



Ce document est une mise à jour de l'ERI de 1997. Cette mise à jour a été préparée dans les buts suivants :

- clarifier les résultats d'apprentissage prescrits
- inclure des indicateurs de réussite proposés
- alléger le contenu

Lorsqu'elles sont encore pertinentes, les ressources recommandées dans la version de 1997 du programme d'études sont aussi incluses dans cette mise à jour (pour en savoir plus, consulter la section « Ressources d'apprentissage »).

HISTOIRE 12

Ensemble de ressources intégrées 2006

Données de catalogage avant publication de la Bibliothèque et Archives Canada

Vedette principale au titre:

Histoire 12 : ensemble de ressources intégrées 2006

Trad. de: History 12 : integrated resource package 2006.

Également disponible sur Internet.

ISBN 978-0-7726-5919-4

1. Histoire – 20^e siècle – Étude et enseignement (Secondaire) – Colombie-Britannique. 2. Civilisation – 20^e siècle – Étude et enseignement (Secondaire) – Colombie-Britannique. 3. Enseignement secondaire – Programmes d'études – Colombie-Britannique. I. British Columbia. Ministry of Education.

D422.C3H5714 2008

909.82071'2711

C2008-960025-8

Tous droits réservés © 2006 Ministry of Education, Province of British Columbia

Avis de droit d'auteur

Toute reproduction, en tout ou en partie, sous quelque forme et par quelque procédé que ce soit, est interdite sans l'autorisation écrite préalable de la province.

Avis de propriété exclusive

Ce document contient des renseignements privatifs et confidentiels pour la province. La reproduction, la divulgation ou toute autre utilisation de ce document sont expressément interdites, sauf selon les termes de l'autorisation écrite de la province.

Exception limitée à l'interdiction de reproduire

La province autorise la copie et l'utilisation de cette publication en entier ou en partie à des fins éducatives et non lucratives en Colombie-Britannique et au Yukon (a) par tout le personnel des conseils scolaires de la Colombie-Britannique, y compris les enseignants et les directions d'école, par les organismes faisant partie du *Educational Advisory Council* et identifiés dans l'arrêté ministériel, par d'autres parties offrant directement ou indirectement des programmes scolaires aux élèves admissibles en vertu de la *School Act*, R.S.B.C. 1996, c.412, ou *Independent School Act*, R.S.B.C. 1996, c.216, (lois scolaires), et (b) par d'autres parties offrant directement ou indirectement des programmes scolaires sous l'autorité du ministre du Département d'éducation du Yukon tel que défini dans le *Education Act*, R.S.Y. 2002, c.61.

| | |
|---------------------|-----|
| Remerciements | III |
| Préface | V |

INTRODUCTION

| | |
|--|---|
| Raison d'être | 3 |
| Exigences et crédits de fin d'études | 3 |
| Examen du programme du secondaire deuxième cycle | 3 |
| Composantes du programme d'études | 4 |
| Durée d'enseignement suggérée | 4 |

CONSIDÉRATIONS CONCERNANT LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME D'ÉTUDES

| | |
|--|----|
| Politique relative aux autres modes de présentation des sujets délicats (<i>Alternative Delivery Policy</i>) | 9 |
| Façons de tenir compte des contextes locaux | 9 |
| Participation des parents et des tuteurs | 9 |
| Confidentialité | 10 |
| Inclusion, égalité et accessibilité pour tous les apprenants | 10 |
| Collaboration avec l'école et la communauté | 11 |
| Collaboration avec la communauté autochtone | 11 |
| Technologies de l'information et des communications | 12 |
| Droit d'auteur et responsabilité | 12 |
| Débats | 13 |
| Analyse des médias | 13 |

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE PRESCRITS

| | |
|---|----|
| Pour comprendre les résultats d'apprentissage prescrits | 17 |
| Domaines d'apprentissage | 17 |
| Résultats d'apprentissage prescrits – Histoire 12 | 18 |

RENDEMENT DE L'ÉLÈVE

| | |
|--|----|
| Pour comprendre les éléments clés | 23 |
| Pour comprendre les indicateurs de réussite | 23 |
| Mesure et évaluation formative | 24 |
| Éléments clés – Histoire 12 | 28 |
| Indicateurs de réussite proposés – Histoire 12 | |
| Étude de l'histoire | 30 |
| Conflits et défis : le monde en 1919 | 31 |
| De l'optimisme à l'effondrement : de 1919 à 1933 | 32 |
| Tourmente et tragédie : de 1933 à 1945 | 34 |
| Transformation et tension : de 1945 à 1963 | 36 |
| Progrès et incertitude : de 1963 à 1991 | 38 |

MODÈLE D'ÉVALUATION FORMATIVE

| | |
|--|----|
| Pour comprendre le modèle d'évaluation formative | 43 |
| Contenu du modèle d'évaluation formative | 44 |
| Histoire 12 : Survol de l'évaluation..... | 46 |
| Unités d'évaluation | |
| Le monde en 1919 : nationalisme et impérialisme..... | 47 |
| Le monde en 1919 : la Conférence de paix de Paris | 49 |
| Les É.-U. durant les années 1920..... | 51 |
| La montée des régimes totalitaires | 53 |
| Le nationalisme par opposition au colonialisme..... | 59 |
| La crise de 1929..... | 61 |
| Les circonstances menant à la guerre | 64 |
| La Deuxième Guerre mondiale | 67 |
| L'Holocauste..... | 74 |
| L'amorce d'un nouvel ordre mondial..... | 78 |
| La guerre froide : de 1945 à 1963..... | 80 |
| Regard sur la décolonisation | 82 |
| La question des droits de la personne : de 1945 à 1963 | 83 |
| La Chine : de 1945 à 1991 | 84 |
| Les limites de l'influence des superpuissances..... | 87 |
| La fin de la guerre froide..... | 89 |
| Tensions et conflits au Moyen-Orient : de 1945 à 1991 | 92 |

RESSOURCES D'APPRENTISSAGE

| | |
|------------------------------|-----|
| Renseignements généraux..... | 103 |
|------------------------------|-----|

Ce document est une mise à jour de l'ERI de 1997; il comprend des indicateurs de réussite proposés, un ensemble plus clair et plus succinct de résultats d'apprentissage prescrits, un sommaire des éléments clés du cours et d'autres améliorations mineures, tout en conservant l'essence et l'objectif du contenu du programme d'études de 1997.

Le ministère de l'Éducation tient à remercier toutes les personnes et tous les organismes partenaires qui, sous la responsabilité (2005-2006) d'Adrienne Gnidec du Ministère, ont contribué à l'élaboration de l'ERI d'Histoire 12. Le Ministère tient aussi à remercier les équipes d'enseignants qui ont préparé la version de 1997 de l'ERI d'Histoire 12 ainsi que les personnes suivantes, qui ont participé à la mise à jour 2005-2006 de ce document :

| | |
|------------------------------|---|
| John Hyland | District scolaire n° 57 (Prince George) |
| Rae-dene Pednaud | Southridge Senior School (Surrey) |
| Kim Rutherford | District scolaire n° 57 (Prince George) |
| Daniel Shiu | District scolaire n° 36 (Surrey) |
| Graeme Stacey | District scolaire n° 23 (Central Okanagan) |
| GT Publishing Services, Ltd. | Coordination du projet, rédaction et préparation pour l'impression de la version originale anglaise |

Cet Ensemble de ressources intégrées (ERI) fournit l'information de base dont les enseignants auront besoin pour la mise en œuvre du programme d'Histoire 12. Ce document remplace l'Ensemble de ressources intégrées *Histoire 12* de 1997.

L'information contenue dans ce document est aussi accessible sur Internet à l'adresse suivante : www.bced.gov.bc.ca/irp/firp.htm

Les paragraphes qui suivent décrivent brièvement les composantes de cet ERI.

INTRODUCTION

L'introduction fournit des renseignements généraux sur le programme d'études d'Histoire 12, tout en précisant les points particuliers et les exigences spéciales.

Cette section renferme les renseignements suivants :

- la raison d'être du programme d'études d'Histoire 12 dans les écoles de la Colombie-Britannique,
- de l'information sur les exigences et les examens requis pour l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires;
- la description des composantes du programme, qui sont regroupées en fonction des résultats d'apprentissage prescrits faisant partie d'un même domaine d'intérêt;
- la durée d'enseignement suggérée pour le cours.

CONSIDÉRATIONS CONCERNANT LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME D'ÉTUDES

Cette section de l'ERI renferme des renseignements complémentaires qui aideront les enseignants à élaborer leurs stratégies d'enseignement et à préparer la mise en œuvre de ce programme d'études en vue de répondre aux besoins de tous les apprenants.

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE PRESCRITS

Cette section de l'ERI contient les *résultats d'apprentissage prescrits*. Ces derniers représentent les normes de contenu prescrits pour les programmes d'études provinciaux. Ils précisent les attitudes, les compétences et les connaissances nécessaires pour chaque matière. Ils expriment ce que les élèves doivent savoir et savoir faire à la fin du cours.

RENDEMENT DE L'ÉLÈVE

Cette section de l'ERI renferme l'information nécessaire à l'évaluation formative et à la mesure du rendement des élèves. Elle comprend des ensembles d'indicateurs de réussite précis pour chaque résultat d'apprentissage prescrit. Les indicateurs de réussite proposés décrivent ce que les élèves doivent être en mesure de faire pour montrer qu'ils satisfont entièrement aux exigences du programme d'études pour la matière et l'année en question. Aucun des indicateurs de réussite n'est obligatoire; ils sont fournis pour aider les enseignants à évaluer dans quelle mesure les élèves atteignent les résultats d'apprentissage prescrits.

Cette section renferme aussi des éléments clés ou descriptions du contenu servant à préciser l'étendue et la portée des résultats d'apprentissage prescrits.

MODÈLES D'ÉVALUATION FORMATIVE

Cette section renferme une série d'unités abordant des groupes de résultats d'apprentissage prescrits organisés par sujet ou thème. Les unités ont été élaborées par des enseignants de la Colombie-Britannique et elles servent à faciliter l'évaluation formative. Elles ne constituent que des suggestions et les enseignants peuvent les utiliser ou les modifier au besoin à mesure qu'ils planifient la mise en œuvre du programme d'études.

RESSOURCES D'APPRENTISSAGE

Cette section fournit des renseignements généraux sur les ressources d'apprentissage, ainsi que l'hyperlien vers le site des collections par classe des programmes d'études; ce site contient les titres, les descriptions et l'information nécessaire pour commander les ressources recommandées de la collection par classe du programme d'études d'Histoire 12.



INTRODUCTION

Histoire 12

Cet ensemble de ressources intégrées (ERI) constitue le programme d'études officiel du Ministère pour le cours d'Histoire 12.

L'élaboration de cet ERI a été guidée par les principes suivants :

- L'apprentissage nécessite la participation active de l'élève.
- Chacun apprend à sa façon et à son rythme.
- L'apprentissage est un processus à la fois individuel et collectif.

Par ailleurs, ce document tient compte du fait que des élèves aux antécédents, aux intérêts, aux aptitudes et aux besoins variés fréquentent les écoles de la Colombie-Britannique. Dans la mesure du possible, les résultats d'apprentissage prescrits, les indicateurs de réussite proposés et les modèles d'évaluation tentent de répondre à ces besoins et de garantir l'égalité de tous les apprenants ainsi que leur accès à ce programme d'études.

Ce document est une mise à jour de l'ERI de 1997.

Celle-ci a été préparée dans les buts suivants :

- clarifier les résultats d'apprentissage prescrits;
- inclure des indicateurs de réussite proposés;
- alléger le contenu;
- fournir aux enseignants un outil supplémentaire visant à faciliter l'évaluation formative.

Lorsqu'elles sont encore pertinentes, les ressources recommandées dans la version de 1997 du programme d'études sont aussi incluses dans cette mise à jour (pour en savoir plus, consulter la section « Ressources d'apprentissage » plus loin dans cet ERI.)

En novembre et décembre 2005, le public a pu examiner la version préliminaire du programme d'études d'Histoire 12 et y réagir. Cette mise à jour de l'ERI tient compte des commentaires obtenus des éducateurs, des parents et d'autres collaborateurs du monde de l'éducation.

RAISON D'ÊTRE

Le programme d'Histoire 12 a été conçu pour donner aux élèves diverses occasions de perfectionner les compétences qui leur permettront de se livrer à une étude approfondie de l'histoire et des disciplines connexes. Dans le cadre de ce programme, les élèves doivent faire des recherches historiques, discerner des relations de cause à effet et formuler des interprétations judicieuses. Ils doivent aussi se fonder sur des documents et des faits historiques pour analyser

et élaborer des arguments. Enfin, ils doivent être sensibilisés au caractère subjectif du discours historique. L'étude de l'histoire apprend aux élèves à déceler la partialité, à soupeser des témoignages et à évaluer des arguments, les préparant ainsi à émettre des jugements éclairés et personnels.

Pour bien comprendre l'histoire, il faut savoir saisir la perspective de l'histoire, décrire le passé tel qu'il fut et considérer avec empathie les expériences et les opinions de personnes issues de divers milieux et ayant joué des rôles différents dans les événements. L'étude de l'histoire du 20^e siècle révèle aux élèves des événements qui ont des répercussions directes et importantes dans leur vie. L'examen des choix et des décisions qui ont marqué le 20^e siècle sensibilise davantage les élèves aux diverses solutions qui peuvent être apportées aux situations et aux problèmes du monde contemporain.

HisLe cours d'Histoire 12 vaut quatre crédits et doit être signalé en tant que tel au ministère de l'Éducation pour les besoins des relevés de notes. Il faut inscrire les cotes et les pourcentages relatifs à ce cours. Il n'est pas possible d'obtenir un crédit partiel pour ce cours.

Le code du cours d'Histoire 12 est HIF 12. Ce cours est aussi offert en anglais (*History 12*); le code est alors HI 12.

EXAMEN DU PROGRAMME DU SECONDAIRE DEUXIÈME CYCLE

Le cours d'Histoire 12, qui fait partie du programme du secondaire deuxième cycle, comporte un examen officiel facultatif; celui-ci vaut 40 % de la note finale du cours pour les élèves qui choisissent de s'y présenter. Bien qu'il soit possible d'obtenir le crédit alloué pour le cours sans passer d'examen, il importe d'informer les élèves que certains établissements d'enseignement postsecondaire exigent les notes d'examens de 12^e année dans leurs conditions d'admission et que le fait de se présenter à ces examens leur donne la possibilité de remporter des bourses d'études provinciales.

Pour obtenir de plus amples renseignements à ce sujet, veuillez consulter la section du site Web du Ministère qui porte sur les examens : <http://www.bced.gov.bc.ca/exams/>

Histoire 12

| | | | | | |
|---------------------|--------------------------------------|--|--|--|---|
| Étude de l'histoire | Conflits et défis : le monde en 1919 | De l'optimisme à l'effondrement : de 1919 à 1933 | Tourmente et tragédie : de 1933 à 1945 | Transformation et tension : de 1945 à 1963 | Progrès et incertitude : de 1963 à 1991 |
|---------------------|--------------------------------------|--|--|--|---|

COMPOSANTES DU PROGRAMME D'ÉTUDES

Chaque composante du programme d'études consiste en un ensemble de résultats d'apprentissage prescrits qui font partie d'un même domaine d'intérêt. Les résultats d'apprentissage prescrits du cours d'Histoire 12 sont regroupés sous les six composantes ci-dessus. Ces composantes ont pour but d'aider à clarifier la portée du cours; l'ordre dans lequel elles sont présentées ici ne sert aucunement à proposer une présentation linéaire du cours.

La composante Étude de l'histoire, à caractère global, comprend des résultats d'apprentissage prescrits qui s'appliquent à l'ensemble du cours. Chacune des cinq autres composantes porte sur les principaux événements, les problématiques et les changements d'une période historique particulière du 20^e siècle. Ces cinq périodes matérialisent l'enchaînement des événements qui ont transformé le monde au cours du 20^e siècle; aucune n'est dissociable de celle qui la précède ou de celle qui la suit. Le choix de cette approche chronologique pour l'étude de l'histoire en 12^e année vise à faciliter la planification et l'enseignement et non à limiter, ni à contraindre les enseignants.

Étude de l'histoire

Les résultats d'apprentissage prescrits de cette composante s'inscrivent dans le prolongement des compétences et méthodes acquises dans les programmes de Sciences humaines M à 10, de Sciences humaines 11 et d'Éducation civique 11. Non seulement les élèves doivent-ils pouvoir effectuer une recherche, mais ils doivent aussi être capables d'analyser la valeur de documents et de témoignages historiques, d'interpréter les documents qu'ils choisissent et de manifester une solide compréhension de la chronologie historique et du contexte des événements. Il convient de faire appel à ces compétences aux moments opportuns durant le cours.

Conflits et défis : le monde en 1919

L'étude de l'état du monde en 1919 permet aux élèves d'aborder les concepts de nationalisme et d'impérialisme, et de découvrir la façon dont la Conférence de Paris (dite Conférence de paix) a façonné les sociétés et les systèmes économiques et politiques de l'après-guerre.

De l'optimisme à l'effondrement : de 1919 à 1933

L'étude de cette période amène les élèves à examiner l'établissement du fascisme et du communisme en Europe ainsi que l'importante influence des facteurs économiques sur les événements, particulièrement aux États-Unis. Cette étude ne saurait être complète sans un examen de la marche vers l'autodétermination qu'ont connue la Palestine et le sous-continent indien.

Tourmente et tragédie : de 1933 à 1945

L'étude de cette période permet aux élèves de se familiariser avec les causes de la Deuxième Guerre mondiale, en particulier l'influence de la Crise sur l'établissement des régimes totalitaires, ainsi que les caractéristiques de la démocratie. Les élèves examinent aussi un certain nombre d'innovations déterminantes de cette période, notamment les armes technologiques, le concept de « guerre totale » et l'utilisation des communications de masse.

Transformation et tension : de 1945 à 1963

Durant l'étude de cette période, les élèves analysent les effets profonds de la guerre froide, y compris la naissance de nouvelles alliances économiques et politiques, ainsi que le renforcement des mouvements indépendantistes dans les territoires coloniaux. Les élèves se penchent aussi sur le combat pour les droits de la personne et sur la coopération internationale rendue impérative par la menace nucléaire. Au nombre des événements déterminants de cette période, il faut compter les luttes pour l'indépendance en Inde,

en Afrique, au Moyen-Orient et en Asie du Sud-Est, la propagation du communisme et la crise de Cuba, en 1962, point culminant des confrontations entre les deux superpuissances.

Progrès et incertitude : de 1963 à 1991

L'étude de cette période permet aux élèves d'examiner les conflits qui se déroulèrent en Asie et au Moyen-Orient et leurs effets tant sur la situation intérieure des États-Unis et de l'URSS que sur l'équilibre des pouvoirs à l'échelle internationale. Les élèves abordent aussi la montée de mouvements populaires qui réclamaient de nouveaux droits et de nouvelles libertés. Enfin, les élèves étudient l'incidence encore sensible des événements les plus déterminants de cette période, soit la fin de la guerre froide, le démantèlement de l'URSS et la résurgence du nationalisme.

DURÉE D'ENSEIGNEMENT SUGGÉRÉE

Les programmes d'études provinciaux sont élaborés en fonction de la durée d'enseignement recommandée par le ministère de l'Éducation pour chaque matière. Les enseignants sont libres de combiner différents programmes d'études afin d'amener les élèves à en intégrer les idées et à établir des liens logiques.

Le cours d'Histoire 12 exige environ de 90 à 110 heures d'enseignement. Bien qu'un cours de quatre crédits soit habituellement l'équivalent de 120 heures d'enseignement, la durée suggérée laisse une certaine flexibilité permettant de répondre aux besoins locaux.



CONSIDÉRATIONS
CONCERNANT LA MISE EN ŒUVRE
DU PROGRAMME D'ÉTUDES

Histoire 12

Cette section de l'ERI renferme des renseignements complémentaires qui aideront les enseignants à élaborer leurs stratégies d'enseignement et à préparer la mise en œuvre de ce programme d'études en vue de répondre aux besoins de tous les apprenants.

Cette section comprend les renseignements suivants :

- la politique relative aux autres modes de présentation des sujets délicats (*Alternative Delivery Policy*),
- les façons de tenir compte des contextes locaux,
- la participation des parents et des tuteurs,
- la création d'un milieu d'apprentissage positif,
- la confidentialité,
- l'inclusion, l'égalité et l'accessibilité pour tous les apprenants,
- la collaboration avec l'école et la communauté,
- la collaboration avec la communauté autochtone,
- les technologies de l'information et des communications,
- le droit d'auteur et la responsabilité,
- les débats,
- l'analyse des médias.

POLITIQUE RELATIVE AUX AUTRES MODES DE PRÉSENTATION DES SUJETS DÉLICATS (ALTERNATIVE DELIVERY POLICY)

La politique relative aux autres modes de présentation des sujets délicats (*Alternative Delivery Policy*) ne s'applique pas à cet ERI.

Cette politique explique la façon dont les élèves, avec le consentement de leurs parents ou de leurs tuteurs et après consultation avec l'autorité scolaire de leur région, peuvent choisir d'autres moyens que l'enseignement dispensé par un enseignant dans une salle de classe ordinaire pour aborder les résultats d'apprentissage prescrits de la composante Santé des programmes d'études suivants :

- Éducation à la santé et à la carrière M à 7 et la composante Processus de planification du programme d'études de Formation personnelle et sociale M à 7 (jusqu'à septembre 2008)
- Éducation à la santé et à la carrière 8 et 9
- Planification 10

Cette politique reconnaît le rôle essentiel que joue la famille dans le développement des attitudes, des normes et des valeurs de l'enfant, mais elle n'en exige pas moins que tous les résultats d'apprentissage prescrits soient abordés et évalués dans le cadre du mode de présentation convenu.

Il est important de situer le terme « autres modes de présentation » par rapport à la politique relative aux autres modes de présentation des sujets délicats. Cette politique stipule que les écoles ne peuvent omettre d'aborder ou d'évaluer des résultats d'apprentissage prescrits du programme d'Éducation à la santé et à la carrière et ce, quels qu'ils soient. Elle précise également qu'aucun élève ne peut être exempté de l'obligation d'atteindre tous les résultats d'apprentissage prescrits de la composante Santé. On s'attend à ce que les élèves qui optent pour un autre mode de présentation fassent l'étude des résultats d'apprentissage prescrits de cette composante et qu'ils soient en mesure de manifester leurs connaissances dans ce domaine.

Pour obtenir plus de renseignements concernant sur la politique relative aux autres modes de présentation des sujets délicats, consulter le site Web suivant : www.bced.gov.bc.ca/policy/

FAÇONS DE TENIR COMPTE DES CONTEXTES LOCAUX

Dans le programme d'études d'Histoire 12, une certaine flexibilité s'offre à l'enseignant et à l'élève quant aux choix des sujets pouvant leur permettre d'atteindre certains résultats d'apprentissage. Cette flexibilité donne aux éducateurs la possibilité de planifier leurs cours en choisissant des sujets et des exemples convenant au contexte local et aux intérêts particuliers de leurs élèves. Au moment de la sélection des sujets, il pourra être pertinent de tenir compte des suggestions des élèves.

