences humaines : Quels savoirs pour enseigner?*, Bruxelles, De Boeck, 2004, 280 p. (Collection Perspective en éducation et formation).

MARTINEAU, Robert. *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école, Traité de didactique*, Québec, PUQ, 2010, 310 p.

MARTINEAU, Robert. *L'histoire à l'école, matière à penser*, Paris, L'Harmattan, 1999, 399 p.

MICHAUX, Madeleine. *Enseigner l'histoire au collège*, Paris, Armand Colin, 1997, 207 p.

MONIOT, Henri. *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993, 247 p.

PINSON, Gérard. *Enseigner l'histoire : Un métier, des enjeux*, Caen, Scérén-CRDP Basse-Normandie, Paris, Hachette éducation, 2007, 156 p.

PROST, Antoine. *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, 330 p. (Collection Points).

REY, Bernard et Michel STASZEWSKI. *Enseigner l'histoire aux adolescents : Démarches socio-constructivistes*, Bruxelles, De Boeck, 2004, 248 p.

RUANO-BORBOLAN, Jean-Claude. *L'histoire aujourd'hui*, Paris, Sciences humaines, 2000, 473 p.