Si des sujets particuliers ont été incorporés dans les résultats d'apprentissage, il importe que tous les élèves aient l'occasion de les étudier. D'autres sujets qui pourraient se révéler pertinents pour une communauté scolaire pourront s'ajouter à ces sujets obligatoires.

PARTICIPATION DES PARENTS ET DES TUTEURS

La famille joue un rôle essentiel dans le développement des attitudes et des valeurs de l'élève. L'école, quant à elle, joue un rôle de soutien en mettant l'accent sur les résultats d'apprentissage prescrits du programme d'études. Les parents et les tuteurs peuvent appuyer, enrichir et approfondir le programme d'études d'Histoire 12 à la maison.

Il se peut que quelques-uns des sujets prévus au programme d'études d'Histoire 12 s'avèrent délicats pour certains élèves et leurs parents, et qu'ils suscitent des opinions divergentes chez des individus ou dans certaines communautés. Il importe d'informer les parents et les tuteurs de tous les aspects du programme d'études d'Histoire 12. Les enseignants, avec le concours des administrateurs, peuvent choisir d'avoir recours aux stratégies suivantes :

- informer les parents, les tuteurs et les élèves des résultats d'apprentissage prescrits pour le cours
- accéder aux demandes des parents et des tuteurs de discuter des plans de cours des diverses unités, des ressources d'apprentissage, etc.

Il serait souhaitable également que les enseignants prennent la précaution de se renseigner d'avance sur les expériences, les opinions et les sentiments existant au sein de la communauté; ils pourront alors déterminer la meilleure façon d'aborder ces sujets.

CONFIDENTIALITÉ

La *Freedom of Information and Protection of Privacy Act* (Loi sur l'accès à l'information et sur la protection de la vie privée) s'applique aux élèves, aux employés des districts scolaires et à tous les programmes d'études. Les enseignants, les administrateurs et le personnel des écoles doivent tenir compte des recommandations suivantes :

- Connaître les directives générales de l'école et du district quant aux dispositions de la *Freedom of Information and Protection of Privacy Act* et à la façon dont elles s'appliquent à tous les cours, y compris Histoire 12.
- Ne pas utiliser le numéro scolaire personnel (NSP) dans les travaux que l'élève tient à garder confidentiels.
- Veiller à ce que les élèves sachent que, s'ils dévoilent de l'information indiquant qu'ils sont en danger, cette information ne peut rester confidentielle.
- Informer les élèves de leurs droits en vertu de la *Freedom of Information and Protection of Privacy Act*, notamment de leur droit d'accès aux renseignements les concernant dans les dossiers scolaires. Informer les parents de leur droit d'accès aux dossiers scolaires de leurs enfants.
- Réduire au minimum le type et la quantité de renseignements personnels inscrits et s'assurer qu'ils ne servent que pour des besoins précis.
- Informer les élèves qu'ils seront les seuls à inscrire des renseignements personnels, à moins qu'eux-

mêmes, ou leurs parents, n'aient consenti à ce que les enseignants obtiennent ces renseignements d'autres personnes (y compris leurs parents).

- Expliquer aux élèves et à leurs parents pourquoi on leur demande de fournir des renseignements personnels dans le cadre du programme d'études d'Histoire 12.
- Informer les élèves et leurs parents qu'ils peuvent demander que l'école corrige ou annote tout renseignement personnel consigné dans les dossiers de l'école, et ce, en vertu de l'article 29 de la *Freedom of Information and Protection of Privacy Act*.
- Faire savoir aux élèves que le droit d'accès des parents aux travaux scolaires de leurs enfants se limite aux renseignements relatifs aux progrès de ces derniers.
- S'assurer que toute information utilisée pour l'évaluation des progrès de l'élève est à jour, exacte et complète.

Pour plus de renseignements sur la confidentialité, consulter le site Web suivant : www.msers.gov.bc.ca/privacyaccess/

INCLUSION, ÉGALITÉ ET ACCESSIBILITÉ POUR TOUS LES APPRENANTS

Le bagage culturel, les centres d'intérêt et les aptitudes des jeunes qui fréquentent les écoles de la Colombie-Britannique sont très diversifiés. Le système scolaire de la maternelle à la 12^e année s'applique à satisfaire les besoins de tous les élèves. Lorsqu'ils choisissent des thèmes, des activités et des ressources pour appuyer l'enseignement du cours d'Histoire 12, les enseignants devraient s'assurer que leurs choix vont dans le sens de l'inclusion, de l'égalité et de l'accessibilité pour tous les élèves. Ils devraient notamment s'assurer que l'enseignement, l'évaluation et les ressources reflètent cette ouverture à la diversité et comportent des modèles de rôles positifs, des situations pertinentes et des thèmes tels que l'inclusion, le respect et l'acceptation.

La politique gouvernementale favorise les principes d'intégration et d'inclusion des élèves dont l'anglais est la langue seconde et des élèves ayant des besoins particuliers. La plupart des résultats d'apprentissage prescrits proposés dans cet ERI conviendront à tous les élèves, y compris ceux dont l'anglais est la langue seconde et les élèves ayant des besoins particuliers.

Certaines stratégies devront être adaptées pour permettre à ces élèves d'atteindre les résultats d'apprentissage prescrits. S'il y a lieu, des modifications peuvent être apportées aux résultats d'apprentissage prescrits pour les élèves ayant des plans d'apprentissage personnalisés (PAP).

Pour plus d'information sur les ressources et les services d'appoint offerts aux élèves ayant des besoins particuliers, consulter le site Web suivant : www.bced.gov.bc.ca/speciald/

Pour plus d'information sur les ressources et les services d'appoint offerts aux élèves dont l'anglais est la langue seconde, consulter le site Web suivant : www.bced.gov.bc.ca/esl/

COLLABORATION AVEC L'ÉCOLE ET LA COMMUNAUTÉ

Le programme d'études d'Histoire 12 aborde une vaste gamme de compétences et de connaissances que les élèves ont acquises dans d'autres aspects de leur vie. Il importe de reconnaître que l'apprentissage relatif à ce programme d'études dépasse largement le cadre de la salle de classe.

Des programmes mis en place par les écoles et les districts, et ainsi que des organismes communautaires peuvent compléter et approfondir l'apprentissage acquis dans le cours d'Histoire 12 et ce, par l'entremise de ressources d'apprentissage élaborées localement, de conférenciers invités, d'ateliers et d'études sur le terrain. Les enseignants peuvent tirer parti des compétences spécialisées de ces organismes communautaires et de leurs membres.

Inviter des personnes-ressources de l'extérieur, voilà un moyen efficace d'enrichir le contenu, de mettre en évidence et en pratique le savoir écouter et de faire connaître aux élèves différents points de vue. La présence de personnes-ressources fournit aussi des occasions de débattre de certaines questions. Elle peut leur fournir un sujet de départ pour rédiger un texte ou entreprendre d'autres activités. En résumé, elle rend l'apprentissage plus concret et pertinent. Une table ronde est aussi un bon moyen de présenter en même temps plusieurs points de vue sur un sujet.

Pour assurer la réussite de la visite d'une personne-ressource :

- Préciser la nature de la présentation (p. ex. conférence, questions et réponses, débat, réactions aux présentations des élèves, animation d'une simulation ou d'une étude de cas). Veiller à ce que les conférenciers comprennent bien le but de leur présentation, la structure de l'activité et le temps qui leur est alloué; le contenu de la présentation doit aussi être en lien direct avec les résultats d'apprentissage prescrits. Passer en revue tout le matériel qu'ils utilisent, et surtout distribuent, pour vérifier qu'il est convenable et pertinent.
- Connaître les directives du district concernant les présentateurs externes et veiller à ce que l'invité se conforme à ces directives.
- Aussi souvent que possible, donner aux élèves la responsabilité de contacter le ou les conférenciers avant la présentation et de prendre les dispositions logistiques nécessaires.
- Donner aux élèves le temps de se préparer à la venue du conférencier ou du groupe invité en dressant une liste de questions clés.
- Avant que le conférencier ne prenne la parole, présenter le sujet de la conférence, et après celle-ci, en faire la récapitulation.

COLLABORATION AVEC LA COMMUNAUTÉ AUTOCHTONE

Le ministère de l'Éducation veille à ce que tous ses programmes d'études tiennent compte des cultures et de la contribution des peuples autochtones de la Colombie-Britannique. Pour aborder dans la classe ces sujets avec exactitude et en respectant les concepts d'enseignement et d'apprentissage des autochtones, il est souhaitable que les enseignants cherchent conseil et appui auprès des communautés autochtones locales. La langue et la culture des autochtones varient d'une communauté à l'autre et ces communautés ne disposent pas toutes des mêmes ressources. De plus, chacune aura ses propres règles quant à l'intégration des connaissances et des compétences locales. Pour lancer la discussion sur les activités d'enseignement et d'évaluation possibles, les enseignants doivent d'abord communiquer avec les coordonnateurs, les enseignants, le personnel de soutien et les conseillers en matière d'éducation autochtone de leur district. Ceux-ci pourront les aider à déterminer les ressources locales et à trouver les personnes-ressources comme les aînés, les chefs,

les conseils de tribu ou de bande, les centres culturels autochtones, les centres d'amitié autochtones ou les organisations des Métis ou des Inuits.

Par ailleurs, les enseignants pourront désirer consulter les diverses publications du ministère de l'Éducation, dont la section « Planning your Program » du document *Shared Learnings*. Cette ressource a été élaborée dans le but d'aider tous les enseignants à donner à leurs élèves la possibilité de se renseigner et de partager certaines expériences avec les peuples autochtones de la Colombie-Britannique.

Pour plus d'information sur ces documents, consulter le site Web de l'éducation autochtone : <http://www.bced.gov.bc.ca/abed/welcome.htm>

TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DES COMMUNICATIONS

L'étude des technologies de l'information et des communications prend de plus en plus d'importance dans la société. Les élèves doivent être capables d'acquérir et d'analyser de l'information, de raisonner et de communiquer, de prendre des décisions éclairées, et de comprendre et d'utiliser les technologies de l'information et des communications à des fins diverses. Il importe que les élèves développent ces compétences pour en tirer parti dans leurs études, leur carrière future et leur vie quotidienne.

La compétence en technologies de l'information et des communications se définit comme la capacité d'obtenir et de partager des connaissances par l'entremise de recherches, d'études, de l'enseignement ou de la transmission de l'information au moyen de supports médiatiques. Pour devenir compétent dans ce domaine, l'élève doit être capable de trouver, de rassembler, d'évaluer et de communiquer de l'information au moyen d'outils technologiques; il doit aussi développer les connaissances et les compétences nécessaires afin d'utiliser efficacement ces outils technologiques et de résoudre les problèmes éventuels. Pour être jugé compétent dans ce domaine, l'élève doit de plus être capable de comprendre les questions éthiques et sociales liées à l'utilisation des technologies de l'information et des communications et d'en faire une évaluation critique.

Lorsqu'ils préparent des stratégies d'enseignement et d'évaluation en Histoire 12, les enseignants doivent donner aux élèves des occasions d'approfondir leurs connaissances en relation avec les sources des technologies de l'information et des communications, et de réfléchir de manière critique au rôle que jouent ces technologies dans la société.

DROIT D'AUTEUR ET RESPONSABILITÉ

Le droit d'auteur garantit la protection des œuvres littéraires, dramatiques, artistiques et musicales; des enregistrements sonores; des représentations d'une œuvre en public; et des signaux de communication. Le droit d'auteur donne aux créateurs le droit, devant la loi, d'être rémunérés pour leurs œuvres et d'en contrôler l'utilisation. La loi permet quelques exceptions pour les écoles (c.-à-d. du matériel spécifique autorisé), mais ces exceptions sont très limitées, par exemple la reproduction de matériel pour des recherches ou des études privées. La *Loi sur le droit d'auteur* précise de quelle façon les ressources peuvent être utilisées en classe et par les élèves à la maison.

Pour respecter le droit d'auteur, il faut comprendre la loi. Les actions suivantes sont illégales, à moins que le détenteur d'un droit d'auteur en ait donné l'autorisation :

- Reproduire du matériel et photocopier des documents protégés par un droit d'auteur dans le but d'éviter l'achat de la ressource originale, quelle qu'en soit la raison.
- Reproduire du matériel et photocopier des documents protégés par un droit d'auteur, sauf s'il s'agit d'une très petite portion; dans certains cas, la loi permet de reproduire une œuvre entière, par exemple dans le cas d'un article de journal ou d'une photographie, pour les besoins d'une recherche, d'une critique, d'une analyse ou d'une étude privée.
- Faire écouter des émissions de radio ou de télévision aux élèves d'une classe, à moins que l'écoute ne soit autorisée à des fins pédagogiques (il existe des exceptions, telles les émissions d'actualités et de commentaires d'actualités diffusées il y a moins d'une année et soumises par la loi à des obligations de tenue de dossiers; pour d'autres détails, consulter le site Web indiqué à la fin de cette section).

- Photocopier des partitions musicales, des cahiers d'exercices, du matériel pédagogique, des modes d'emploi, des guides pédagogiques et des tests et examens offerts sur le marché.
- Montrer à l'école des vidéos n'ayant pas reçu l'autorisation d'être présentées en public.
- Jouer de la musique ou interpréter des œuvres protégées par un droit d'auteur lors de spectacles (c.-à-d. autrement que pour un objectif pédagogique précis).
- Reproduire des œuvres tirées d'Internet s'il n'y a aucun message indiquant expressément que l'œuvre peut être reproduite.

Le détenteur d'un droit d'auteur ou son représentant doit donner son autorisation par écrit. Cette autorisation peut aussi donner le droit de reproduire ou d'utiliser tout le matériel protégé ou seulement une partie de celui-ci par l'entremise d'un contrat de licence ou d'une entente. Beaucoup de créateurs, d'éditeurs et de producteurs ont formé des groupes ou des « sociétés de gestion collective » pour négocier les redevances et les conditions de reproduction auxquelles doivent se soumettre les établissements scolaires. Il est important de connaître les contrats de licence utilisés et la façon dont ces contrats influent sur les activités auxquelles participent les écoles. Certains contrats de licence peuvent aussi comporter des redevances qui varient en fonction de la quantité de matériel photocopié ou de la durée des représentations. Dans de tels cas, il importe de déterminer la valeur éducative et la qualité du matériel à reproduire, de façon à protéger l'école contre les risques financiers auxquels elle pourrait être exposée (donc, ne reproduire que les portions du matériel qui répondent à un objectif pédagogique).

Les professionnels de l'éducation, les parents et les élèves doivent respecter la valeur d'un travail intellectuel original et reconnaître l'importance de ne pas plagier le travail d'autrui. Ce travail ne doit jamais être utilisé sans autorisation.

Pour obtenir d'autres renseignements sur le droit d'auteur, consulter le site Web suivant : www.cmec.ca/copyright/indexf.stm

DÉBATS

Le débat, l'une des activités fondamentales de la démocratie, est aussi un moyen utilisé par diverses organisations internationales telles que les Nations Unies pour résoudre des problèmes et enjeux mondiaux. Le débat donne aux élèves l'occasion d'intégrer des connaissances et des compétences en communication, et leur permet de procéder à l'examen critique de points de vue divergents. Un sujet précis peut faire l'objet d'un débat au début de l'unité à l'étude (pour explorer les attitudes et les connaissances préalables des élèves sur ce sujet) ou à la fin de cette dernière (pour résumer et faire valoir l'apprentissage).

Différentes formes de débats et de forums de discussion conviennent au cours d'Histoire 12. En voici quelques exemples :

- débats informels dans la classe,
- divers styles de débat formel (p. ex. d'Oxford, Lincoln-Douglas, contre-interrogatoire),
- simulations de parlement, séances imitant celles des Nations Unies,
- tables rondes,
- procès fictifs,
- consultations communautaires,
- forums en ligne.

ANALYSE DES MÉDIAS

Le public prend connaissance d'une grande partie de l'information se rapportant aux enjeux et aux événements d'actualité par l'entremise des médias, soit dans les journaux et les magazines, à la radio et à la télévision, et sur Internet. L'analyse des messages médiatiques est une composante intéressante du cours d'Histoire 12, car elle permet aux élèves d'exercer leur pensée critique et de réfléchir individuellement aux questions qui les touchent.

Le cours d'Histoire 12 donne lieu à l'étude d'une vaste gamme de messages médiatiques. Voici différents angles sous lesquels les enseignants et les élèves peuvent examiner ces messages :

- *But* : les gens utilisent des messages médiatiques en vue d'informer, de divertir ou de persuader d'autres personnes pour des motifs politiques, commerciaux, éducatifs, artistiques, moraux ou autres.
- *Valeurs* : les messages médiatiques transmettent des valeurs explicites et implicites.

- *Représentation* : les messages médiatiques sont construits; ils ne sont que des représentations de mondes réels ou imaginaires.
- *Codes, conventions et caractéristiques* : chaque média possède son propre ensemble de codes, de conventions et de caractéristiques qui influent sur la façon dont le message est transmis et compris.
- *Production* : les personnes qui comprennent les médias réussissent mieux que les autres à produire des messages médiatiques efficaces.
- *Interprétation* : les membres du public se fondent sur leurs connaissances, leurs expériences et leurs valeurs pour interpréter les messages médiatiques et pour y réagir avec sensibilité.
- *Influence des médias sur le public* : les messages médiatiques peuvent influencer sur les attitudes, les comportements et les valeurs des individus.
- *Influence du public sur les médias* : les individus peuvent exercer une influence sur les médias et sur les messages qu'ils produisent et transmettent.
- *Contrôle* : les personnes qui contrôlent les principales institutions de la société ont une influence disproportionnée sur la construction et la distribution des messages médiatiques et des valeurs qu'ils contiennent.
- *Champ d'application* : les techniques utilisées par les médias influent sur les dimensions politique, économique, sociale et intellectuelle de la société; elles sont aussi influencées par ces dimensions.



RÉSULTATS D' APPRENTISSAGE PRESCRITS

Histoire 12

Les *résultats d'apprentissage prescrits* représentent les normes de contenu des programmes d'études provinciaux; ils forment le programme d'études prescrit. Clairement énoncés et exprimés en termes mesurables et observables, les résultats d'apprentissage précisent les attitudes, les compétences et les connaissances requises, ce que les élèves sont censés savoir et savoir faire à la fin d'un cours précis.

POUR COMPRENDRE LES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE PRESCRITS

Les écoles ont la responsabilité de veiller à ce que tous les résultats d'apprentissage prescrits de ce programme d'études soient atteints; cependant, elles jouissent aussi d'une certaine latitude quant aux meilleurs moyens de présenter le programme d'études.

On s'attend à ce que le rendement de l'élève varie selon les résultats d'apprentissage. L'évaluation, la transmission des résultats et le classement de l'élève en fonction de ces résultats d'apprentissage dépendent de l'expérience et du jugement professionnel des enseignants qui se fondent sur les politiques provinciales.

Les résultats d'apprentissage prescrits du cours d'Histoire 12 sont présentés par composante; ils comportent aussi, par souci de commodité, un code alphanumérique; cependant, l'enseignant n'est pas obligé de suivre l'ordre dans lequel ils sont présentés.

Formulation des résultats d'apprentissage prescrits

Les résultats d'apprentissage commencent tous par l'expression : « On s'attend à ce que l'élève puisse... »

Lorsque les termes « dont », « y compris », « notamment » sont utilisés pour introduire une liste d'éléments faisant partie d'un résultat d'apprentissage prescrit, il **faudrait** que tous les éléments énumérés **soient étudiés**. Ceux-ci représentent en effet un groupe d'exigences minimales associées à l'exigence générale définie par le résultat d'apprentissage. Toutefois, ces listes ne sont pas nécessairement exhaustives et les enseignants peuvent y ajouter d'autres éléments reliés à l'exigence générale définie par le résultat d'apprentissage.

DOMAINES D'APPRENTISSAGE

Les résultats d'apprentissage prescrits des programmes d'études de la Colombie-Britannique déterminent l'apprentissage obligatoire en fonction d'au moins un des trois domaines d'apprentissage : cognitif, psychomoteur et affectif. Les définitions suivantes des trois domaines sont fondées sur la taxonomie de Bloom.

Le **domaine cognitif** porte sur le rappel ou la reconnaissance des connaissances et sur le développement des aptitudes intellectuelles. Le domaine cognitif se subdivise en trois niveaux : la connaissance, la compréhension et l'application, et les processus mentaux supérieurs. Ces niveaux se reconnaissent par le verbe utilisé dans les résultats d'apprentissage et illustrent de quelle façon se fait l'apprentissage de l'élève avec le temps.

- La *connaissance* englobe les comportements qui mettent l'accent sur la reconnaissance ou le rappel d'idées, d'éléments matériels ou de phénomènes.
- La *compréhension et l'application* représentent la capacité de saisir le message littéral d'une communication ainsi que la capacité d'appliquer des théories, des principes, des idées ou des méthodes à une nouvelle situation.
- Les *processus mentaux supérieurs* incluent l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Ils intègrent les niveaux cognitifs de la connaissance, et de la compréhension et de l'application.

Le **domaine affectif** a trait aux attitudes, aux croyances et à l'ensemble des valeurs et des systèmes de valeurs.

Le **domaine psychomoteur** porte sur les aspects de l'apprentissage associés au mouvement du corps et au développement des habiletés motrices; il intègre les aspects cognitif et affectif aux performances physiques.

Les domaines d'apprentissage et les niveaux cognitifs ont aussi servi à l'élaboration du tableau « Survol de l'évaluation » présenté au début de la section « Modèle d'évaluation formative ». De plus, les domaines d'apprentissage, et en particulier les niveaux cognitifs, sont utiles pour la conception et l'élaboration de l'examen facultatif offert pour ce cours dans le cadre du programme du secondaire deuxième cycle.

Résultats d'apprentissage prescrits : Histoire 12

On s'attend à ce que l'élève puisse :

ÉTUDE DE L'HISTOIRE

- A1 analyser des sources primaires et secondaires (documents historiques) en ce qui concerne :
 - la fiabilité
 - le parti pris et le point de vue
 - les données concordantes et contradictoires
- A2 évaluer des événements historiques importants en fonction de facteurs sociaux, politiques, économiques, technologiques, culturels et géographiques
- A3 faire preuve d'empathie historique

CONFLITS ET DÉFIS : LE MONDE EN 1919

- B1 expliquer l'importance du nationalisme et de l'impérialisme dans le monde de 1919 en ce qui concerne :
 - le remodelage de la carte de l'Europe et du Moyen-Orient
 - le régime des mandats
- B2 évaluer la Conférence de paix de Paris en ce qui concerne :
 - la contribution et les positions des participants
 - les résultats

DE L'OPTIMISME À L'EFFONDREMENT : DE 1919 À 1933

- C1 comparer les caractéristiques fondamentales :
 - du fascisme
 - du communisme
 - de la démocratie
- C2 décrire les circonstances qui ont favorisé la montée du fascisme en Italie, notamment :
 - l'agitation économique et sociale
 - les actions et les politiques de Mussolini
- C3 expliquer l'ascension au pouvoir d'Hitler et du parti national-socialiste en Allemagne, en tenant compte :
 - des conditions qui ont permis au nazisme de gagner des appuis
 - des actions et des politiques d'Hitler
- C4 évaluer les moyens que Lénine et Staline ont employés pour transformer l'URSS, en prenant en compte :
 - les révolutions russes
 - la guerre civile russe
 - la Nouvelle politique économique (NEP)
 - la politique « d'édification du socialisme dans un seul pays »
- C5 décrire le rapport qui existait entre le régime colonial et le nationalisme naissant en Palestine et dans le sous-continent indien
- C6 décrire des changements sociaux, économiques et politiques qui sont survenus aux États-Unis durant les années 1920, dont :
 - la prohibition; l'évolution du rôle de la femme
 - l'urbanisation, la production en série et la société de consommation
 - les politiques d'isolationnisme et du laisser-faire

(suite à la page suivante)

Résultats d'apprentissage prescrits : Histoire 12

TOURMENTE ET TRAGÉDIE : DE 1933 À 1945

- D1 analyser les causes de la Crise de 1929 et les réactions qu'elle a engendrées
- D2 évaluer les circonstances et les événements qui ont mené au déclenchement de la Deuxième Guerre mondiale en Europe et dans la région de l'Asie-Pacifique, notamment :
- les échecs en matière de sécurité collective
 - la politique d'apaisement
 - l'impérialisme japonais
- D3 expliquer l'importance d'éléments déterminants de la Deuxième Guerre mondiale, notamment :
- les batailles et les campagnes militaires
 - la guerre totale
 - les avancées technologiques
- D4 évaluer l'importance historique de l'Holocauste
- D5 expliquer comment la Deuxième Guerre mondiale a entraîné un remaniement des pouvoirs dans le monde

TRANSFORMATION ET TENSION : DE 1945 À 1963

- E1 analyser les tournants critiques de la guerre froide, notamment :
- le partage de l'Allemagne
 - la politique américaine d'endiguement
 - la sphère d'influence soviétique
 - la guerre de Corée
 - la crise des missiles de Cuba
- E2 décrire l'avènement de la Chine sur la scène internationale
- E3 décrire l'état des relations entre Israël et le monde arabe en ce qui concerne :
- les changements territoriaux
 - le nationalisme arabe
 - la crise du canal de Suez
- E4 expliquer le rôle du nationalisme dans la décolonisation de l'Inde et de l'Indochine après 1945
- E5 expliquer les faits déterminants de la lutte pour les droits de la personne en Afrique du Sud et aux États-Unis

PROGRÈS ET INCERTITUDE : DE 1963 À 1991

- F1 expliquer l'importance des conflits qui ont eu lieu au Vietnam et au Moyen-Orient
- F2 analyser les changements qui sont survenus au sein du communisme chinois, en ce qui concerne :
- la révolution culturelle
 - l'évolution des relations avec l'Ouest
 - les politiques de Deng Xiaoping
- F3 analyser les derniers moments de la guerre froide, en ce qui concerne :
- les relations entre les É.-U. et l'URSS
 - le déclin du communisme en Europe de l'Est
 - l'effondrement de l'Union soviétique



RENDEMENT DE L'ÉLÈVE

Histoire 12

Cette section de l'ERI renferme l'information nécessaire à l'évaluation formative et à la mesure du rendement des élèves; elle comprend notamment des indicateurs de réussite précis qui aideront les enseignants à évaluer le rendement des élèves pour chaque résultat d'apprentissage prescrit. Cette section renferme aussi des éléments clés qui consistent en des descriptions de contenu servant à préciser la profondeur et la portée des résultats d'apprentissage prescrits.

POUR COMPRENDRE LES ÉLÉMENTS CLÉS

Les éléments clés donnent un aperçu du contenu de chaque composante du programme d'études. Ils peuvent aider l'enseignant à déterminer l'étendue et la portée des résultats d'apprentissage prescrits.

POUR COMPRENDRE LES INDICATEURS DE RÉUSSITE

Pour aider les enseignants à évaluer les programmes d'études officiels, cet ERI comporte une série d'indicateurs de réussite pour chaque résultat d'apprentissage. Les indicateurs de réussite sont regroupés par composante; cependant, l'enseignant n'est pas obligé de suivre l'ordre dans lequel ils sont présentés tant pour l'enseignement que pour l'évaluation.

Ces indicateurs de réussite précisent le niveau de connaissances acquis, les compétences appliquées ou les attitudes démontrées par l'élève pour chaque résultat d'apprentissage. Les indicateurs de réussite décrivent les données que doivent chercher les enseignants pour déterminer si l'élève a entièrement atteint l'objectif du résultat d'apprentissage. Comme chaque indicateur de réussite ne précise qu'un aspect des notions couvertes par le résultat d'apprentissage correspondant, les enseignants doivent considérer toute la série d'indicateurs de réussite pour déterminer si l'élève a entièrement atteint le résultat d'apprentissage.

Dans certains cas, les indicateurs de réussite peuvent aussi inclure des suggestions sur le type de tâche qui permettrait de prouver que le résultat d'apprentissage a été atteint (p. ex. une réponse construite sous forme de liste, de comparaison, d'analyse ou de tableau; un produit créé et présenté sous forme de rapport, de débat, d'affiche, de lettre ou de modèle; la manifestation d'une compétence particulière telle que la capacité de poser des questions).

Les indicateurs de réussite sont établis en fonction des principes de l'évaluation *au service de* l'apprentissage, de l'évaluation *en tant qu'*apprentissage et de l'évaluation *de* l'apprentissage. Ils fournissent aux enseignants et aux parents des outils dont ils peuvent se servir pour réfléchir à ce que les élèves apprennent; ils procurent aussi aux élèves des moyens de s'autoévaluer et de préciser de quelle façon ils peuvent améliorer leur propre rendement.

Aucun des indicateurs de réussite n'est obligatoire; ils sont fournis à titre de suggestions pour aider les enseignants à évaluer dans quelle mesure les élèves atteignent les résultats d'apprentissage prescrits.

Les équipes chargées de l'élaboration des examens provinciaux peuvent se servir des indicateurs de réussite pour orienter le choix des sujets d'examen, mais elles ne sont pas tenues de s'y conformer. Il ne faut donc pas s'attendre à ce que les questions d'examen, le format des sujets, les modèles, les barèmes de notation et les guides de correction des examens soient entièrement fondés sur les indicateurs de réussite proposés dans le présent Ensemble de ressources intégrées.

Pour obtenir de plus amples informations sur les définitions du domaine des examens provinciaux, consulter le site Web du ministère de l'Éducation à :
www.bced.gov.bc.ca/exams/specs/

MESURE ET ÉVALUATION FORMATIVE

L'évaluation est le processus systématique de collecte de données sur l'apprentissage des élèves; elle sert à décrire ce que les élèves savent, ce qu'ils sont capables de faire et ce vers quoi tendent leurs efforts. Parmi les données pouvant être recueillies en vue de l'évaluation, notons :

- l'observation,
- les autoévaluations et les évaluations par les pairs,
- les interrogations et les tests (écrits, oraux et pratiques),
- les échantillons de travaux des élèves,
- les projets et les présentations,
- les comptes rendus écrits et les exposés oraux,
- les journaux et les notes,
- les examens de la performance,
- les évaluations du portfolio.

La performance de l'élève est évaluée à partir de données recueillies au cours de diverses activités d'évaluation. Les enseignants se servent de leur perspicacité, de leurs connaissances et de leur expérience avec les élèves ainsi que de critères précis qu'ils ont eux-mêmes établis afin d'évaluer la performance des élèves en fonction des résultats d'apprentissage prescrits.

Il existe trois principaux types d'évaluation, et chacun peut être utilisé de concert avec les deux autres en vue de faciliter la mesure du rendement de l'élève :

- L'évaluation **au service** de l'apprentissage vise à accroître les acquis.
- L'évaluation **en tant qu'**apprentissage permet de favoriser la participation active des élèves à leur apprentissage.
- L'évaluation **de** l'apprentissage vise à recueillir les données qui seront consignées dans le bulletin scolaire.

Évaluation au service de l'apprentissage

L'évaluation au service de l'apprentissage fournit des moyens d'encourager les élèves à participer jour après jour à leur propre évaluation et ainsi à acquérir les compétences nécessaires pour s'autoévaluer de manière sérieuse et pour stimuler leur propre réussite.

Ce type d'évaluation permet de répondre aux questions suivantes :

- Que doivent apprendre les élèves pour réussir?
- Qu'est-ce qui démontre que cet apprentissage a eu lieu?

L'évaluation au service de l'apprentissage est une forme d'évaluation critérielle; elle permet de comparer la performance de l'élève à des critères établis plutôt qu'à la performance des autres élèves. Les critères sont fondés sur les résultats d'apprentissage prescrits ainsi que sur les indicateurs de réussite ou d'autres attentes en matière d'apprentissage.

Les élèves tirent plus d'avantages de l'évaluation lorsque celle-ci est accompagnée d'une rétroaction offerte sur une base régulière et constante. Lorsqu'on la considère comme un moyen de stimuler l'apprentissage et non pas comme un jugement définitif, elle permet de montrer aux élèves leurs points forts et de leur indiquer des moyens de les développer davantage. Les élèves peuvent utiliser cette information pour

réorienter leurs efforts, faire des plans, communiquer leurs progrès aux autres (p. ex. leurs pairs, leurs enseignants, leurs parents) et choisir leurs objectifs d'apprentissage pour l'avenir.

L'évaluation au service de l'apprentissage donne aussi aux enseignants l'occasion de passer en revue ce qu'apprennent leurs élèves et les points sur lesquels ils doivent s'attarder davantage. Cette information est utile pour l'organisation de l'enseignement, car elle sert à créer un lien direct entre l'évaluation et l'enseignement. L'évaluation, lorsqu'elle est utilisée comme moyen d'obtenir une rétroaction sur l'enseignement, permet de rendre compte du rendement de l'élève puisqu'elle éclaire l'enseignant sur sa planification et les stratégies d'enseignement en classe.

Évaluation en tant qu'apprentissage

L'évaluation en tant qu'apprentissage sert à faire participer les élèves au processus d'apprentissage. Avec le soutien et les conseils de leur enseignant, les élèves deviennent responsables de leur apprentissage en lui donnant un sens qui leur est propre. Au moyen du processus d'autoévaluation continue, les élèves deviennent aptes à faire le point sur ce qu'ils ont appris, à déterminer ce qu'ils n'ont pas encore appris et à décider du meilleur moyen à prendre pour améliorer leur rendement.

Même si l'élève est maître de l'évaluation en tant qu'apprentissage, les enseignants ont un rôle à jouer pour faciliter la façon dont est faite cette évaluation. En donnant régulièrement aux élèves des occasions de réfléchir et de s'autoévaluer, les enseignants peuvent les aider à effectuer l'analyse critique de leur apprentissage, à l'étoffer et à se sentir à l'aise avec ce processus.

Évaluation de l'apprentissage

L'évaluation de l'apprentissage se fait par l'évaluation sommative et comprend, entre autres, les évaluations à large échelle et les évaluations par l'enseignant. Ces évaluations sommatives ont lieu à la fin de l'année ou à différentes périodes au cours du processus d'enseignement.

Les évaluations à large échelle, telles que l'évaluation des habiletés de base (ÉHB) et les examens pour l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires, réunissent de l'information concernant la performance

de l'élève dans l'ensemble de la province et fournissent des renseignements qui serviront à l'élaboration et à la révision des programmes d'études. Ces évaluations servent à juger le rendement de l'élève par rapport aux normes provinciales et nationales. L'évaluation à large échelle du programme d'études d'Histoire 12 se fait par un examen facultatif du programme du secondaire deuxième cycle; pour les élèves qui choisissent de s'y présenter, cet examen vaut 40% de la note finale du cours.

L'évaluation de l'apprentissage est aussi l'un des moyens officiels utilisés pour rendre compte du rendement de l'élève.

Pour en savoir plus sur la politique de transmission des résultats du ministère de l'Éducation, consulter le site Web suivant : www.bced.gov.bc.ca/policy/policies/student_reporting.htm

Pour en savoir plus sur l'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage, veuillez consulter la ressource suivante, qui a été élaborée par le Protocole de l'Ouest et du Nord Canadiens (PONC) : *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés.*

Cette ressource est accessible en ligne à l'adresse suivante : http://ednet.edc.gov.ab.ca/french/poc/evaluation_classe.pdf

| Évaluation <i>au service de</i> l'apprentissage | Évaluation <i>en tant qu'</i> apprentissage | Évaluation <i>de</i> l'apprentissage |
|--|---|--|
| <p>Évaluation formative <i>continue</i> dans la salle de classe</p> <ul style="list-style-type: none"> évaluation par l'enseignant, autoévaluation ou évaluation par les pairs évaluation critérielle fondée sur les résultats d'apprentissage prescrits du programme d'études provincial, traduisant la performance en fonction d'une tâche d'apprentissage précise permet à l'enseignant comme à l'élève de participer à une réflexion sur les progrès de celui-ci et à l'examen de ces progrès les enseignants modifient leurs plans et donnent un enseignement correctif qui tient compte de l'évaluation formative | <p>Évaluation formative <i>continue</i> dans la salle de classe</p> <ul style="list-style-type: none"> autoévaluation donne à l'élève de l'information sur son rendement et l'incite à réfléchir aux moyens qu'il peut prendre pour améliorer son apprentissage critères établis par l'élève à partir de ses apprentissages passés et de ses objectifs d'apprentissage personnels l'élève se sert de l'information portant sur l'évaluation pour faire les adaptations nécessaires à son processus d'apprentissage et pour acquérir de nouvelles connaissances | <p>Évaluation sommative <i>ayant lieu à la fin de l'année ou à des étapes cruciales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> évaluation par l'enseignant peut être critérielle (fondée sur les résultats d'apprentissage prescrits) ou normative (basée sur la comparaison du rendement de l'élève à celui des autres) l'information sur la performance de l'élève peut être communiquée aux parents ou tuteurs, au personnel de l'école et du district scolaire, et à d'autres professionnels (pour les besoins de l'élaboration des programmes d'études, par exemple) permet de juger la performance de l'élève par rapport aux normes provinciales |

Évaluation critérielle

L'évaluation critérielle permet de comparer la performance d'un élève à des critères établis plutôt qu'à la performance des autres élèves. Pour que l'évaluation puisse être faite en fonction du programme officiel, les critères doivent être fondés sur les résultats d'apprentissage.

Les critères servent de base à l'évaluation des progrès de l'élève. Ils indiquent les aspects cruciaux d'une performance ou d'un produit et décrivent en termes

précis ce qui constitue l'atteinte des résultats d'apprentissage prescrits. Ainsi, les critères pondérés, les échelles d'évaluation et les guides de notation (c.-à-d. les cadres de référence) constituent trois moyens d'évaluer la performance de l'élève.

Dans la mesure du possible, les élèves doivent participer à l'établissement des critères d'évaluation. Ils pourront ainsi mieux comprendre à quoi correspond un travail ou une performance de qualité.

L'évaluation critérielle peut comporter les étapes suivantes :

- | | |
|-----------------|---|
| Étape 1 | Déterminer les résultats d'apprentissage prescrits et les indicateurs de réussite proposés (tels qu'ils sont énoncés dans cet ERI) qui serviront de base à l'évaluation. |
| Étape 2 | Établir les critères. Le cas échéant, faire participer les élèves au choix des critères. |
| Étape 3 | Prévoir les activités d'apprentissage qui permettront aux élèves d'acquérir les connaissances, les compétences ou les attitudes indiquées dans les critères. |
| Étape 4 | Avant le début de l'activité d'apprentissage, informer les élèves des critères qui serviront à l'évaluation de leur travail. |
| Étape 5 | Fournir des exemples du niveau de performance souhaité. |
| Étape 6 | Mettre en œuvre les activités d'apprentissage. |
| Étape 7 | Utiliser les outils (p. ex. échelle d'évaluation, liste de contrôle, guide de notation) et les méthodes d'évaluation (p. ex. observation, collecte de données, autoévaluation) appropriés selon le travail assigné à l'élève. |
| Étape 8 | Examiner les données recueillies au moment de la mesure et évaluer le niveau de performance de chaque élève ou la qualité de son travail à partir des critères. |
| Étape 9 | Au besoin, donner une rétroaction et/ou attribuer une cote qui indique dans quelle mesure l'élève satisfait aux critères. |
| Étape 10 | Transmettre les résultats de l'évaluation aux élèves et aux parents ou tuteurs. |



RENDEMENT DE L'ÉLÈVE

Histoire 12

Éléments clés : Histoire 12

| | |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">ÉTUDE DE L'HISTOIRE</p> <ul style="list-style-type: none"> • recherche à l'aide de ressources imprimées, non imprimées et électroniques • sources primaires et secondaires (documents historiques) • utilisation et analyse de cartes et d'illustrations • fiabilité des documents • parti pris et point de vue • données concordantes et contradictoires • cause et effet • argumentation logique visant à appuyer une thèse • capacité de formuler des questions et d'y répondre • empathie historique | <p style="text-align: center;">CONFLITS ET DÉFIS : LE MONDE EN 1919</p> <ul style="list-style-type: none"> • création d'États successeurs • remaniements territoriaux • importance du nationalisme et de l'impérialisme • Conférence de paix de Paris (participants et résultats) • traités de paix de Paris • régime des mandats |
| <p style="text-align: center;">DE L'OPTIMISME À L'EFFONDREMENT : DE 1919 À 1933</p> <ul style="list-style-type: none"> • conditions qui ont favorisé la montée du fascisme et l'ascension au pouvoir de Mussolini • principaux événements et méthodes qui ont permis à Mussolini de consolider son pouvoir • facteurs qui ont favorisé l'ascension au pouvoir d'Hitler et des nazis • caractéristiques fondamentales du nazisme • principaux événements et méthodes qui ont permis à Hitler d'établir une dictature • événements associés aux révolutions russes (révolutions de mars et de novembre 1917, guerre civile russe, traité de Brest-Litovsk) • principaux événements et méthodes qui ont permis à Staline de s'arroger et de conserver la maîtrise des affaires de l'État • politiques de Staline • réactions contre le colonialisme en Palestine et dans le sous-continent indien • changements sociaux et économiques cruciaux qui sont survenus aux États-Unis durant les années 1920 • politique d'isolationnisme des États-Unis | <p style="text-align: center;">TOURMENTE ET TRAGÉDIE : DE 1933 À 1945</p> <ul style="list-style-type: none"> • conditions qui ont abouti à la Crise de 1929 • réactions engendrées par la Crise de 1929 • fascisme, communisme et démocratie • politiques économiques et répartition des richesses • tentatives infructueuses d'établissement d'un système de sécurité collective durant l'avant-guerre • politique d'apaisement • impérialisme japonais dans la région de l'Asie-Pacifique • événements militaires survenus en Europe, en Afrique du Nord et dans la région de l'Asie-Pacifique • concept de <i>guerre totale</i> et répercussions de cette dernière • importance des avancées technologiques réalisées avant et durant la Deuxième Guerre mondiale • mise en œuvre de politiques raciales par les nazis • l'Holocauste • conférences tenues par les Alliés en temps de guerre • remaniement des pouvoirs dans le monde suite à la guerre |

Éléments clés : Histoire 12

**TRANSFORMATION ET TENSION :
DE 1945 À 1963**

- concurrence que se livraient les superpuissances (guerre froide)
- partage de l'Allemagne
- sphère d'influence soviétique et politique américaine d'endiguement
- événements clés de la guerre froide (guerre de Corée, incident de l'avion U-2, crise des missiles de Cuba)
- avènement de la République populaire de Chine sur la scène internationale
- évolution des relations entre la Chine, l'URSS et les États-Unis
- changements territoriaux au Moyen-Orient
- nationalisme arabe
- crise du canal de Suez
- mouvement indépendantiste et partition du sous-continent indien
- partition du Vietnam
- droits de la personne en Afrique du Sud
- lutte pour les droits civiques aux États-Unis

**PROGRÈS ET INCERTITUDE :
DE 1963 À 1991**

- guerre du Vietnam
- conflits au Moyen-Orient (guerre des Six Jours, guerre du *Yom Kippour*, révolution iranienne, première guerre du Golfe)
- interventions soviétique en Afghanistan et américaine au Vietnam
- évolution des relations entre la Chine et l'Ouest
- révolution culturelle
- la Chine sous la présidence de Deng Xiaoping
- détente
- déclin du communisme en Europe de l'Est
- effondrement de l'Union soviétique

ÉTUDE DE L'HISTOIRE

Dans cette composante, on s'attend à ce que l'élève puisse employer les compétences et les méthodes nécessaires à l'étude du cours d'Histoire 12, y compris l'empathie historique, les compétences en recherche et la capacité de lire, de réfléchir et d'écrire sur des événements historiques avec un esprit critique.

| Résultats d'apprentissage prescrits | Indicateurs de réussite proposés |
|--|---|
| On s'attend à ce que l'élève puisse : | <p><i>Les indicateurs de réussite suivants pourront servir à évaluer le rendement de l'élève pour chaque résultat d'apprentissage prescrit correspondant.</i></p> <p><i>L'élève qui atteint pleinement les résultats d'apprentissage peut :</i></p> |
| <p>A1 analyser des sources primaires et secondaires (documents historiques) en ce qui concerne :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la fiabilité - le parti pris et le point de vue - les données concordantes et contradictoires | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> déterminer la fiabilité de sources primaires et secondaires, compte tenu des éléments suivants : <ul style="list-style-type: none"> - le parti pris et le point de vue - le contexte (p. ex. information sur l'auteur, l'auditoire, la situation, la date) - la langue (p. ex. emploi du discours émotif) - les détails et arguments complémentaires <input type="checkbox"/> faire un travail de recherche à l'aide d'un éventail de sources imprimées, non imprimées et électroniques <input type="checkbox"/> utiliser et analyser des cartes géographiques et des illustrations |
| <p>A2 évaluer des événements historiques importants en fonction de facteurs sociaux, politiques, économiques, technologiques, culturels et géographiques</p> | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> formuler des questions sur des événements qui ont eu lieu entre 1919 et 1991 et y répondre à l'aide d'exemples pertinents <input type="checkbox"/> établir un rapport entre des événements ou des changements historiques et un ou plusieurs thèmes ou facteurs suivants : <ul style="list-style-type: none"> - changement social - événement politique - développement économique - progrès technologique - idéologie - situation géographique <input type="checkbox"/> formuler, développer et présenter des arguments logiques en vue d'appuyer une thèse (tirer des conclusions) <input type="checkbox"/> établir plusieurs rapports de cause à effet pour un éventail d'événements historiques et évaluer l'importance relative de chacun |
| <p>A3 faire preuve d'empathie historique</p> | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> montrer qu'il est capable de comprendre les motifs, les intentions, les espoirs et les craintes de personnes ayant connu des époques et des situations différentes des siennes (p. ex. lors d'un jeu de rôle portant sur une conférence de paix, lors de la rédaction d'un journal écrit du point de vue d'une personne ayant vécu pendant la Crise de 1929) <input type="checkbox"/> exprimer le point de vue d'un personnage historique |

CONFLITS ET DÉFIS : LE MONDE EN 1919

Dans cette composante, on s'attend à ce que l'élève puisse expliquer, en faisant référence à l'étude des concepts d'impérialisme et de nationalisme, la façon dont les conférences de paix de Paris ont façonné les sociétés et les systèmes économiques et politiques de l'après-guerre.

| Résultats d'apprentissage prescrits | Indicateurs de réussite proposés |
|--|---|
| On s'attend à ce que l'élève puisse : | <p>Les indicateurs de réussite suivants pourront servir à évaluer le rendement de l'élève pour chaque résultat d'apprentissage prescrit correspondant.</p> <p>L'élève qui atteint pleinement les résultats d'apprentissage peut :</p> |
| <p>B1 expliquer l'importance du nationalisme et de l'impérialisme dans le monde de 1919 en ce qui concerne :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le remodelage de la carte de l'Europe et du Moyen-Orient - le régime des mandats | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> définir <i>nationalisme</i> et <i>impérialisme</i> <input type="checkbox"/> situer les nouvelles nations sur une carte de l'Europe <input type="checkbox"/> situer les pays placés sous mandats au Moyen-Orient <input type="checkbox"/> faire le lien entre le nationalisme et : <ul style="list-style-type: none"> - la création d'États successeurs (p. ex. Autriche, Hongrie, Tchécoslovaquie, Roumanie, Yougoslavie) - les remaniements territoriaux (p. ex. corridor polonais, région Alsace-Lorraine, perte de territoire par l'Allemagne) <input type="checkbox"/> décrire les changements survenus dans la nature de l'impérialisme (p. ex. le régime des mandats) |
| <p>B2 évaluer la Conférence de paix de Paris en ce qui concerne :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la contribution et les positions des participants - les résultats | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> nommer les principaux participants (p. ex. Lloyd George, Wilson, Clémenceau, Orlando) à la Conférence de paix tenue à Paris et expliquer leurs positions <input type="checkbox"/> résumer les termes des traités de paix de Paris (p. ex. le traité de Versailles) en ce qui concerne : <ul style="list-style-type: none"> - la situation de l'Allemagne et de l'Autriche (<i>l'Anschluss</i>) - la démilitarisation - la question de la culpabilité face à la guerre et les réparations - la Société des Nations - l'autodétermination <input type="checkbox"/> formuler et défendre une position sur les résultats de la Conférence de paix de Paris |

DE L'OPTIMISME À L'EFFONDREMENT : DE 1919 À 1933

Dans cette composante, on s'attend à ce que l'élève puisse expliquer les changements qui se sont produits aux États-Unis durant les années 1920, la montée du fascisme et du communisme en Europe, et les rapports entre le colonialisme et le nationalisme naissant en Inde et au Moyen-Orient.

| Résultats d'apprentissage prescrits | Indicateurs de réussite proposés |
|--|---|
| On s'attend à ce que l'élève puisse : | Les indicateurs de réussite suivants pourront servir à évaluer le rendement de l'élève pour chaque résultat d'apprentissage prescrit correspondant. L'élève qui atteint pleinement les résultats d'apprentissage peut : |
| C1 comparer les caractéristiques fondamentales : - du fascisme - du communisme - de la démocratie | <input type="checkbox"/> définir <i>totalitarisme</i> et <i>démocratie</i> <input type="checkbox"/> comparer le fascisme, le communisme et la démocratie en se référant : - aux libertés fondamentales et au rôle de l'individu - au pouvoir de l'État - aux politiques économiques et à la répartition des richesses |
| C2 décrire les circonstances qui ont favorisé la montée du fascisme en Italie, notamment : - l'agitation économique et sociale - les actions et les politiques de Mussolini | <input type="checkbox"/> définir <i>fascisme</i> <input type="checkbox"/> énumérer les conditions qui ont favorisé la montée du fascisme et l'ascension au pouvoir de Mussolini, notamment : - la crise économique - la division des classes et les conflits de travail - la colère éprouvée à l'encontre des traités de paix de Paris - les gouvernements instables <input type="checkbox"/> décrire les principaux événements et méthodes qui ont permis à Mussolini de consolider son pouvoir (p. ex. les Chemises noires, la marche sur Rome, OVRA [la police politique], la <i>Loi Acerbo</i> , les accords du Latran) |
| C3 expliquer l'ascension au pouvoir d'Hitler et du parti national-socialiste en Allemagne, en tenant compte : - des conditions qui ont permis au nazisme de gagner des appuis - des actions et des politiques d'Hitler | <input type="checkbox"/> décrire les facteurs qui ont favorisé l'ascension au pouvoir d'Hitler et des nazis, y compris : - les faiblesses de la République de Weimar (p. ex. une suite de gouvernements minoritaires et de coalition, question de la culpabilité face à la guerre) - l'occupation de la Ruhr et l'hyperinflation - le putsch de Munich - l'optimisme de l'époque de Stresemann qui prit fin avec la Crise de 1929 <input type="checkbox"/> énumérer les caractéristiques fondamentales du nazisme (p. ex. politiques raciales, anticommunisme, nationalisme agressif, <i>lebensraum</i> [espace vital], violation des clauses du traité de Versailles, autarcie, propagande) <input type="checkbox"/> décrire les principaux événements et méthodes qui ont permis à Hitler d'établir une dictature (p. ex. les Jeunesses hitlériennes, l'incendie du Reichstag [Parlement], la Gestapo, l'acte d'habilitation, la Nuit des longs couteaux, la prestation du serment d'allégeance par l'armée, l'usurpation du titre de Führer) |

(suite à la page suivante)

| Résultats d'apprentissage prescrits | Indicateurs de réussite proposés |
|---|--|
| <p>C4 évaluer les moyens que Lénine et Staline ont employés pour transformer l'URSS, en prenant en compte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les révolutions russes - la guerre civile russe - la Nouvelle politique économique (NEP) - la politique « d'édification du socialisme dans un seul pays » | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> définir <i>communisme</i> <input type="checkbox"/> résumer les événements associés aux révolutions russes, y compris : <ul style="list-style-type: none"> - la Révolution de mars - l'échec du gouvernement provisoire - le slogan « Paix, pain, terre » - la Révolution de novembre - l'Assemblée constituante de 1918 - le traité de Brest-Litovsk - la guerre civile russe et le communisme de guerre - le <i>Komintern</i> <input type="checkbox"/> décrire les principaux événements et méthodes qui ont permis à Staline de s'arroger et de conserver la maîtrise des affaires de l'État, notamment : <ul style="list-style-type: none"> - les effets de la Nouvelle politique économique (NEP) de Lénine - la lutte pour le pouvoir contre Trotsky - la police secrète (p. ex. le NKVD) - les purges et les grands procès - le culte de la personnalité <input type="checkbox"/> expliquer comment Staline s'est servi de la politique « d'édification du socialisme dans un seul pays » pour transformer l'URSS, notamment : <ul style="list-style-type: none"> - en introduisant la collectivisation (p. ex. élimination de la classe des koulaks) - en mettant en œuvre des plans quinquennaux |
| <p>C5 décrire le rapport qui existait entre le régime colonial et le nationalisme naissant en Palestine et dans le sous-continent indien</p> | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> définir <i>régime colonial</i> <input type="checkbox"/> décrire les mouvements qui ont pris naissance en Palestine et dans le sous-continent indien par réaction contre le colonialisme, notamment : <ul style="list-style-type: none"> - les nationalismes indien et musulman - la campagne de désobéissance civile de Gandhi - le sionisme |
| <p>C6 décrire des changements sociaux, économiques et politiques qui sont survenus aux États-Unis durant les années 1920, dont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la prohibition; l'évolution du rôle de la femme - l'urbanisation, la production en série et la société de consommation - les politiques d'isolationnisme et du laisser-faire | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> définir <i>isolationnisme, laisser-faire et capitalisme</i> <input type="checkbox"/> décrire des changements sociaux et économiques cruciaux qui sont survenus aux États-Unis durant les années 1920, dont : <ul style="list-style-type: none"> - la prohibition - l'évolution du rôle de la femme - l'urbanisation - la production en série (p. ex. la chaîne de montage dans l'industrie de l'automobile) - la société de consommation - les politiques du laisser-faire <input type="checkbox"/> décrire la politique d'isolationnisme des États-Unis en tenant compte des éléments suivants : <ul style="list-style-type: none"> - les plans Dawes et Young - le traité de Washington (réduction des armements navals) - l'imposition de tarifs (p. ex. <i>Fordney-McCumber Tariff</i>, <i>Hawley-Smoot Tariff</i>) - les lois en matière d'immigration |

TOURMENTE ET TRAGÉDIE : DE 1933 À 1945

Dans cette composante, on s'attend à ce que l'élève puisse analyser les causes, les principaux faits et les résultats de la Crise de 1929 et de la Deuxième Guerre mondiale, et évaluer l'importance historique de l'Holocauste.

| Résultats d'apprentissage prescrits | Indicateurs de réussite proposés |
|---|---|
| On s'attend à ce que l'élève puisse : | <p>Les indicateurs de réussite suivants pourront servir à évaluer le rendement de l'élève pour chaque résultat d'apprentissage prescrit correspondant.</p> <p>L'élève qui atteint pleinement les résultats d'apprentissage peut :</p> |
| D1 analyser les causes de la Crise de 1929 et les réactions qu'elle a engendrées | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> décrire un éventail de conditions qui ont abouti à la Crise de 1929, dont : <ul style="list-style-type: none"> - la surproduction - la spéculation et l'effondrement des marchés boursiers - l'achat sur marge - l'absence de réglementation bancaire - les tarifs <input type="checkbox"/> comparer les réactions que la Crise de 1929 a engendrées dans divers pays, notamment : <ul style="list-style-type: none"> - au Japon (p. ex. impérialisme) - en Allemagne (p. ex. appui à des partis politiques extrémistes, réarmement) - aux États-Unis (p. ex. Herbert Hoover, Franklin Delano Roosevelt et le New Deal) |
| D2 évaluer les circonstances et les événements qui ont mené au déclenchement de la Deuxième Guerre mondiale en Europe et dans la région de l'Asie-Pacifique, notamment : <ul style="list-style-type: none"> - les échecs en matière de sécurité collective - la politique d'apaisement - l'impérialisme japonais | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> décrire les tentatives infructueuses d'établissement d'un système de sécurité collective durant l'avant-guerre, en se référant : <ul style="list-style-type: none"> - à la Société des Nations - au pacte de Locarno - au pacte Briand-Kellogg - au front de Stresa, à l'Axe Rome-Berlin et à l'Accord naval anglo-allemand - à l'invasion de la Mandchourie - à l'invasion de l'Abyssinie (Éthiopie) par l'Italie <input type="checkbox"/> faire le lien entre les échecs en matière de sécurité collective et la Deuxième Guerre mondiale <input type="checkbox"/> évaluer la politique d'apaisement, en se référant : <ul style="list-style-type: none"> - au réarmement de l'Allemagne et à la remilitarisation de la Rhénanie - à la guerre civile espagnole - à l'<i>Anschluss</i> - à la crise de Munich et à la Tchécoslovaquie - au pacte de non-agression germano-soviétique - à l'invasion de la Pologne <input type="checkbox"/> décrire l'expansion de l'impérialisme japonais dans la région de l'Asie-Pacifique, en tenant compte de : <ul style="list-style-type: none"> - la « sphère de coprosperité de la grande Asie orientale » - l'accroissement des tensions entre les États-Unis et le Japon (p. ex. embargo pétrolier et gel des avoirs à l'étranger) |

(suite à la page suivante)

| Résultats d'apprentissage prescrits | Indicateurs de réussite proposés |
|---|---|
| <p>D3 expliquer l'importance d'éléments déterminants de la Deuxième Guerre mondiale, notamment :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les batailles et les campagnes militaires - la guerre totale - les avancées technologiques | <ul style="list-style-type: none"> ❑ expliquer l'importance des événements militaires survenus : <ul style="list-style-type: none"> - en Europe et en Afrique du Nord (p. ex. Dunkerque et capitulation de la France, bataille d'Angleterre, bataille de l'Atlantique, El Alamein, opération Barberousse, Stalingrad, débarquement de Normandie) - dans la région de l'Asie-Pacifique (p. ex. invasion de la Chine continentale, Pearl Harbor, bataille de Midway, bombardements de Hiroshima et de Nagasaki) ❑ définir le concept de <i>guerre totale</i> et en décrire les répercussions, surtout en ce qui a trait : <ul style="list-style-type: none"> - aux victimes civiles (p. ex. Viol de Nankin, <i>Blitz</i> de Londres, bombardements de Dresde et de Tokyo) - au front intérieur (p. ex. mobilisation des ressources humaines et industrielles, rôle des femmes, conditions de vie dans les pays occupés, propagande et communications de masse) ❑ faire le lien entre les stratégies militaires employées durant la Deuxième Guerre mondiale et les avancées technologiques (p. ex. <i>blitzkrieg</i> [guerre-éclair], radar, fusées, Projet Manhattan, Enigma, puissance aérienne, porte-avions) |
| <p>D4 évaluer l'importance historique de l'Holocauste</p> | <ul style="list-style-type: none"> ❑ décrire la mise en œuvre systématique des politiques antisémites nazies, en se référant : <ul style="list-style-type: none"> - aux lois de Nuremberg - à <i>Kristallnacht</i> (la Nuit de cristal) - aux ghettos - aux camps de concentration - à la conférence de Wannsee et à la solution finale - aux camps de la mort ❑ nommer d'autres groupes qui étaient ciblés par les nazis (p. ex. opposants politiques, Tsiganes, homosexuels) ❑ montrer dans quelle mesure l'Holocauste a donné lieu aux événements suivants : <ul style="list-style-type: none"> - le procès de Nuremberg et la punition des crimes de guerre - la <i>Déclaration universelle des droits de l'homme</i> - la création de l'État d'Israël |
| <p>D5 expliquer comment la Deuxième Guerre mondiale a entraîné un remaniement des pouvoirs dans le monde</p> | <ul style="list-style-type: none"> ❑ expliquer les répercussions des conférences tenues par les Alliés en temps de guerre, notamment : <ul style="list-style-type: none"> - la Charte de l'Atlantique - la Conférence de Téhéran - la Conférence de Yalta - la Conférence de Potsdam ❑ décrire le remaniement des pouvoirs dans le monde (p. ex. naissance de superpuissances, accélération de la décolonisation, création de l'Organisation des Nations Unies et du Conseil de sécurité) |

TRANSFORMATION ET TENSION : DE 1945 À 1963

Dans cette composante, on s'attend à ce que l'élève puisse expliquer les changements et les défis qui ont marqué l'après-guerre, en mettant l'accent particulièrement sur l'avènement de la guerre froide et sur les luttes associées au nationalisme, à la décolonisation et à l'affirmation des droits collectifs.

| Résultats d'apprentissage prescrits | Indicateurs de réussite proposés |
|---|---|
| On s'attend à ce que l'élève puisse : | <p>Les indicateurs de réussite suivants pourront servir à évaluer le rendement de l'élève pour chaque résultat d'apprentissage prescrit correspondant.</p> <p>L'élève qui atteint pleinement les résultats d'apprentissage peut :</p> |
| <p>E1 analyser les tournants critiques de la guerre froide, notamment :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le partage de l'Allemagne - la politique américaine d'endiguement - la sphère d'influence soviétique - la guerre de Corée - la crise des missiles de Cuba | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> définir <i>guerre froide</i> et <i>rideau de fer</i> <input type="checkbox"/> situer sur une carte de l'Europe les pays qui se trouvaient de part et d'autre du rideau de fer <input type="checkbox"/> nommer et décrire diverses manifestations de la concurrence que se livraient les superpuissances (p. ex. course aux armements nucléaires, conquête de l'espace, sphères d'influence) <input type="checkbox"/> expliquer les répercussions qu'ont eues les événements suivants : <ul style="list-style-type: none"> - le partage de l'Allemagne (p. ex. blocus de Berlin, mur de Berlin) - la politique américaine de l'endiguement (p. ex. OTAN, plan Marshall, doctrine Truman, théorie des dominos, maccarthysme) - l'accroissement de la sphère d'influence soviétique (p. ex. pacte de Varsovie, Comecon, satellisation de la Pologne, la Hongrie, la Yougoslavie) - la guerre de Corée - l'incident de l'avion U-2 - la crise des missiles de Cuba (p. ex. baie des Cochons, politique de la corde raide, quarantaine, téléphone rouge, Traité sur l'interdiction partielle des essais nucléaires) |
| <p>E2 décrire l'avènement de la Chine sur la scène internationale</p> | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> décrire l'importance de figures et d'événements déterminants pour l'établissement de la République populaire de Chine, notamment : <ul style="list-style-type: none"> - la fuite des nationalistes vers Taïwan (p. ex. Tchang Kai-chek) - le leadership de Mao Tsé-toung - le Grand Bond en avant - la campagne des Cent Fleurs <input type="checkbox"/> décrire l'évolution des relations entre la Chine et les pays suivants : <ul style="list-style-type: none"> - l'URSS (p. ex. rupture de la Chine avec l'URSS) - les États-Unis (p. ex. guerre de Corée, acquisition de la bombe atomique par la Chine, reconnaissance de Taïwan) |

(suite à la page suivante)

| Résultats d'apprentissage prescrits | Indicateurs de réussite proposés |
|---|---|
| <p>E3 décrire l'état des relations entre Israël et le monde arabe en ce qui concerne :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les changements territoriaux - le nationalisme arabe - la crise du canal de Suez | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> décrire les changements territoriaux qui se sont produits au Moyen-Orient à la suite de : <ul style="list-style-type: none"> - la création de l'État d'Israël en 1948 - la première guerre israélo-arabe <input type="checkbox"/> décrire l'évolution du nationalisme arabe (p. ex. Ligue arabe, Nasser) <input type="checkbox"/> résumer la crise du canal de Suez en s'attachant à son aspect international (p. ex. rôle de la Grande-Bretagne, de la France, des États-Unis, de l'URSS, du Canada) |
| <p>E4 expliquer le rôle du nationalisme dans la décolonisation de l'Inde et de l'Indochine après 1945</p> | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> décrire le mouvement indépendantiste de l'Inde et la partition du sous-continent indien <input type="checkbox"/> expliquer l'importance de Diên Biên Phù et des Accords de Genève |
| <p>E5 expliquer les faits déterminants de la lutte pour les droits de la personne en Afrique du Sud et aux États-Unis</p> | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> décrire le système de <i>l'apartheid</i> <input type="checkbox"/> expliquer l'importance des figures et des événements marquants associés à la lutte pour les droits de la personne en Afrique du Sud, notamment : <ul style="list-style-type: none"> - le Congrès national africain (ANC) - Sharpeville/Soweto - Nelson Mandela - F.W. deKlerk - le rôle attribuable aux pressions internationales <input type="checkbox"/> définir <i>droits civiques</i> <input type="checkbox"/> expliquer l'importance des figures et des événements marquants associés à la lutte pour les droits civiques aux États-Unis, notamment : <ul style="list-style-type: none"> - la déségrégation des écoles (p. ex. l'affaire « Brown vs. Board of Education »; l'intégration à Little Rock, Arkansas) - Rosa Parks (le boycott des autobus à Montgomery) - Martin Luther King - Malcolm X - le <i>Civil Rights Act</i> de 1964 |

PROGRÈS ET INCERTITUDE : DE 1963 À 1991

Dans cette composante, on s'attend à ce que l'élève puisse analyser les conflits qui ont marqué l'histoire du Vietnam et du Moyen-Orient, les changements apportés en Chine par Mao Tsé-toung et Deng Xiaoping ainsi que la chute du communisme dans les pays de l'Europe de l'Est et en URSS.

| Résultats d'apprentissage prescrits | Indicateurs de réussite proposés |
|---|--|
| On s'attend à ce que l'élève puisse : | <p>Les indicateurs de réussite suivants pourront servir à évaluer le rendement de l'élève pour chaque résultat d'apprentissage prescrit correspondant.</p> <p>L'élève qui atteint pleinement les résultats d'apprentissage peut :</p> |
| F1 expliquer l'importance des conflits qui ont eu lieu au Vietnam et au Moyen-Orient | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> expliquer l'importance des figures et des événements de premier plan associés à la guerre du Vietnam, notamment : <ul style="list-style-type: none"> - le golfe du Tonkin et l'escalade de la guerre sous le président américain Johnson - l'offensive du Têt, le Viêt-cong et la guerre de guérilla (Hô Chi Minh) - la vietnamisation du conflit (sous Nixon) - la contre-culture et le mouvement de protestation - My Lai <input type="checkbox"/> expliquer l'importance des figures et des événements de premier plan associés aux conflits du Moyen-Orient, notamment : <ul style="list-style-type: none"> - la guerre des Six Jours - la guerre du Yom Kippour et l'embargo pétrolier de l'OPEP - l'OLP (Arafat) - le Camp David (Carter, Begin, Sadate) - la révolution iranienne - la première guerre du Golfe (1990-1991) <input type="checkbox"/> comparer l'intervention soviétique en Afghanistan à l'intervention américaine au Vietnam |
| F2 analyser les changements qui sont survenus au sein du communisme chinois, en ce qui concerne : <ul style="list-style-type: none"> - la révolution culturelle - l'évolution des relations avec l'Ouest - les politiques de Deng Xiaoping | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> analyser les causes et les conséquences de la révolution culturelle <input type="checkbox"/> décrire l'évolution des relations entre la Chine et l'Ouest, en s'appuyant sur les faits suivants : <ul style="list-style-type: none"> - la visite de Nixon (normalisation) - l'obtention par la Chine du statut de membre permanent au Conseil de sécurité de l'ONU <input type="checkbox"/> expliquer les changements politiques, économiques et sociaux qui ont eu lieu en Chine sous la présidence de Deng Xiaoping, notamment : <ul style="list-style-type: none"> - la politique de l'enfant unique - les zones économiques spéciales - les événements de la place Tiananmen |

(suite à la page suivante)

| Résultats d'apprentissage prescrits | Indicateurs de réussite proposés |
|---|---|
| <p>F3 analyser les derniers moments de la guerre froide, en ce qui concerne :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les relations entre les É.-U. et l'URSS - le déclin du communisme en Europe de l'Est - l'effondrement de l'Union soviétique | <ul style="list-style-type: none"> ❑ décrire les relations qui existaient entre les États-Unis et l'URSS à la lumière des faits suivants : <ul style="list-style-type: none"> - la détente (dans les années 1970) - le Traité sur la non-prolifération des armes nucléaires - <i>SALT I</i> (Négociation sur la limitation des armes stratégiques) - les accords d'Helsinki - <i>SALT II</i> - la reprise de la course aux armements et l'Initiative de défense stratégique (IDS) ❑ préparer un tableau chronologique montrant les événements associés au déclin du communisme en Europe de l'Est, notamment : <ul style="list-style-type: none"> - le Printemps de Prague et la doctrine Brejnev - le syndicat Solidarité et Lech Walesa - la chute du communisme en Hongrie, en Tchécoslovaquie et en Roumanie - le démantèlement du mur de Berlin - le démembrement de la Yougoslavie ❑ analyser l'effondrement de l'Union soviétique en tenant compte : <ul style="list-style-type: none"> - des conditions économiques en URSS et aux États-Unis - du rôle des médias de masse - du nationalisme à caractère ethnique - du leadership (Reagan, Gorbatchev) - de la <i>glasnost</i> (politique de transparence) et de la <i>perestroïka</i> (restructuration) |



MODÈLE D'ÉVALUATION FORMATIVE

Histoire 12

La section « Modèle d'évaluation formative » présente une série d'unités d'évaluation pour le programme d'études d'Histoire 12. Ces unités n'ont pas été structurées en fonction des composantes du programme, mais plutôt de façon à obtenir un équilibre entre le respect de l'ordre chronologique (et celui des composantes du programme d'études), d'une part, et la nécessité de clarifier la ligne de continuité existant entre les grands thèmes abordés dans ce cours et de faciliter l'enseignement, d'autre part. Ces thèmes sont les suivants :

- Le monde en 1919 : nationalisme et impérialisme
- Le monde en 1919 : la Conférence de paix de Paris
- Les États-Unis durant les années 1920
- La montée des régimes totalitaires
- Le nationalisme par opposition au colonialisme
- La Crise de 1929
- Les circonstances menant à la guerre
- La Deuxième Guerre mondiale
- L'Holocauste
- L'amorce d'un nouvel ordre mondial
- La guerre froide : de 1945 à 1963
- Regard sur la décolonisation : de 1945 à 1963
- La question des droits de la personne : de 1945 à 1963
- La Chine : de 1945 à 1991
- Les limites de l'influence des superpuissances
- La fin de la guerre froide
- Tensions et conflits au Moyen-Orient : de 1945 à 1991

POUR COMPRENDRE LE MODÈLE D'ÉVALUATION FORMATIVE

L'organisation proposée ne vise aucunement à imposer une méthode linéaire d'enseignement. On encourage les enseignants à changer l'ordre des résultats d'apprentissage prescrits et à adapter, à modifier, à combiner et à organiser les unités de façon à répondre aux besoins de leurs élèves et aux exigences de leur milieu, et à y incorporer des ressources d'apprentissage recommandées pertinentes lorsqu'il y a lieu. (Pour en savoir plus sur les ressources d'apprentissage recommandées pour le programme d'études d'Histoire 12, consulter la section intitulée « Ressources d'apprentissage » à la fin de cet ERI.)

Il convient surtout de noter que la section « Modèle d'évaluation formative » de ce cours tient compte de l'importance particulière accordée aux résultats d'apprentissage prescrits et aux indicateurs de réussite proposés liés à la composante Étude de l'histoire. Afin d'aider les enseignants à les aborder, on a cité

et appuyé expressément, dans le cadre d'une unité particulière, chaque résultat d'apprentissage prescrit de cette composante ainsi que les indicateurs de réussite correspondants. On encourage cependant les enseignants à intégrer tout au long du cours l'enseignement et l'évaluation liés à ces résultats d'apprentissage et à les aborder (plusieurs fois, s'ils le désirent) dans les unités de leur choix.

Mesure et évaluation formative dans le cours d'Histoire 12

Les enseignants doivent avoir recours à un large éventail de techniques d'évaluation pour déterminer l'aptitude des élèves à atteindre les résultats d'apprentissage prescrits. Au nombre des techniques et outils d'évaluation pouvant être utilisés dans le cadre du cours d'Histoire 12, outre la notation des productions écrites (p. ex. dissertations, épreuves écrites), on compte les outils suivants :

- les outils d'évaluation de l'enseignant tels que les grilles d'observation, les barèmes de notation et les guides de correction,
- les outils d'autoévaluation tels que les listes de contrôle, les échelles d'évaluation et les guides de correction,
- les outils d'évaluation des pairs tels que les listes de contrôle, les échelles d'évaluation et les guides de correction,
- les journaux de bord ou les notes,
- les vidéos (pour enregistrer une présentation de l'élève et en faire la critique),
- les épreuves écrites et les tests oraux (vrai/faux, choix multiple, réponse brève),
- les fiches d'activités,
- les portfolios,
- les rencontres élève-enseignant.

L'évaluation du cours d'Histoire 12 peut aussi se faire en cours de réalisation ou après la réalisation par les élèves d'activités comme celles-ci :

- des études de cas et des simulations,
- des discussions en groupe et avec toute la classe,
- des remue-méninges, des idées regroupées sous forme de diagrammes,
- des projets de recherche,
- des jeux de rôles,
- des tableaux et des graphiques,
- des affiches, des collages, des modèles et des sites Web,
- des présentations orales et multimédias,
- l'enseignement par les pairs.

Pour en savoir plus sur l'évaluation des élèves, consulter la section « Rendement de l'élève ».

CONTENU DU MODÈLE D'ÉVALUATION FORMATIVE

Tableau de survol de l'évaluation

Le tableau de survol de l'évaluation fournit aux enseignants des suggestions et des directives générales pour évaluer chaque aspect du programme d'études. Ce tableau précise les domaines d'apprentissage et les niveaux cognitifs des résultats d'apprentissage prescrits; il dresse aussi une liste des activités d'évaluation proposées et indique la pondération suggérée pour l'attribution de notes dans chaque composante du programme d'études.

Résultats d'apprentissage prescrits et indicateurs de réussite proposés

Chaque groupe de résultats d'apprentissage prescrits présenté dans une unité délimite les normes de contenu de cette dernière. Les indicateurs de réussite correspondants fournissent des renseignements supplémentaires sur le niveau ou le degré de performance attendu de l'élève et peuvent servir de base à l'évaluation.

Activités d'évaluation suggérées

Des activités d'évaluation sont présentées pour chaque groupe de résultats d'apprentissage prescrits et les indicateurs de réussite correspondants. Chaque activité d'évaluation se divise en deux parties :

- Planification de l'évaluation : elle donne l'information de base nécessaire pour expliquer le contexte de la classe, les possibilités qu'ont les élèves d'accroître leur apprentissage et de le mettre en pratique, et des suggestions pour préparer les élèves à l'évaluation.
- Stratégies d'évaluation : elles décrivent les activités d'évaluation, la méthode de collecte de l'information servant à l'évaluation et les critères d'évaluation tels qu'ils sont définis dans les résultats d'apprentissage prescrits et les indicateurs de réussite.

Les activités proposées ne constituent que des suggestions. Elles sont conçues pour aider les enseignants à planifier l'enseignement et l'évaluation afin que les élèves atteignent les résultats d'apprentissage prescrits.

Instruments d'évaluation

Des exemples d'instruments d'évaluation sont inclus à la fin du Modèle d'évaluation formative. Ils ont pour but d'aider les enseignants à déterminer si les élèves ont atteint les résultats d'apprentissage prescrits. Ces instruments renferment des critères adaptés précisément à une ou à des activités d'évaluation proposées dans l'unité.



UNITÉS D'ÉVALUATION FORMATIVE

Histoire 12

HISTOIRE 12 : SURVOL DE L'ÉVALUATION

Ce tableau vise à fournir aux enseignants des suggestions et des directives générales relatives à l'évaluation formative et sommative des élèves et à l'attribution de notes.

| Composantes du programme d'études | Activités d'évaluation suggérées | Pondération suggérée | Durée d'enseignement suggérée | Nombre de résultats d'apprentissage | Nombre de résultats d'apprentissage par domaine* | | |
|--|---|----------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|--|--------|-----|
| | | | | | C | C et A | PMS |
| ÉTUDE DE L'HISTOIRE | <ul style="list-style-type: none"> • Enquête sur un sujet (enquête clé) • travail en groupe • analyse et critique de documents | 20 % | intégrée dans toutes les composantes | 3 | 0 | 0 | 3 |
| CONFLITS ET DÉFIS : LE MONDE EN 1919 | <ul style="list-style-type: none"> • recherche, présentation • reportage • analyse des messages médiatiques | 10 % | 10 % | 2 | 0 | 1 | 1 |
| DE L'OPTIMISME À L'EFFONDREMENT : DE 1919 À 1933 | <ul style="list-style-type: none"> • création et analyse de cartes géographiques • étude sur le terrain | 18 % | 23 % | 6 | 3 | 2 | 1 |
| TOURMENTE ET TRAGÉDIE : DE 1933 À 1945 | <ul style="list-style-type: none"> • tableau chronologique • tableau en deux volets • étude de cas | 12 % | 17 % | 5 | 0 | 2 | 3 |
| TRANSFORMATION ET TENSION : DE 1945 À 1963 | <ul style="list-style-type: none"> • jeu de rôles (pour faire valoir un point de vue) • dissertation • simulation | 20 % | 25 % | 5 | 2 | 2 | 1 |
| PROGRÈS ET INCERTITUDE : DE 1963 À 1991 | <ul style="list-style-type: none"> • journal • épreuve écrite • conférencier invité • compilation et analyse de données | 20 % | 25 % | 3 | 0 | 0 | 3 |
| TOTAUX | <ul style="list-style-type: none"> • résumé • débat (structuré, informel) • reconstitution créative | 100 % | 100 % | 24 | 5 | 7 | 12 |

* Les abréviations suivantes sont utilisées pour représenter les trois niveaux cognitifs :
 C = connaissance; C et A = Compréhension et application; PMS = Processus mentaux supérieurs.

LE MONDE EN 1919 : NATIONALISME ET IMPÉRIALISME

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE PRESCRITS

On s'attend à ce que l'élève puisse :

- B1 expliquer l'importance du nationalisme et de l'impérialisme dans le monde de 1919 en ce qui concerne :
- le remodelage de la carte de l'Europe et du Moyen-Orient
 - le régime des mandats

| Planification de l'évaluation | | Stratégies d'évaluation | |
|---|-------------------------------|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Inviter les élèves à définir le <i>nationalisme</i> et l'<i>impérialisme</i> en se servant d'un dictionnaire. Discuter avec eux de l'incidence de ces concepts sur la vie contemporaine (c.-à-d. sentiment de fierté envers le Canada, guerre en Iraq). Approfondir la discussion en abordant des exemples de nationalisme et d'impérialisme précis (p. ex. Alsace-Lorraine, nationalisme dans les Balkans, nationalisme européen). | | <ul style="list-style-type: none"> • Comme il s'agit d'une activité d'introduction, aucune évaluation n'est requise. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • À l'aide d'exemples, décrire la façon dont le nationalisme et l'impérialisme ont eu un effet sur le remodelage de la carte de l'Europe et du Moyen-Orient après 1919. Distribuer aux élèves deux cartes muettes, soit une de l'Europe et du Moyen-Orient en 1914 et l'autre montrant ces mêmes régions en 1919. Former quelques groupes et demander à chacun de faire une recherche sur les modifications qui ont dû être apportées à la carte de l'Europe à l'issue de la Première Guerre mondiale. Demander ensuite aux élèves de remplir sur ce sujet un tableau d'analyse semblable au suivant. | | <ul style="list-style-type: none"> • Évaluer les tableaux d'analyse des élèves, en s'assurant qu'ils ont fourni les renseignements pertinents dans toutes les sections. Les élèves doivent indiquer pour les quatre régions étudiées : <ul style="list-style-type: none"> - toutes les modifications apportées à la carte, - les effets divers qu'a eus le nationalisme, - les effets divers qu'a eus l'impérialisme. | |
| Région | Remodelage de la carte | Effets du nationalisme sur la région | Effets de l'impérialisme sur la région |
| Corridor de Dantzig | | | |
| Alsace-Lorraine | | | |
| Empire austro-hongrois | | | |
| Moyen-Orient | | | |

(suite à la page suivante)

Le monde en 1919 : nationalisme et impérialisme (suite)

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer aux élèves en quoi consistait le régime des mandats, y compris : <ul style="list-style-type: none"> - les trois types de mandats, avec un exemple pour chacun, - ce en quoi le régime des mandats différait de l'ancien impérialisme, - la façon dont les États sous mandats différaient des États successeurs. <p>Demander ensuite aux élèves de rédiger une dissertation sur le sujet suivant : « Décrivez l'incidence sur l'Europe et le Moyen-Orient des changements qui ont marqué l'impérialisme après 1919. »</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Au moment d'évaluer les dissertations des élèves, vérifier s'ils y ont inclus les éléments suivants : <ul style="list-style-type: none"> - les différences entre l'impérialisme d'avant 1919 et celui de l'après-guerre, - des exemples précis du régime des mandats (p. ex. les pertes de l'Allemagne et de la Turquie, les acquisitions de l'Angleterre et de la France). <p>Pour faire une évaluation détaillée des dissertations des élèves, utiliser le Barème de notation pour les questions à développement fourni à la fin de cette section.</p> |

LE MONDE EN 1919 : LA CONFÉRENCE DE PAIX DE PARIS

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE PRESCRITS

On s'attend à ce que l'élève puisse :

B2 évaluer la Conférence de paix de Paris en ce qui concerne :

- la contribution et les positions des participants
- les résultats

A3 faire preuve d'empathie historique

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Répartir les élèves en groupes de quatre pour que chaque membre de ces groupes puisse incarner un des principaux participants (c.-à-d. représentant la Grande-Bretagne, la France, l'Italie, les États-Unis) à la Conférence de paix de Paris. Inviter les groupes à préparer, puis à tenir une conférence de paix simulée en se servant du Guide d'élaboration d'un traité de paix (Paris 1919) fourni dans cette unité. Durant cette simulation, suivre de près les discussions afin de s'assurer que chaque élève a la possibilité de présenter sa position, d'émettre ses commentaires sur les présentations de ses camarades et de parvenir à s'entendre avec eux sur un traité qui corresponde le mieux possible au point de vue qu'il représente (compte tenu du délai fixé). Chaque groupe devra ensuite rédiger son traité et le présenter brièvement au reste de la classe. • Lorsque les groupes auront terminé leurs présentations, aborder avec les élèves l'étude des clauses des traités de paix (Paris 1919); mener une discussion de classe dont l'objectif sera de comparer les traités des élèves aux traités officiels. | <ul style="list-style-type: none"> • Évaluer la participation des élèves au travail de leur groupe en demandant d'abord aux groupes de faire leur autoévaluation. Combiner les résultats de cette autoévaluation à ceux de l'évaluation que vous ferez à l'aide de la Fiche d'évaluation de la présentation de groupe fournie à la fin de cette section. • Lors de l'examen des clauses des traités de paix officiels, poser la question suivante aux élèves : « Quelles conséquences ou quels problèmes cette disposition du traité pourrait-elle engendrer? » Vérifier si les élèves peuvent déceler les clauses qui sont susceptibles de générer des conflits à l'avenir. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de faire une dissertation sur les résultats de la Conférence de paix de Paris. Cette dissertation devrait répondre à la question suivante : « Dans quelle mesure la Conférence de paix de Paris atteint-elle les objectifs de la France? » Cette question pourrait porter sur n'importe lequel des quatre pays participant à la conférence. | <ul style="list-style-type: none"> • Évaluer les dissertations des élèves en vérifiant s'ils ont traité les questions suivantes : <ul style="list-style-type: none"> - l'Anschluss, - la démilitarisation, - la question de la culpabilité face à la guerre et les réparations, - la Société des Nations, - l'autodétermination. <p>Pour évaluer en détail les dissertations des élèves, utiliser le Barème de notation de la dissertation et du travail de recherche fourni à la fin de cette section.</p> |

(suite à la page suivante)

GUIDE D'ÉLABORATION D'UN TRAITÉ DE PAIX (PARIS 1919)

Vous êtes soit Lloyd George, soit Clémenceau, soit Wilson, soit Orlando; ces quatre hommes sont réunis dans les grandes salles du château de Versailles pour décider d'un traité de paix. Vous devrez aborder plusieurs questions, entre autres : le degré de responsabilité à attribuer à l'Allemagne pour les problèmes causés par la guerre et les décisions à prendre au sujet des territoires frontaliers de ce pays.

Pour vous aider à prendre ces décisions, vous devrez travailler en groupe. Répondez d'abord aux quatre premières questions ci-dessous dont l'objet est de faciliter l'élaboration d'un traité pouvant assurer la paix aux générations à venir. Examinez ensuite la carte de l'Europe et procédez à un redécoupage équitable de son territoire en vous appuyant sur des principes de paix et d'autodétermination. Votre tâche consiste à apporter à toutes ces questions des réponses qui, selon vous, amèneront une paix durable en Europe. N'oubliez pas que la Première Guerre mondiale était censée être « la dernière des guerres ».

Problèmes

1. Quel traitement réserverez-vous à l'empereur allemand (Guillaume II) qui s'est réfugié en Hollande juste à la fin de la guerre? Devriez-vous simplement le laisser vivre dans ce pays ou demander à la Hollande de l'extrader afin qu'il puisse être jugé pour crimes de guerre? Justifiez votre réponse.
2. Quel pays devrait porter le blâme pour le déclenchement de la guerre? L'Allemagne? L'Autriche? la Russie? Pourquoi?
3. Quel pays devrait assumer les coûts de cette guerre? Combien devrait-il verser en réparations?
4. Que faire de l'armée allemande? Devrait-on obliger l'Allemagne à réduire les effectifs de ses armées (forces terrestre, navale et aérienne)? Dans l'affirmative, de combien de personnes? N'oubliez pas qu'il faut permettre à l'Allemagne de garder une force suffisante pour qu'elle puisse se défendre en cas d'agression, mais pas assez imposante pour lancer une attaque contre d'autres pays d'Europe.

Questions concernant la carte géographique

1. Regardez les régions d'Alsace et de Lorraine; elles faisaient partie de la France avant la guerre de 1870-1871. À l'issue de cette guerre, l'Allemagne victorieuse les avait annexées à son territoire comme partie intégrante de son « butin de guerre ». Devraient-elles demeurer dans le giron allemand ou être restituées à la France? Les habitants de cette région devraient-ils voter sur cette question (devrait-on tenir un référendum)?
2. À l'est de l'Allemagne, un nouvel État polonais a été reconstitué. La Pologne devrait toutefois disposer d'un accès à la mer. Il existe une zone d'accès que l'on appelle le Corridor de Dantzig. Cette zone devrait-elle être octroyée à la Pologne? Il est vrai que la plupart de ses habitants sont Allemands, mais sans cette zone, le nouvel État polonais ne peut espérer prospérer.
3. La Prusse orientale devrait-elle demeurer au sein de l'Allemagne ou devenir indépendante? Si le Corridor de Dantzig est octroyé à la Pologne, quelles garanties les Allemands de la Prusse orientale auront-ils quant à la possibilité de circuler librement entre l'Allemagne et leur région?
4. Le territoire de la Rhénanie est situé à l'intérieur des frontières de l'Allemagne. La France réclame cette région à titre de dédommagement pour les pertes et les dégâts subis durant la guerre. Le fait d'accéder à cette demande entraînerait probablement une autre guerre. Quelles solutions proposez-vous pour empêcher l'Allemagne de lancer une attaque ou d'entreprendre une série de frappes aériennes contre la France?
5. Durant la guerre, la plupart des affrontements ont eu lieu dans le Nord de la France. Cette région comptait de nombreuses industries qui ont toutes été détruites. À cette époque, le combustible le plus répandu était le charbon; les mines de charbon ont aussi été détruites. L'Allemagne possède de vastes exploitations de charbon dans la Sarre. Devrait-elle céder cette région à la France? Pourquoi ou pourquoi pas?

Rappelez-vous qu'il n'y a pas de mauvaises réponses. Néanmoins, vous pouvez perdre des points si vous ne défendez pas bien vos décisions.

LES É.-U. DURANT LES ANNÉES 1920

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE PRESCRITS

On s'attend à ce que l'élève puisse :

- C6 décrire des changements sociaux, économiques et politiques qui sont survenus aux États-Unis durant les années 1920, dont :
- la prohibition; l'évolution du rôle de la femme
 - l'urbanisation, la production en série et la société de consommation
 - les politiques d'isolationnisme et du laisser-faire
- A2 évaluer des événements historiques importants en fonction de facteurs sociaux, politiques, économiques, technologiques, culturels et géographiques

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer aux élèves qu'au cours de cette unité ils auront l'occasion d'étudier la situation qui prévalait dans divers pays durant les années 1920 et ce, sous différents points de vue, dont ceux-ci : <ul style="list-style-type: none"> - le régime politique, - la société et les politiques sociales, - l'économie, - la participation dans les affaires mondiales. <p>Les élèves examineront en premier ce qui se passait aux États-Unis durant la période comprise entre 1919 et 1933. Tout au long de l'unité, il faudra leur donner à lire des documents historiques sur le sujet à l'étude. Commencer cette unité en invitant les élèves à faire un remue-méninges à deux afin de passer en revue ce qui caractérisait ce pays en 1919.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Comme activité de suivi à la séance de remue-méninges, passer en revue les éléments recensés et encourager les élèves à analyser tous ensemble le bien-fondé ou l'importance vraisemblable de chacun. Examiner dans quelle mesure ils font ressortir certains points tels que les suivants : <ul style="list-style-type: none"> - Le pays n'avait pas adhéré à la Société des Nations. - Il avait établi sa domination en matière de finances internationales (p. ex. New York étant devenue la nouvelle capitale financière du monde). - Il connaissait une expansion industrielle consécutive à sa production durant la guerre. - Il avait intégré temporairement un grand nombre de femmes à sa main-d'œuvre durant la guerre. |

(suite à la page suivante)

Les É.-U. durant les années 1920 (suite)

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Donner aux élèves un mini-cours sur les États-Unis des années 1920, surtout en ce qui concerne les points suivants : <ul style="list-style-type: none"> - le type de gouvernement et le rôle de ce dernier, - la société et les politiques sociales, - l'économie, - la participation dans les affaires mondiales. <p>Inviter les élèves à prendre des notes sur les principaux éléments du cours, en les regroupant sous les thèmes ci-dessus. Ce cours devrait comprendre les caractéristiques suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le type de gouvernement et le rôle de ce dernier : l'économie de laisser-faire, la démocratie, le leadership républicain; - la société et les politiques sociales : la société de consommation, l'urbanisation, la prohibition, le gangstérisme, la WCTU (Women's Christian Temperance Union), l'évolution du rôle de la femme; - l'économie : la production en série (industrie de l'automobile), la prospérité économique, les « Années folles »; - la participation dans les affaires mondiales : les plans Dawes et Young, l'isolationnisme, le traité de Washington (réduction des armements navals), l'imposition de tarifs douaniers (Fordney-McCumber, Hawley-Smoot), les restrictions en matière d'immigration. | <ul style="list-style-type: none"> • Distribuer aux élèves le Barème de notation de la dissertation et du travail de recherche fourni à la fin de cette section. Inviter ensuite les élèves à répondre par écrit à au moins une des questions ci-dessous (veuillez noter le terme clé de la consigne dans chaque question proposée). Ils pourront y répondre soit en classe dans un délai imparti ou non, soit sous forme de devoir. <ul style="list-style-type: none"> - Décrivez la vie telle qu'elle était durant les « Années folles » (années 1920) et donnez-en des exemples précis (p. ex. urbanisation, production en série, ère de l'automobile, gangstérisme, société de consommation, prohibition, WCTU). - Dans quelle mesure les États-Unis ont-ils pratiqué une politique d'isolationnisme entre 1919 et 1933 (p. ex. non-adhésion à la Société des Nations, participation aux plans Dawes et Young, imposition de tarifs douaniers grâce aux lois Fordney-McCumber et Hawley-Smoot, traité de Washington [réduction des armements navals], lois en matière d'immigration)? - Expliquez l'expansion qu'a connue l'économie américaine entre 1919 et 1933 (p. ex. production en série, société de consommation, économie de laisser-faire, spéculation en Bourse, achat sur marge, tarifs). <p>Noter ces réponses et demander aux élèves d'évaluer les réponses de leurs pairs ou utiliser une combinaison des deux méthodes. Lire à toute la classe des exemples de réponses exceptionnelles.</p> |

LA MONTÉE DES RÉGIMES TOTALITAIRES

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE PRESCRITS

On s'attend à ce que l'élève puisse :

- C1 comparer les caractéristiques fondamentales :
 - du fascisme
 - du communisme
 - de la démocratie
- C2 décrire les circonstances qui ont favorisé la montée du fascisme en Italie, notamment :
 - l'agitation économique et sociale
 - les actions et les politiques de Mussolini
- C3 expliquer l'ascension au pouvoir d'Hitler et du parti national-socialiste en Allemagne, en tenant compte :
 - des conditions qui ont permis au nazisme de gagner des appuis
 - des actions et des politiques d'Hitler
- C4 évaluer les moyens que Lénine et Staline ont employés pour transformer l'URSS, en prenant en compte :
 - les révolutions russes
 - la guerre civile russe
 - la Nouvelle politique économique (NEP)
 - la politique « d'édification du socialisme dans un seul pays »

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Avec les élèves, passer en revue les différents systèmes politiques et discuter des diverses caractéristiques du communisme, du socialisme, de la démocratie et du fascisme. | <ul style="list-style-type: none"> • Inviter les élèves à créer un diagramme des divers systèmes politiques de façon à montrer qu'ils comprennent les différences qui existent entre le communisme, le socialisme, la démocratie et le fascisme. Pour recevoir la note optimale, ils devront définir les idéologies propres à chacun, les situer sur l'éventail politique et faire ressortir les principales similitudes et différences qui existent entre eux. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Diviser la classe en quatre groupes et attribuer à chacun un des sujets suivants : <ul style="list-style-type: none"> - Lénine et les révolutions russes - Staline et l'URSS - Mussolini et l'Italie - Hitler et l'Allemagne Informer les groupes qu'ils devront ensuite diriger un séminaire sur le pays qu'on leur a attribué. | <ul style="list-style-type: none"> • Chaque séminaire ne devrait pas dépasser une période de cours. Les élèves peuvent choisir selon leur gré n'importe quel moyen pour présenter leur séminaire, y compris, sans y être limités, un diaporama, des éléments visuels, une vidéo, des affiches et un exposé oral. • Évaluer les présentations des élèves en vous servant du Barème de notation du séminaire fourni à la fin de cette section. • Les élèves qui forment l'auditoire devront créer un tableau comparatif qui leur servira à prendre des notes. Ils devront y inclure les noms des trois pays ainsi que les quatre catégories étudiées, soit le gouvernement, la société, l'économie et la participation dans les affaires mondiales. |

(suite à la page suivante)

La montée des régimes totalitaires (suite)

- Pour s'acquitter de cette tâche, chaque groupe devra étudier à fond la situation du pays et le dirigeant de ce dernier durant la période allant de 1919 à 1933, en s'attachant aux aspects suivants :
 - le gouvernement et ses dirigeants,
 - la société,
 - l'économie,
 - la participation dans les affaires mondiales.

Les groupes peuvent choisir de répartir l'information recueillie en catégories. Voici pour chaque pays quelques éléments descriptifs dont les élèves pourront s'inspirer.

- **Russie** : la Révolution de mars, l'échec du gouvernement provisoire, le slogan « La paix, la terre, le pain », la Révolution de novembre, l'Assemblée constituante, le traité de Brest-Litovsk, la guerre civile russe et le Komintern, l'échec de la NEP, le décès de Lénine;
- **URSS** : la lutte pour le pouvoir contre Trotski, la police secrète, les purges et les grands procès, le culte de la personnalité, la collectivisation, l'élimination de la classe des koulaks, les plans quinquennaux, l'édification du socialisme dans un seul pays;
- **Italie** : la crise économique, la division de classes et les conflits de travail, la colère éprouvée à l'endroit des traités de paix (Paris 1919), l'irréductibilisme italien, les gouvernements instables, les chemises noires, la marche sur Rome, la *Loi Acerbo*, les accords du Latran;
- **Allemagne** : l'hyperinflation, l'occupation de la Ruhr, le putsch de Munich, les gouvernements minoritaires et de coalition sous la République de Weimar, les clauses morales de responsabilité et la légende du « coup de poignard dans le dos », la Crise de 1929, l'État policier, les politiques raciales, le nationalisme agressif, le *lebensraum* (espace vital), le Traité de Versailles, l'autarcie, l'incendie du Reichstag (Parlement), l'acte d'habilitation, la Nuit des longs couteaux, la prestation du serment d'allégeance par l'armée, le titre de Führer.

- Une fois les présentations terminées, demander aux élèves de préparer un tableau chronologique annoté faisant état des événements déterminants qui ont favorisé l'ascension au pouvoir de Staline, de Hitler et de Mussolini. Évaluer les tableaux, en vérifiant dans quelle mesure les élèves y ont :
 - introduit les événements déterminants associés à l'ascension au pouvoir de Staline (c.-à-d. le décès de Lénine, la NEP et l'échec de cette politique, la lutte pour le pouvoir contre Trotski, la mise sur pied du NKVD, les purges et les grands procès, la collectivisation, l'édification du socialisme dans un seul pays, les plans quinquennaux);
 - intégré les principaux événements associés à l'ascension au pouvoir de Hitler (c.-à-d. l'hyperinflation et l'occupation de la Ruhr, le putsch de Munich, une suite de gouvernements minoritaires ou mis en échec sous la République de Weimar, la Crise de 1929, l'instauration d'un État policier, l'incendie du Reichstag [Parlement], l'acte d'habilitation, la Nuit des longs couteaux);
 - inclus les événements déterminants associés à l'ascension au pouvoir de Mussolini (c.-à-d. la crise économique, les conflits de travail, les gouvernements instables, la formation du mouvement des chemises noires, la marche sur Rome, la *Loi Acerbo*, les accords du Latran);
 - respecté l'ordre chronologique des événements et ajouté des annotations montrant le lien exact entre un événement et l'ascension au pouvoir du chef du parti;
 - organisé et conçu le tout de façon que l'information et les détails complémentaires soient clairs et faciles à comprendre.

(suite à la page suivante)

La montée des régimes totalitaires (suite)

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|---|---|
| <p>• Inviter les élèves à bien se documenter sur une des grandes figures suivantes de l'histoire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mussolini, - Roosevelt, - Hitler, - Staline. <p>Chaque élève devra connaître les faits suivants concernant son personnage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ses origines et son parcours, - ses principaux écrits, - ses buts ou ses visées pour le pays, - son ascension au pouvoir, - son crédo idéologique, - les assises de sa popularité ou de son pouvoir (c.-à-d. Qui appuie ce dirigeant?), - les principaux conflits auxquels il a été mêlé, - les caractéristiques des mouvements de ce dirigeant, - les principes et les convictions politiques et économiques auxquelles il adhérerait. <p>Chaque élève se soumettra ensuite à une entrevue simulée dans laquelle il incarnera son personnage et répondra aux questions (de cinq à huit) de l'enseignant. Cette entrevue pourra comprendre, sans y être limitée, les questions suivantes :</p> <p>Staline</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quel plan avez-vous conçu pour moderniser la Russie? Comment comptez-vous le mettre en œuvre? - Selon vous, le communisme devrait-il se répandre à travers le monde ou être limité à un seul pays? - Qu'est-ce que le NKVD? Quelles sont ses attributions? - Que pensez-vous de la classe des koulaks? Quel projet entretenez-vous à leur endroit? - Quel est votre objectif en ce qui concerne le secteur de l'agriculture? Comment comptez-vous l'atteindre? - Quelles sont vos pensées au sujet du communisme? - Que pensez-vous de la NEP de Lénine? Quels sont vos plans relativement à cette politique? - Quelle politique préconisez-vous en matière d'agriculture? Comment prévoyez-vous l'implanter? | <p>• Pour l'entrevue simulée, mettre à la disposition des élèves une scène, un podium ou des accessoires dont ils pourront se servir à leur gré. Vérifier dans quelle mesure chacun :</p> <ul style="list-style-type: none"> - fait preuve d'empathie historique (c.-à-d. répond aux questions en se plaçant du point de vue de son personnage); - évoque des situations et des événements historiques associés à son personnage; - fait ressortir (p. ex. imite) les façons de s'exprimer ou de répondre de son personnage (p. ex. expressions préférées, style, traits particuliers); - fait un lien entre les paroles et les actions de son personnage d'une part et les motifs sous-jacents et le contexte historique d'autre part. <p>Après l'entrevue simulée, inviter l'élève à sortir de la peau de son personnage et à répondre à d'autres questions au sujet de ce dernier, cette fois en faisant valoir son point de vue personnel. Revenir sur les réponses que l'élève a données lorsqu'il incarnait son personnage et lui demander de les commenter en exprimant sa pensée. Vérifier dans quelle mesure l'élève peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> - déceler le parti pris et les restrictions qui sous-tendent le point de vue de son personnage; - formuler et présenter des arguments logiques pour appuyer ses opinions personnelles concernant son personnage (p. ex. en citant des faits historiques plus précis à l'appui d'une opinion avancée); - tirer des conclusions au sujet de l'influence que des individus peuvent exercer sur le cours de l'histoire. <p>• Il serait bon de faire suivre cette unité d'une interrogation écrite sur le thème étudié, soit « De l'optimisme à l'effondrement : de 1919 à 1933 ». À cette fin, vous trouverez des exemples de questions à choix multiple et de questions à développement dans les examens antérieurs du Ministère.</p> |

(suite à la page suivante)

La montée des régimes totalitaires (suite)

- Vous avez dit, et je cite : « La révolution ne peut pas se faire avec des gants de soie ». Que vouliez-vous dire?
- Vous avez dit ceci : « La mort d'un homme est une tragédie. La mort d'un million d'hommes est une statistique ». Qu'entendiez-vous par là?
- Trotski est mort. Que lui est-il arrivé?

Roosevelt

- Pouvez-vous expliquer en quoi consiste votre New Deal (la Nouvelle Donne)?
- Que pensez-vous de l'intervention du gouvernement dans l'économie?
- Que pensez-vous du communisme?
- Quelle est votre opinion sur le « lebensraum », c'est-à-dire sur la théorie de l'espace vital de Hitler?
- Quels sont vos objectifs pour votre pays?
- Quelles sont vos réactions concernant l'invasion de l'Éthiopie par l'Italie? de la Mandchourie par le Japon?
- Pourquoi avez-vous choisi de ne pas adhérer à la Société des Nations?
- Quel est le lien entre ces paroles que vous avez prononcées : « J'ai vu la guerre... Je hais la guerre » (traduction) et votre politique extérieure?
- Vous avez dit en parlant de l'Amérique : « Nous devons être l'arsenal des démocraties ». À quoi songiez-vous exactement?

Hitler

- Qui est votre propagandiste et pourquoi pensez-vous que la propagande est nécessaire?
- Qu'est-ce que les SA (Sections d'assaut), et pourquoi sont-elles nécessaires?
- Que pensez-vous du Traité de Versailles?
- Que pensez-vous des masses populaires?
- Voici une citation qu'on vous attribue : « Ce qui fait la force, ce n'est pas la défense, mais bien l'attaque ». Comment ces paroles cadrent-elles avec vos projets concernant l'Europe?
- Voici une citation qu'on vous attribue : « Les masses populaires... se laisseront duper plus facilement par un gros mensonge que par un petit. » Pourriez-vous expliquer ces paroles?
- Que pensez-vous des Juifs?
- Pouvez-vous expliquer votre théorie concernant la race supérieure?

(suite à la page suivante)

La montée des régimes totalitaires (suite)

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que les SS? Pourquoi ces unités sont-elles nécessaires? - Quelles sont vos visées territoriales pour l'Allemagne? <p>Mussolini</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que les <i>squadristi</i> (groupes paramilitaires) et pourquoi sont-ils nécessaires? - Qu'est-ce que le fascisme et pourquoi ce mouvement est-il nécessaire pour l'Italie? - Quels projets avez-vous pour l'Italie de demain? - Que pensez-vous du Traité de Versailles? Pourquoi? - Croyez-vous en un État socialiste? Pourquoi? - Quelles sont les différences entre un État socialiste et un État fasciste? - Quelles sont vos ambitions territoriales pour l'Italie? | |
|---|--|

(suite à la page suivante)

La montée des régimes totalitaires (suite)

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Inviter un conférencier (p. ex. un professeur de collège communautaire, un chargé de cours dans une université ou un étudiant de niveau avancé en histoire ou en sciences politiques) à venir en classe parler aux élèves des points saillants et des principales caractéristiques des gouvernements que l'on retrouve dans les sociétés démocratiques aussi bien que totalitaires (p. ex. démocratie, fascisme, communisme). Veiller à ce que le conférencier soit conscient du type d'information dont les élèves ont besoin. • Après la présentation du conférencier, inviter les élèves à former de petits groupes afin de mettre leurs notes en commun et de préparer des tableaux de groupe comprenant les renseignements fournis par chaque membre. Rappeler aux élèves qu'ils doivent conserver leur tableau individuel. | <ul style="list-style-type: none"> • Évaluer les tableaux individuels ainsi que les tableaux de groupe. Vérifier si les élèves ont nommé le plus d'éléments possible parmi les suivants : <ul style="list-style-type: none"> - libertés individuelles et civiques (p. ex. limitation de la liberté de circulation et de la liberté d'expression, entraves aux droits religieux et aux droits à la mobilité de la main-d'œuvre), - degré d'ingérence de l'État dans la vie de la société (p. ex. entreprise d'État de distribution alimentaire), - pouvoir de l'État (p. ex. mainmise sur les médias, maintien de l'ordre, moyens employés pour former les gouvernements, utilisation ou contrôle des forces armées), - politiques économiques (p. ex. nationalisation de l'industrie), - répartition des richesses dans la société, - vision du passé et de l'avenir (p. ex. évocation de faits passés perçus comme des injustices pour jeter les fondements de politiques actuelles ou futures). |

LE NATIONALISME PAR OPPOSITION AU COLONIALISME

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE PRESCRITS

On s'attend à ce que l'élève puisse :

C5 décrire le rapport qui existait entre le régime colonial et le nationalisme naissant en Palestine et dans le sous-continent indien

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Revoir avec les élèves le concept de <i>régime colonial</i> et en donner ensuite une définition. Inviter les élèves à en citer des exemples (ils peuvent employer la stratégie penser-préparer-partager) et faire une évaluation à mesure qu'ils répondent. | <ul style="list-style-type: none"> Évaluer dans quelle mesure les élèves citent des exemples pertinents (c.-à-d. des exemples de véritables régimes coloniaux, en désignant correctement la nation colonisatrice et les colonisés). |
| <ul style="list-style-type: none"> Donner aux élèves une définition du terme <i>sionisme</i>. Leur donner également un aperçu historique du colonialisme en Palestine et dans le sous-continent indien. Pour préparer les élèves à une activité de simulation en classe sur le régime colonial en Palestine et dans le sous-continent indien, les inviter à examiner différents types de sources présélectionnées, dont des sources primaires et secondaires ainsi que des sources tirées de médias (p. ex. dessins humoristiques, articles, vidéoclips). Avant de leur présenter (ou de nommer) ces sources présélectionnées, prendre le temps de discuter avec eux des différents types de sources (définition, exemples, avantages et inconvénients). | <ul style="list-style-type: none"> Demander aux élèves d'analyser les sources choisies, d'établir si une source ou un document particulier est une source primaire ou secondaire, si celle-ci est fiable ou pas, puis de fournir des preuves à l'appui de leurs réponses. Vérifier dans quelle mesure les élèves soulèvent des points tels que les suivants pour déterminer de façon positive ou négative si : <ul style="list-style-type: none"> l'auteur a pris part à l'incident étudié (p. ex. quand ce document a-t-il été produit ou rédigé?); le document est un journal, un article, un dessin humoristique, etc.; le document est extrait d'une biographie ou d'une autobiographie (p. ex. L'auteur parle-t-il de lui-même?); le document est fondé sur un fait historique (p. ex. Y a-t-il d'autres sources qui concordent avec l'information présentée?); l'auteur emploie un langage ou des figures de style susceptibles d'influencer le lecteur; l'auteur est manifestement influencé par des forces extérieures (p. ex. Que sait-on de lui : sa nationalité, ses affiliations politiques, etc.?). <p>Demander aux élèves de tirer des conclusions sur ce que chaque source ou chaque document peut apprendre aux lecteurs. Évaluer si leurs conclusions sont justes à la lumière des réponses données aux questions ci-dessus.</p> |

(suite à la page suivante)

Le nationalisme par opposition au colonialisme (suite)

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • À partir de cette recherche, inviter toute la classe à simuler un forum ou une conférence sur le colonialisme et le nationalisme. Répartir les élèves en groupes qui représentent les principaux participants afin de débattre de questions telles que les suivantes : <ul style="list-style-type: none"> - Quelle est votre position sur le colonialisme? - Quel rôle le nationalisme joue-t-il au sein de votre mouvement? - Pourquoi voulez-vous obtenir l'indépendance? - Pourquoi estimez-vous que ce but est parfaitement « légitime »? - Comment comptez-vous l'atteindre? <p>Au nombre des présentateurs possibles à cette conférence de l'entre-deux-guerres, mentionnons des représentants sionistes, palestiniens, britanniques, français, hindous et musulmans.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Évaluer la participation des élèves au forum ou à la conférence simulée en vérifiant dans quelle mesure ils peuvent : <ul style="list-style-type: none"> - répondre de manière claire et complète aux questions préparatoires; - formuler et présenter des arguments logiques; - tirer des conclusions quant à l'influence que peuvent avoir des individus sur le cours de l'histoire; - faire preuve d'empathie historique (c.-à-d. répondre aux questions en adoptant le point de vue du personnage historique qu'ils incarnent); - représenter fidèlement le personnage qui leur a été attribué ainsi que son mouvement. |

LA CRISE DE 1929

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE PRESCRITS

On s'attend à ce que l'élève puisse :

- D1 analyser les causes de la Crise de 1929 et les réactions qu'elle a engendrées
- A1 analyser des sources primaires et secondaires (documents historiques) en ce qui concerne :
- la fiabilité
 - le parti pris et le point de vue
 - les données concordantes et contradictoires

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • À l'aide d'une activité « penser-préparer-partager », revoir avec les élèves les conditions économiques qui prévalaient aux États-Unis durant les années 1920. | <ul style="list-style-type: none"> • En guise de récapitulation, administrer en classe une interrogation écrite afin de vous assurer que les élèves comprennent les conditions économiques qui régnaient aux États-Unis durant les années 1920. Parmi les réponses souhaitées, on compte : <ul style="list-style-type: none"> - une économie prospère, - la spéculation boursière, - l'achat sur marge, - la société de consommation, - les politiques de laisser-faire du gouvernement. |

(suite à la page suivante)

La crise de 1929 (suite)

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Mettre à la disposition des élèves différents documents constituant des sources primaires, notamment des images et des lettres qui illustrent les effets de la Crise de 1929. En voici quelques exemples : <ul style="list-style-type: none"> - des lettres envoyées par des familles désespérées à Herbert Hoover, - la sécheresse dans les Prairies, - les ouvriers sans pain dans les villes ou les soupes populaires. • Demander aux élèves de noter les impressions qui se dégagent de ces images tout en s'efforçant de répondre à des questions clés telles que les suivantes : <ul style="list-style-type: none"> - Que montrent ces images ou ces documents? - Que révèlent-ils au sujet de cette époque et de la façon dont les gens vivaient? - Comment peut-on voir par ces images que cette époque tranchait avec la précédente? • Avec toute la classe, discuter des impressions communiquées par les élèves, en insistant sur la façon dont ces images montrent une réalité différente de la perception qu'ils ont des « Années folles ». • Proposer aux élèves d'élaborer à deux une théorie sur ce qui a pu causer un changement aussi draconien entre les années 1920 et la situation dépeinte dans les sources primaires. Discuter avec toute la classe des suggestions et des explications mises de l'avant par les élèves. | <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de rédiger dans leur journal un texte qui exprime le point de vue d'une personne ayant vécu la Crise de 1929 et ce, en se fondant sur les impressions qui se dégagent des images de cette époque. Les élèves doivent faire preuve d'empathie historique lorsqu'ils décrivent les conditions de vie des gens. Pour faire une évaluation détaillée du journal des élèves, utiliser les Critères d'évaluation du journal de réflexion fournis à la fin de cette section. |

(suite à la page suivante)

La crise de 1929 (suite)

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Confier aux élèves la tâche de lire des documents précis sur les causes de la Crise de 1929. • Montrer aux élèves une vidéo sur l'époque de la Crise de 1929 aux États-Unis; cette vidéo servira de toile de fond à une discussion sur les conditions de vie qui prévalaient alors. Voici quelques exemples de questions qui pourraient être posées sur cette vidéo : <ul style="list-style-type: none"> - Décrivez le mode de vie que les gens avaient dans la société de consommation des années 1920. - Nommez deux faiblesses de l'économie américaine qui ont contribué à la Crise de 1929. - Expliquez comment les pratiques bancaires et la spéculation ont mené à l'effondrement des marchés boursiers et du système bancaire. - Nommez deux actes de gouvernement adoptés sous l'administration Roosevelt, qui ont modifié le rôle du gouvernement aux États-Unis. - Quelle était la différence fondamentale entre l'administration Roosevelt et l'administration Hoover concernant les efforts déployés pour contrer les effets de la Crise de 1929? Expliquez. | <ul style="list-style-type: none"> • Administrer en classe une interrogation sur les causes de la Crise de 1929. Faire en sorte que les questions posées amènent les élèves à expliquer les facteurs clés qui ont mené à la Crise de 1929, dont : <ul style="list-style-type: none"> - la surproduction, - la spéculation et l'effondrement des marchés boursiers, - l'achat sur marge, - l'absence de réglementation bancaire, - les tarifs. |

LES CIRCONSTANCES MENANT À LA GUERRE

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE PRESCRITS

On s'attend à ce que l'élève puisse :

- D2 évaluer les circonstances et les événements qui ont mené au déclenchement de la Deuxième Guerre mondiale en Europe et dans la région de l'Asie-Pacifique, notamment :
- les échecs en matière de sécurité collective
 - la politique d'apaisement
 - l'impérialisme japonais

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Préparer un grand tableau chronologique pour la salle de classe (p. ex. affiché le long d'un mur) ne comportant rien d'autre que des années en chiffres s'échelonnant de 1920 à 1940. Répartir les élèves en groupes de deux ou trois. Leur demander d'utiliser des sources imprimées et électroniques pour faire une recherche sur un événement important survenu durant cette période, un événement qui montre l'échec du système de <i>sécurité collective</i>. Inviter chaque groupe à incorporer les résultats de sa recherche au tableau chronologique en se servant de petites fiches cartonnées. Parmi les renseignements essentiels qu'ils devront fournir, on compte les suivants : <ul style="list-style-type: none"> - une description de l'événement répondant aux questions « qu'est-ce que? quand? où? qui? et comment? »; - un court paragraphe expliquant comment cet événement aide à expliquer l'échec des tentatives d'établissement d'un système de <i>sécurité collective</i> durant cette période. Les élèves pourront choisir parmi un certain nombre d'événements de premier plan, dont : <ul style="list-style-type: none"> - la Société des Nations (c.-à-d. ses faiblesses), - la conférence navale de Washington (1922), - le plan Dawes (1924), - le pacte de Locarno (1925), - le pacte Briand-Kellogg (1928), - le plan Young (1930), - la crise de la Mandchourie (1931), - l'invasion de l'Abyssinie (Éthiopie) (1935), - le front de Stresa (1935), - la guerre civile espagnole, - l'invasion de la Chine (à l'exclusion de la Mandchourie) (1937). | <ul style="list-style-type: none"> • À l'aide d'une échelle à quatre ou cinq points, proposer aux élèves d'évaluer mutuellement leur contribution au tableau chronologique et ce, en fonction des critères suivants : <ul style="list-style-type: none"> - l'organisation et la présentation, - la communication de renseignements documentés, - la capacité d'expliquer le rapport qui existe entre les événements choisis et le grand thème, soit « l'échec du système de <i>sécurité collective</i> ». |

(suite à la page suivante)

Les circonstances menant à la guerre (suite)

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Discuter brièvement avec les élèves de l'importance du 7 décembre 1941 dans l'histoire des États-Unis (attaque de Pearl Harbor par les Japonais). Inviter les élèves à donner des réponses préliminaires à la question suivante : « Pourquoi les forces japonaises ont-elles attaqué la flotte américaine et la base aéronavale de Pearl Harbor? » • Utiliser la question précitée comme point de départ d'un processus d'enquête et inviter les élèves à approfondir leur réflexion au-delà des raisons militaires sous-jacentes à cette attaque; les encourager à examiner ce qui a pu inciter le Japon à adopter cette ligne de conduite. Mettre à la disposition des élèves des cartes de l'Extrême-Orient et d'autres ressources documentaires pouvant les aider à réfléchir. • Dresser une liste de sous-questions concernant la situation qui prévalait au Japon et dans la région de l'Asie-Pacifique avant la Deuxième Guerre mondiale; inviter les élèves à y répondre en faisant une recherche à l'aide de ressources imprimées, vidéo ou tirées d'Internet. Ils devront présenter leurs réponses sous forme abrégée, de manière succincte et avec un minimum de détails secondaires (p. ex. fixer une limite quant au volume de documentation que les élèves pourront réunir pour répondre aux questions). | <ul style="list-style-type: none"> • On doit s'attendre à ce que plusieurs élèves connaissent déjà l'importance de l'attaque de Pearl Harbor (un événement critique qui a poussé l'Amérique à entrer en guerre et qui a changé fondamentalement l'attitude des Américains à l'égard du rôle de leur pays sur la scène internationale – une date comparable en importance à celle du 11 septembre 2001). En outre, plusieurs élèves pourront sans doute décrire les raisons militaires de cette décision japonaise (c.-à-d. un effort en vue d'annihiler en une seule attaque la force de frappe militaire américaine dans le Pacifique). • Lorsqu'on incite les élèves, à l'aide de questions, à examiner les raisons pour lesquelles les pays se livrent la guerre, ils devraient pouvoir nommer des facteurs économiques, géographiques, sociaux, culturels et politiques, ainsi que l'incidence que peuvent avoir certaines personnalités sur les motifs d'entrer en guerre. On s'attend également à ce qu'ils puissent formuler à partir de cette information des sous-questions qui leur permettront d'avancer dans leur enquête (p. ex. Quelles réalités géographiques ont pu avoir une influence sur la pensée politique des dirigeants japonais en matière de politique étrangère?). • Faire un bilan de cette activité en discutant des réponses données par les élèves; inviter ces derniers à compléter leurs notes (p. ex. avec une encre de couleur différente) en y ajoutant tout élément nouveau issu de la discussion. Recueillir ensuite ces notes pour vérifier si les élèves ont : <ul style="list-style-type: none"> - fourni un travail complet et un bel effort (La recherche faite à deux est-elle suffisamment détaillée?); - résumé efficacement les principaux points; - apporté attention et soin à l'ajout de renseignements nouveaux provenant de la discussion de classe à leurs notes initiales. |

(suite à la page suivante)

Les circonstances menant à la guerre (suite)

| | |
|--|--|
| | <p>De plus, lors du bilan de l'activité et au moment de vérifier les notes des élèves, observer dans quelle mesure ceux-ci ont pu énumérer et classer par ordre de priorité (selon un ordre d'importance vraisemblable) toute une gamme de facteurs ayant incité les dirigeants japonais à agir comme ils l'ont fait, y compris des facteurs tels que les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le manque de ressources du Japon, particulièrement de ressources énergétiques et autres pouvant lui permettre de soutenir une forte industrialisation (facteur à la fois géographique et économique); - l'ascendant des classes militaires au sein de la société japonaise (facteur social) et la rivalité entre l'armée de terre et la marine, qui se manifestait dans la concurrence qu'elles se livraient (facteur politique); - la sensibilisation des Japonais aux attitudes racistes que les Nord-Américains entretenaient à l'égard des peuples asiatiques (facteur culturel); - la manifestation au sein de la société japonaise d'attitudes racistes à l'égard d'autres peuples asiatiques (facteur culturel); - la décision d'interpréter la politique isolationniste des États-Unis comme une volonté de ne pas s'engager dans une guerre prolongée (facteur politique). <p>Il importe que les élèves aient appuyé leur évaluation de l'importance de ces facteurs sur des faits historiques documentés, y compris la création de la « Sphère de coprosperité de la grande Asie orientale » et les mesures prises par les États-Unis à la veille de la guerre (p. ex. embargo pétrolier et gel des avoirs à l'étranger).</p> |
|--|--|

LA DEUXIÈME GUERRE MONDIALE

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE PRESCRITS

On s'attend à ce que l'élève puisse :

- D3 expliquer l'importance d'éléments déterminants de la Deuxième Guerre mondiale, notamment :
- les batailles et les campagnes militaires
 - la guerre totale
 - les avancées technologiques
- A1 analyser des sources primaires et secondaires (documents historiques) en ce qui concerne :
- la fiabilité
 - le parti pris et le point de vue
 - les données concordantes et contradictoires

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves, réunis en groupes de deux ou trois, d'imaginer qu'ils font partie d'une équipe de correspondants de guerre (p. ex. travaillant pour une grande agence de presse) chargés de couvrir une des grandes batailles ou campagnes de la Deuxième Guerre mondiale. Ils doivent se partager le travail de recherche ainsi que la présentation d'un reportage écrit sur la bataille ou la campagne. Remettre aux élèves, à titre d'exemple, un article de journal sur un conflit à l'étranger (ou une photocopie d'un article paru durant la Deuxième Guerre mondiale au sujet d'une bataille particulière) pour qu'ils comprennent bien la façon dont ils devront présenter leur reportage. Les groupes pourraient choisir des batailles ou des campagnes différentes à partir d'une liste telle que la suivante : <ul style="list-style-type: none"> - l'invasion de la Chine continentale par le Japon, - le blitzkrieg (guerre éclair de l'Allemagne contre la Pologne), - l'invasion du Danemark et de la Norvège par l'Allemagne, - le blitzkrieg (guerre éclair) de mai 1940, - le « miracle » de Dunkerque et la capitulation de la France, - la bataille d'Angleterre, - l'invasion de la Yougoslavie et de la Grèce par l'Allemagne, - la destruction du <i>Bismarck</i> par les forces navales britanniques, - le lancement de l'opération Barberousse par Hitler, - la bataille de l'Atlantique, - l'attaque japonaise contre Pearl Harbor, | <ul style="list-style-type: none"> • Discuter avec les élèves des critères qui serviront à évaluer leurs articles. On pourrait, par exemple, exiger qu'ils y incluent les éléments suivants : <ul style="list-style-type: none"> - la ou les dates de la bataille ou de la campagne, - l'objectif fixé (p. ex. du point de vue des Alliés ou des puissances de l'Axe), - les figures et les événements de premier plan associés à cette bataille, - l'importance de la bataille (en ce qui a trait à son incidence sur le cours de la guerre), - une carte géographique simple. <p>Évaluer les articles de journaux rédigés par les élèves à l'aide d'une échelle à quatre ou cinq points. Prendre en considération des aspects semblables aux suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une présentation cohérente et attrayante (La présentation facilite-t-elle la compréhension du texte?), - une description des causes, des événements et de leur importance, - la clarté d'un croquis de carte et sa pertinence par rapport au contenu de l'article, - la qualité du style, - le rapport manifeste entre le questionnaire et les principaux points de l'article. |

(suite à la page suivante)

La Deuxième Guerre mondiale (suite)

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - la bataille de Midway, - la bataille de Stalingrad, - la défaite de l'<i>Africa Korps</i> à El Alamein, - le débarquement allié de Normandie (Jour J), - la bataille du golfe de Leyte, - la Bataille des Ardennes, - la capture d'Iwo Jima par les forces américaines, - les bombardements atomiques de Hiroshima et Nagasaki. <p>Les groupes devront aussi préparer un questionnaire simple et objectif (valant 10 points) à partir de l'information présentée dans leur article. Lorsque tous les articles seront terminés, afficher ces derniers par ordre chronologique autour de la salle de classe, puis donner aux élèves l'occasion de prendre connaissance du travail de leurs camarades.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser les questionnaires des différents groupes pour vérifier le niveau de connaissances générales des élèves sur les sujets étudiés. Recueillir et noter les questionnaires (ou les faire noter par les élèves). |
|--|--|

(suite à la page suivante)

La Deuxième Guerre mondiale (suite)

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Lors d'une discussion dirigée, aider les élèves à comprendre ce qui suit : <ul style="list-style-type: none"> - la nature d'un document historique, - la façon d'évaluer un document historique sous les aspects suivants : fiabilité, cohérence, parti pris, proximité, logique intrinsèque, emploi d'un discours rationnel, etc., - les points forts et les faiblesses d'un document historique. <p>Demander aux élèves de préparer des tableaux individuels à deux volets : dans la colonne de gauche, ils inscriront les termes clés (p. ex. fiabilité) extraits de la discussion tandis que la colonne de droite demeurera blanche. Distribuer ensuite aux élèves des exemplaires de documents constituant des sources primaires et se rapportant à un événement de la Deuxième Guerre mondiale, comme le « Viol de Nankin ». Il n'est pas nécessaire que ces documents fassent valoir le même point de vue sur les atrocités qui y ont été commises. Demander aux élèves de lire les documents choisis, seuls d'abord, puis avec un camarade. Dans la colonne de droite de leur tableau, ils pourront inscrire des détails faisant le lien entre les termes de gauche et ce qu'ils ont lu – en d'autres termes, ils doivent déterminer si chaque document peut être considéré comme une source première se rapportant au « Viol de Nankin ».</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Lorsque les élèves auront terminé leur tableau (ou tableaux s'il leur faut en préparer un par document) diriger une discussion de classe sur les découvertes qu'ils ont faites et qu'ils y ont décrites. Évaluer la participation des élèves à la discussion en fonction de critères tels que : <ul style="list-style-type: none"> - le degré de compréhension des sujets, - la capacité de tirer de leur document des exemples se rapportant aux termes clés de la colonne de gauche de leur tableau, - la capacité d'étayer une position, le cas échéant, - la manifestation de compétences en pensée critique. |

(suite à la page suivante)

La Deuxième Guerre mondiale (suite)

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Écrire le terme <i>guerre totale</i> au tableau, puis l'entourer d'un cercle. Créer ensuite un schéma conceptuel en reliant d'autres cercles plus petits à celui du centre. Inviter les élèves à y inscrire des termes ou des exemples pouvant avoir un rapport avec le terme central. | <ul style="list-style-type: none"> • Évaluer à quel point les suggestions des élèves sont pertinentes. Veiller à ce que les concepts de <i>pertes civiles</i> et de <i>participation</i> en fassent partie. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Montrer aux élèves (ou trouver au moyen d'un remue-méninges) des modèles de diagrammes servant à représenter différents types de données. Leur demander de choisir un type de diagramme (p. ex. en bâtons, à barres, combiné, circulaire, et autres) qu'ils pensent pouvoir utiliser pour illustrer les taux de pertes, militaires et civiles, des pays qui se sont affrontés durant la Deuxième Guerre mondiale. Après avoir fait une recherche pour trouver des données statistiques, les élèves devraient être à même de préparer des diagrammes sur les pays suivants : <ul style="list-style-type: none"> - les <i>Alliés</i> : URSS, Pologne, Yougoslavie, France, Roumanie, Grèce, Hongrie, Grande-Bretagne, États-Unis, Hollande, Finlande, Belgique, Canada, Chine; - les <i>puissances de l'Axe</i> : Allemagne, Autriche, Tchécoslovaquie, Japon, Italie. <p>Les données utilisées devront montrer les pertes humaines, militaires et civiles, subies par les pays belligérants ainsi que les pertes totales de chacun et le pourcentage qu'elles représentaient par rapport à l'ensemble de la population.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Lorsque les élèves auront terminé leurs diagrammes, lancer une discussion récapitulative centrée sur les résultats de leurs recherches, en vous servant de questions telles que les suivantes : <ul style="list-style-type: none"> - Si l'on considère les pertes totales, quels pays semblent avoir le plus souffert à cet égard? - Pouvez-vous indiquer une ou des raisons qui justifient cet état de fait? - Si l'on considère les pertes totales, quels pays semblent avoir le moins souffert à cet égard? - Pouvez-vous indiquer une ou des raisons qui justifient cet état de fait? - De façon générale, cette guerre a-t-elle fait plus de victimes du côté des civils ou du côté des militaires? - Quels pays semblent avoir subi le plus de pertes militaires? Lesquels ont eu le plus de pertes civiles? Pouvez-vous donner des raisons pour expliquer ces résultats? - Dans l'ensemble, votre diagramme vous aide-t-il à mieux comprendre le concept de <i>guerre totale</i>? <p>Pour évaluer les diagrammes, noter dans quelle mesure les élèves ont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - choisi des titres exacts; - bien marqué les axes; - indiqué les unités de mesure appropriées sur chaque axe; - ajouté des légendes complètes facilitant la compréhension, et placées au bon endroit; - fait un tracé exact des données sur le diagramme; - présenté le tout de manière claire et efficace. |

(suite à la page suivante)

La Deuxième Guerre mondiale (suite)

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Écrire les termes <i>criminel de guerre</i> et <i>crimes contre l'humanité</i> au tableau de la classe. Demander aux élèves d'indiquer des mots ou des termes qu'ils associeraient normalement à ces deux termes. Après discussion avec les élèves, établir une définition valable et utile pour chacun. • Avec toute la classe, choisir une action militaire particulière qui a entraîné de lourdes pertes civiles (p. ex. le <i>Blitz</i>, les bombardements de Dresde ou de Tokyo à l'aide de bombes incendiaires, l'usage de l'arme atomique contre Hiroshima ou Nagasaki, le siège de Leningrad, la destruction du ghetto de Varsovie, le Viol de Nankin). Organiser un « procès fictif » au cours duquel des personnes impliquées dans ces actions feront l'objet de poursuites judiciaires et devront assurer leur défense (p. ex. pour les bombardements de Dresde à l'aide de bombes incendiaires, Arthur Harris surnommé « <i>Bomber Harris</i> » pourrait être accusé de crimes contre l'humanité; ou encore, pour la destruction du ghetto de Varsovie, Joseph Staline pourrait être inculpé comme criminel de guerre). Demander aux élèves (p. ex. sur une base volontaire) d'incarner les personnages suivants : <ul style="list-style-type: none"> - l'inculpé (1), - les avocats de la défense (3), - les avocats de la Couronne (3), - les témoins (au moins trois pour chaque partie), - le juge (1), - l'huissier (1), - le jury (12). <p>Tous les élèves doivent prendre part à la recherche initiale (à l'aide de documents imprimés et électroniques) et à l'élaboration de l'argumentation.</p> <p>Accorder suffisamment de temps à toutes les parties pour préparer leurs arguments (exposés oraux, images, vidéos, etc.). Passer en revue à l'intention de toute la classe la procédure à suivre dans ce genre de procès (p. ex. montrer un extrait du film <i>Jugement à Nuremberg</i>) ou inviter l'enseignant chargé du cours de Droit 12 à venir en donner une description générale. Enfin, procéder à l'ouverture du procès, convoquer les témoins et demander au jury de déterminer si l'inculpé est coupable ou innocent.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Inviter les élèves à faire une autoévaluation du travail qu'ils ont réalisé durant le procès fictif; ils devront examiner dans quelle mesure ils : <ul style="list-style-type: none"> - ont manifesté des compétences efficaces et pertinentes en recherche; - ont montré qu'ils pouvaient analyser le problème avec un esprit critique; - ont avancé des arguments et des contre-arguments pertinents; - ont émis des idées et employé une documentation historique pertinentes; - se sont exprimés clairement et sur un ton convaincant; - ont montré qu'ils avaient une connaissance de base des règles de procédure d'un tribunal pénal. |

(suite à la page suivante)

La Deuxième Guerre mondiale (suite)

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Poser aux élèves la question suivante : « Selon vous, quel pourcentage de la main-d'œuvre totale les femmes représentent-elles de nos jours? ». Leur donner la réponse exacte (d'après les données de Statistiques Canada). Puis demander aux élèves d'estimer ce que ce pourcentage a pu être à certaines époques du siècle dernier, par exemple : de 1900 à 1939, de 1939 à 1945, de 1945 à 1975, etc. Leur demander ensuite s'ils peuvent déceler des « pointes » importantes dans les données officielles et le cas échéant, d'en déterminer les causes. Aider les élèves à établir un rapport entre ces données et le concept de <i>guerre totale</i>, plus particulièrement celui du rôle que les femmes ont été appelées à jouer dans le monde du travail durant tout le conflit. • À l'aide d'une vidéo portant sur le « front intérieur » durant la Deuxième Guerre mondiale (où l'on accorde une attention spéciale au rôle des femmes dans l'industrie), préparer et distribuer une fiche de discussion comprenant des questions telles que celles-ci : <ul style="list-style-type: none"> - Quels types de statut socioéconomique ces femmes avaient-elles? - Étaient-elles semblables ou différentes? - Représentaient-elles pour une large part une « classe » particulière de femmes? - Qu'est-ce qui a « attiré » les femmes vers le secteur de l'industrie? - Quels « motifs » avaient-elles de s'engager? - Quels espoirs (et quelles craintes) avaient-elles? - Quel rôle la « propagande » a-t-elle joué dans leur décision de « s'engager »? de rester sur le front intérieur? <p>Après avoir montré la vidéo, diriger une discussion de classe centrée sur les réponses des élèves.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Évaluer à quel point les élèves ont retenu l'information présentée dans la vidéo en examinant la qualité de leurs réponses. Évaluer par exemple s'ils : <ul style="list-style-type: none"> - manifestent des connaissances de base; - comprennent les points traités; - donnent suffisamment de détails à l'appui de leurs réponses; - peuvent aborder le sujet en faisant preuve d'esprit critique. |

(suite à la page suivante)

La Deuxième Guerre mondiale (suite)

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Initier les élèves au concept de l'entrevue en leur en présentant des modèles à l'aide de documents photocopiés ou de vidéos. Faire un remue-méninges avec les élèves afin de trouver des éléments qu'ils considèrent comme essentiels pour mener une entrevue efficace. • Proposer aux élèves de mener à deux une entrevue simulée avec une personne qui a joué un rôle dans la mise au point d'une innovation technologique associée à un tournant de la Deuxième Guerre mondiale (p. ex. radar, fusées, Projet Manhattan, Enigma, force de frappe aérienne). Chaque groupe doit d'abord faire une recherche – à partir de documents imprimés et électroniques – sur la personne (fournir une liste de personnes importantes) qui leur a été attribuée et qui par son travail a contribué à la réalisation d'une innovation technologique et à un changement dans le cours de la guerre. Il serait préférable que les élèves se partagent les rôles, l'un étant l'intervieweur (c.-à-d. qui prépare les questions) et l'autre la personne interviewée (c.-à-d. qui prépare les réponses). Il importe cependant que tout ce travail soit fait en collaboration. <p>Lorsque les élèves auront terminé leurs recherches et préparé leurs questions et réponses, ils pourront mener leur entrevue en classe (peut-être en confiant à un autre élève le rôle de modérateur).</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Discuter de la liste établie lors du remue-méninges et l'élaguer afin de n'en conserver que les éléments importants pour l'obtention d'une entrevue efficace. Parmi les éléments pouvant être retenus, on compte ceux-ci : <ul style="list-style-type: none"> - définir clairement la raison principale pour laquelle vous désirez interviewer cette personne; - préparer des questions exploratoires visant à encourager la personne à fournir plus d'information (c.-à-d. formulées en fonction de ce que vous cherchez à savoir); - poser des questions amicales et plutôt générales, faire des commentaires susceptibles de mettre la personne en confiance, adopter un langage corporel non menaçant pour l'inciter à « se confier » (p. ex. l'intervieweur fournit spontanément de l'information ou des anecdotes personnelles); - par la suite, faire une édition ou un montage pour réorganiser l'information recueillie de manière à captiver l'intérêt des lecteurs ou des spectateurs. • Évaluer les entrevues des élèves selon un barème de notation à quatre ou cinq points. Au nombre des critères pouvant servir à cette évaluation, on compte les suivants : <ul style="list-style-type: none"> - la qualité et la portée des questions, - le caractère complet des réponses, - la pertinence sur le plan historique des questions aussi bien que des réponses, - une pensée qui manifestement va « au-delà de la question » ou « au-delà de la réponse », - la capacité de la part des deux interlocuteurs de produire une entrevue ayant une facture personnelle, - la réaction de l'auditoire (positive ou négative), - la capacité de résumer l'information essentielle – tant dans une question que dans une réponse. |

L'HOLOCAUSTE

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE PRESCRITS

On s'attend à ce que l'élève puisse :

D4 évaluer l'importance historique de l'Holocauste

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Créer un schéma conceptuel avec les élèves en associant le terme <i>Holocauste</i> à d'autres termes qui s'y rapportent (p. ex. génocide). Faire ensuite un remue-méninges pour trouver les réponses aux questions suivantes : <ul style="list-style-type: none"> - Quelles peuvent être les causes d'un génocide? - Quels exemples de génocides peut-on trouver dans l'histoire? - Comment apprend-on l'existence d'un génocide? | <ul style="list-style-type: none"> • Comme cette association de mots est une activité d'introduction qui s'articule autour des connaissances préalables des élèves, aucune évaluation n'est requise. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de lire dans leur manuel scolaire les pages portant sur l'Holocauste. Une interrogation objective permettra ensuite d'évaluer rapidement dans quelle mesure ils comprennent ce sujet complexe. • Organiser une activité du type casse-tête afin d'aborder avec toute la classe le thème de l'Holocauste, durant la période comprise entre 1933 et 1948. Diviser la classe en six groupes et leur demander de faire une recherche et de produire un rapport sur des aspects déterminés de cet événement historique. Afin de guider les groupes dans leur recherche, vous pourriez préparer pour chaque aspect cinq ou six questions clés qu'ils devront traiter. <p>Le premier groupe pourrait faire sa recherche sur l'aspect suivant : « Pourrait-on trouver des exemples d'antisémitisme dans l'histoire européenne d'avant 1933? ». Voici des exemples de questions clés s'y rapportant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment l'Église chrétienne a-t-elle cultivé la haine de certains à l'égard des Juifs? - Montrez, à l'aide d'exemples, comment les Juifs étaient victimes d'ostracisme au Moyen-âge et dans toute l'histoire de l'Europe moderne. - Quels étaient les antécédents historiques des ghettos? - En quoi consistaient les accusations calomnieuses de sacrifices humains contre les Juifs et quels massacres ont été perpétrés contre eux sur la base de ces fausses accusations? | <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves d'autoévaluer leur travail en se fondant sur le degré de compréhension qu'ils ont manifesté dans leurs réponses aux questions clés. Utiliser un barème de notation à quatre ou cinq points pour mesurer des éléments tels que ceux-ci : <ul style="list-style-type: none"> - « Je comprends bien tous les mots de la question. » - « J'ai fait une recherche complète pour mon travail de groupe. » - « J'ai inclus dans mon travail une courte bibliographie des sources documentaires dont je me suis servi pour ma recherche. » - « Notre groupe a su faire ressortir les points les plus pertinents se rapportant à l'aspect que nous devons traiter. » - « Notre groupe s'est montré capable de présenter l'information de façon claire et succincte. » |

(suite à la page suivante)

L'Holocauste (suite)

Le **deuxième groupe** pourrait centrer sa recherche sur l'aspect suivant : « L'augmentation du nombre de persécutions entre 1933 et 1939 ». Voici des exemples de questions clés s'y rapportant :

- Quelles étaient les convictions profondes de Hitler sur le plan racial et quel en était le fondement?
- Pourquoi les nazis voulaient-ils exterminer une multitude d'innocents?
- Nommez les principales clauses restrictives des lois de Nuremberg (c.-à-d. celles du 15 septembre 1935, du 14 novembre 1935, du 17 août 1938).
- Énumérez quelques-unes des principales lois qui visaient à restreindre les libertés civiques et individuelles des Juifs?

Le **troisième groupe** pourrait axer sa recherche sur l'aspect suivant : les ghettos et les camps de concentration, les camps de la mort et « la solution finale ». Voici des exemples de questions clés s'y rapportant :

- Que s'est-il passé à la conférence de Wannsee du 20 janvier 1942?
- Nommez les principaux camps de la mort qui ont été mis sur pied après le mois de juin 1941.
- Comment Oskar Schindler s'y est-il pris pour sauver la vie des prisonniers juifs qui travaillaient dans ses usines durant la Deuxième Guerre mondiale?
- Nommez d'autres gestes qui ont constitué une forme de résistance à « la solution finale »?

(suite à la page suivante)

L'Holocauste (suite)

Le **quatrième groupe** pourrait faire sa recherche sur l'aspect suivant : « D'autres groupes ont été ciblés par les nazis ». Voici des exemples de questions clés s'y rapportant :

- Nommez des groupes particuliers que les nazis ont voulu exterminer?
- Quel était le rapport entre le concept de *race supérieure* et l'extermination de ces groupes ciblés?
- En quoi consiste l'*eugénique* et comment la définition de ce terme aide-t-elle à comprendre le fait que les nazis aient tenté de créer une race aryenne pure?
- Qui étaient les « bâtards de la Rhénanie » et quel sort ont-ils subi?
- Montrez, à l'aide d'exemples, comment les nazis ont persécuté des membres de l'Église catholique romaine aussi bien que des Églises protestantes.
- Quelles raisons les nazis ont-ils invoquées pour justifier le fait qu'ils persécutaient les homosexuels, les personnes ayant une déficience mentale et les Témoins de Jéhovah?

Le **cinquième groupe** pourrait centrer sa recherche sur l'aspect suivant : « L'héritage de l'Holocauste ». Voici des exemples de questions clés s'y rapportant :

- Quelles sortes de politiques de protection des réfugiés et d'immigration les Alliés avaient-ils relativement aux Juifs et aux autres victimes des nazis?
- Citez quelques-uns des arguments que des hauts dirigeants nazis ont avancés pour justifier leurs actions durant le procès de Nuremberg?
- Nommez d'autres mesures qui ont été prises dans le but d'obtenir justice (p. ex. par Simon Wiesenthal).
- Pouvez-vous citer d'autres exemples de génocides qui ont eu lieu plus récemment et indiquer comment le monde a réagi à de tels actes?
- Dans quelle mesure la *Déclaration universelle des droits de l'homme* et la création de l'État d'Israël constituent-elles une réaction à l'Holocauste?

(suite à la page suivante)

L'Holocauste (suite)

| | |
|---|---|
| <p>Le sixième groupe pourrait faire sa recherche sur le sujet suivant : « La négation de l'Holocauste » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Établir une distinction entre les négationnistes purs et durs et les négationnistes plus nuancés. - Quel est le lien entre l'idéologie antisémite et la négation de l'Holocauste? - Qui est Willis Carto et que faut-il retenir au sujet de l'<i>Institute for Historical Review</i> qu'il a fondé? - Pourquoi les négationnistes lancent-ils généralement des appels aux groupes voués à la suprématie de la race blanche? - Décrivez le rôle joué par les personnes suivantes dans l'histoire du négationnisme, ainsi que l'influence qu'elles ont eue : <ul style="list-style-type: none"> • David Duke, • Ernst Zundel, • David Irving. - À quels types de documentation historique un élève peut-il avoir accès pour prouver la véracité de l'Holocauste? <p>Lorsque les groupes auront terminé leur recherche, ils pourront présenter leur rapport devant la classe. Pour conclure cette activité, inviter les élèves à réfléchir à ce qu'ils ont appris durant cette leçon, puis à communiquer les fruits de leur réflexion dans leur journal.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Évaluer le journal de réflexion des élèves; utiliser un barème de notation à cinq points pour mesurer des éléments tels que ceux-ci : <ul style="list-style-type: none"> - exactitude de l'information; - caractère plus ou moins approfondi de la recherche (p. ex. Les élèves qui ont traité la question du rôle de l'Église chrétienne face à l'antisémitisme ont-ils fait référence à des idées, réelles ou présumées, de divers penseurs chrétiens de premier plan comme Martin Luther?); - nombre suffisant de détails pour appuyer leurs idées (p. ex. Ont-ils employé des citations textuelles tirées d'écrits antisémites ou de lois nazies?); - niveau de compréhension des questions abordées (p. ex. Les élèves ont-ils pu expliquer les actions de quelques-uns des individus concernés, qu'il s'agisse d'auteurs de crimes, de victimes, de résistants, de témoins ou de négationnistes?). |
|---|---|

L'AMORCE D'UN NOUVEL ORDRE MONDIAL

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE PRESCRITS

On s'attend à ce que l'élève puisse :

D5 expliquer comment la Deuxième Guerre mondiale a entraîné un remaniement des pouvoirs dans le monde

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Répartir les élèves en petits groupes; leur proposer de préparer un jeu de rôles où ils représenteront des équipes de journalistes chargés de faire un reportage sur une conférence particulière du temps de guerre. Attribuer une conférence à chaque groupe. Bien qu'il existe un assez grand choix de conférences, veiller à ce que celles-ci soient du nombre : <ul style="list-style-type: none"> - La conférence de l'Atlantique (au cours de laquelle Roosevelt et Churchill ont conçu la Charte de l'Atlantique), - Téhéran, - Yalta, - Potsdam. <p>Les équipes devront d'abord se livrer à une recherche, puis fournir une analyse de leur conférence et de son importance. Elles pourraient filmer leur reportage et le présenter ensuite à la classe.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Évaluer les reportages des élèves, en vérifiant dans quelle mesure ils : <ul style="list-style-type: none"> - fournissent une information contextuelle pertinente (p. ex. date, lieu, participants, programme, résultat); - résument de manière succincte (p. ex. ne dépasse pas le délai imparti pour leur présentation); - s'expriment clairement (c.-à-d. se soucient de leur auditoire); - représentent les points de vue divergents qui s'affrontent durant la conférence ou le sommet; - présentent leurs commentaires sur l'importance que la conférence pourrait avoir ou aura vraisemblablement pour les années à venir et ce, comme s'ils étaient des observateurs de l'époque. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Remettre à chaque élève un fond de carte du monde avec ses frontières actuelles ainsi qu'une liste de dates d'accession à l'indépendance de différents pays d'Afrique, d'Asie et d'autres régions, qui étaient des colonies en 1939. Les élèves devront préparer une légende et colorier leur carte de façon à montrer la progression du processus de décolonisation survenu à travers le monde à compter de 1945; à cette fin, ils emploieront une couleur différente pour chaque décennie (et augmenteront progressivement le ton à mesure que la décennie avance). À titre d'exemple, si l'élève a choisi le vert pour les années 60, il marquera et coloriera toutes les colonies qui ont acquis leur indépendance en 1965 dans un ton de vert plus foncé. | <ul style="list-style-type: none"> • Examiner la possibilité d'avoir recours à une évaluation par les pairs pour vérifier si les cartes des élèves sont exactes. Comme suivi à cette activité, diriger une discussion de classe afin de trouver les questions ou les tendances qui s'en dégagent. Noter si les élèves peuvent donner des raisons pour lesquelles la décolonisation est survenue à tel ou tel moment à différents endroits en prenant en compte les facteurs suivants : <ul style="list-style-type: none"> - des facteurs économiques (p. ex. la disponibilité des ressources et l'existence d'une infrastructure); - des facteurs culturels et sociaux (p. ex. l'existence de liens communs tels que l'appartenance à un groupe ethnique, la religion ou le partage d'une même histoire, qui servent d'assises au nationalisme); - des facteurs politiques (p. ex. un chef charismatique); - des facteurs géopolitiques (p. ex. la rivalité entre les superpuissances). |

(suite à la page suivante)

L'amorce d'un nouvel ordre mondial (suite)

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Montrer aux élèves un film qui illustre ce que les gens ont vécu durant le processus de décolonisation d'un territoire particulier après 1945 (p. ex. un film ayant pour toile de fond l'indépendance de l'Inde, les guerres d'indépendance en Algérie ou en Indochine, ou relatant le cours des événements dans des pays d'Afrique comme l'Égypte, le Kenya ou la Rhodésie devenue aujourd'hui le Zimbabwe). Susciter l'intérêt des élèves en leur demandant de dégager certains facteurs déterminants qui ont contribué à l'avènement de la décolonisation (p. ex. l'évolution des attitudes au sein des puissances coloniales, les visées et les théories des grands ténors de l'indépendance, les considérations relatives à l'appartenance ethnique ou au sectarisme, les réalités géopolitiques). Comme suivi à cette activité, inviter les élèves à rédiger une critique du film sous l'angle de la représentation des événements historiques, en faisant d'abord une recherche à ce sujet. | <ul style="list-style-type: none"> • Au moment d'évaluer les critiques des élèves, examiner à quel point ces derniers s'appuient sur des preuves précises lorsqu'ils émettent leur opinion au sujet de la crédibilité du film comme source d'information historique. En particulier, noter dans quelle mesure les critiques des élèves relèvent les éléments suivants : <ul style="list-style-type: none"> - le point de vue explicite ou implicite exprimé dans le film (c.-à-d. Avec quels personnages l'auditoire est-il censé sympathiser ou à quels personnages est-il censé s'identifier?); - des circonstances, personnalités ou événements importants qu'un film peut passer sous silence; - des inexactitudes précises pouvant exister (p. ex. L'ordre des événements est-il bien respecté?); - les points sur lesquels le film est généralement exact. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Familiariser les élèves avec les rouages de l'ONU et avec l'importance de cet organisme dans le monde; à cette fin, inviter les élèves à former des groupes de trois et à faire en ligne une recherche individuelle (avec l'aide d'un enseignant-bibliothécaire, si possible) pour trouver des documents d'archives (p. ex. des coupures de presse archivées) sur un des sujets suivants : <p>la création de l'ONU</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dumbarton Oaks, - la conférence de San Francisco en juin 1945, - la <i>Charte de l'Organisation des Nations Unies</i>, - la <i>Déclaration universelle des droits de l'homme</i>, - les cérémonies d'inauguration de l'ONU; <p>les attributions des principaux organismes onusiens</p> <ul style="list-style-type: none"> - la Cour internationale de Justice, - le Conseil de sécurité (p. ex. en se reportant à un événement ou à une situation critique telle que la guerre de Corée, le conflit à Chypre), - le fonctionnement interne de l'Assemblée générale, - le Secrétariat, - le Conseil économique-social, - le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés. <p>Inviter les groupes à présenter leurs coupures de presse avec un texte d'accompagnement (p. ex. durant 3 à 5 minutes) pour expliquer l'importance des événements étudiés et leur incidence sur les affaires internationales.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Évaluer les travaux des élèves en prenant en considération les éléments suivants : <ul style="list-style-type: none"> - le choix de l'artefact médiatique (Offre-t-il un aperçu significatif du sujet attribué ou choisi?); - la mesure dans laquelle le texte d'accompagnement établit le contexte (Les élèves ont-ils montré le lien qui existe entre l'information qu'ils ont recueillie et des événements ou des situations que le reste de la classe pourra reconnaître et comprendre, par exemple la guerre froide? Ont-ils fourni suffisamment de renseignements? Ont-ils pris soin de ne pas donner de détails superflus?). |

LA GUERRE FROIDE : DE 1945 À 1963

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE PRESCRITS

On s'attend à ce que l'élève puisse :

- E1 analyser les tournants critiques de la guerre froide, notamment :
- le partage de l'Allemagne
 - la politique américaine de l'endiguement
 - la sphère d'influence soviétique
 - la guerre de Corée
 - la crise des missiles de Cuba

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Proposer aux élèves de lire diverses définitions de la <i>guerre froide</i> en consultant différents historiens (utiliser à cette fin des documents imprimés, audiovisuels et électroniques). Demander aux élèves d'en résumer les principaux points sous forme graphique. • Inviter les élèves à lire un extrait du « discours sur le rideau de fer » (1947) de Winston Churchill. Leur demander ensuite d'imaginer qu'ils sont des journalistes de l'époque et qu'ils ont pour tâche de rédiger un article de journal sur les principaux points du message de Churchill. | <ul style="list-style-type: none"> • Recueillir les définitions abrégées des élèves. Évaluer leurs définitions de la guerre froide en vous servant de critères tels que les suivants. Les définitions doivent : <ul style="list-style-type: none"> - être exactes et complètes; - faire ressortir les aspects politiques, économiques et sociaux de la guerre froide; - être rédigées de manière claire et concise. • Évaluer les résumés des élèves et leur explication du terme <i>rideau de fer</i> en vous servant du Barème de notation de la dissertation et du travail de recherche fourni à la fin de cette section. Les élèves peuvent aussi étayer leurs propos de citations extraites textuellement du discours de Churchill (c.-à-d. le discours intitulé « Le nerf de la paix » qu'il a prononcé devant un auditoire du Westminster College, à Fulton [Missouri] le 5 mars 1946, date à laquelle il était chef de l'opposition officielle au Parlement britannique). |
| <ul style="list-style-type: none"> • Donner aux élèves une liste d'événements diversifiés qui ont jalonné l'évolution de la concurrence que se sont livrées les superpuissances mondiales entre 1945 et 1963. Discuter avec toute la classe des termes <i>course aux armements nucléaires</i>, <i>espionnage</i>, <i>course à l'espace</i> et <i>sphères d'influence</i>. Demander aux élèves de faire une recherche sur les événements concordant avec ces termes, puis de les classer sous ces grands thèmes par ordre chronologique. | <ul style="list-style-type: none"> • Évaluer la précision avec laquelle les élèves ont classé par catégorie, par ordre chronologique et par ordre d'importance les événements qui ont jalonné l'évolution de la guerre froide entre 1945 et 1963, en vous servant du Barème de notation de la dissertation et du travail de recherche fourni à la fin de cette section. |

(suite à la page suivante)

La guerre froide : de 1945 à 1963 (suite)

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Distribuer aux élèves une carte muette de l'Europe de 1949; leur proposer d'y inscrire les noms des pays communistes à l'est du rideau de fer et ceux des pays démocratiques à l'ouest de ce dernier, en ayant recours à une légende pour établir une distinction entre les deux camps. | <ul style="list-style-type: none"> • Évaluer les cartes des élèves. Vérifier si elles comprennent les éléments suivants : <ul style="list-style-type: none"> - les noms par lesquels les pays européens étaient désignés en 1949, y compris l'Italie, la France, la Grande-Bretagne, l'Allemagne de l'Ouest, l'Allemagne de l'Est, la Pologne, la Tchécoslovaquie, la Hongrie, la Yougoslavie, la Roumanie, la Bulgarie et l'URSS; - l'emplacement de Berlin; - l'emplacement du rideau de fer; - une légende cohérente permettant de distinguer les pays de l'Est des pays de l'Ouest et tenant compte de la spécificité de la Yougoslavie. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Lors d'une activité du type casse-tête, répartir les élèves en groupes de quatre; demander ensuite aux membres des groupes de faire individuellement une recherche sur un des sujets suivants à l'aide de différents types de documents (imprimés, audiovisuels, électroniques) : <ul style="list-style-type: none"> - le partage de l'Allemagne (blocus de Berlin et Mur de Berlin); - la politique américaine de l'endiguement (Plan Marshall, OTAN, doctrine Truman, théorie des dominos, maccarthysme); - la sphère d'influence soviétique (<i>Comecon</i>, pacte de Varsovie, soulèvements en Pologne, Hongrie, Yougoslavie); - l'incident de l'avion U2 et la crise des missiles de Cuba (Baie des Cochons, politique de la corde raide, quarantaine, téléphone rouge). <p>Demander aux élèves de décrire les éléments suivants sous forme graphique (p. ex. dans un tableau) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le peuple ou la nation concernée, - l'époque ou l'année, - une brève description de l'événement ou de la politique en question, et l'incidence de chacun sur la guerre froide. <p>Inviter ensuite les groupes à mettre leurs renseignements en commun (stratégie du casse-tête).</p> • Demander aux élèves de rédiger une dissertation répondant à la question suivante : Dans quelle mesure peut-on affirmer que les É.-U. (ou l'URSS) étaient responsables de l'intensification de la guerre froide? | <ul style="list-style-type: none"> • Lorsque les élèves auront terminé cette activité, demander à chaque groupe d'accorder à chacun des événements étudiés une cote en fonction du degré de danger qu'il représentait (c.-à-d. à quel point cet événement pouvait mener à une guerre ouverte); à cette fin, les élèves pourront employer une échelle de 0 à 10 dans laquelle 0 équivaut à aucun danger et 10 à un conflit militaire généralisé. Inviter chaque groupe à défendre les cotes qu'il a attribuées. Les évaluer ainsi que les justifications données; dans chaque cas, vérifier si ces dernières sont plausibles et si elles comportent un nombre suffisant de détails exacts, liés à l'événement, pour étayer leurs estimations. • Évaluer les dissertations des élèves en vous servant du Barème de notation de la dissertation et du travail de recherche fourni à la fin de cette section. |

REGARD SUR LA DÉCOLONISATION : DE 1945 À 1963

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE PRESCRITS

On s'attend à ce que l'élève puisse :

E4 expliquer le rôle du nationalisme dans la décolonisation de l'Inde et de l'Indochine après 1945

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Inviter les élèves à consulter des documents imprimés, audiovisuels et électroniques pour examiner les convictions nationalistes de Gandhi, de Nehru et de Jinnah, comme en font foi leurs écrits ou leurs discours. Demander aux élèves de simuler, en faisant preuve d'empathie historique, une conversation que Gandhi, Nehru et Jinnah auraient pu avoir ensemble sur le nationalisme et l'indépendance du sous-continent indien. Le dialogue devrait mettre de l'avant les principaux enjeux de l'époque, ce que chaque dirigeant souhaiterait obtenir, et la façon dont il faudrait s'y prendre pour y parvenir. | <ul style="list-style-type: none"> Dans leur jeu de rôles montrant les interactions entre ces principaux participants, les élèves doivent : <ul style="list-style-type: none"> - présenter clairement les positions et les convictions des participants, y compris des appels à l'action visant à promouvoir leurs intérêts; - présenter des arguments qui concordent avec les convictions des participants et qui sont fondés sur une connaissance approfondie des enjeux débattus; - appuyer les positions des participants à l'aide de justifications et de détails complémentaires pertinents; - examiner les situations, les motifs, les intentions, les espoirs et les craintes des participants; - s'inspirer de données historiques exactes. |
| <ul style="list-style-type: none"> Expliquer aux élèves les conséquences de Diên Biên Phù et l'importance de cet événement pour la France comme pour le Vietnam. Proposer aux élèves de faire une recherche sur le rôle que la France et le Vietnam ont joué dans les Accords de Genève (1954); leur demander ensuite de créer un jeu de rôles dans lequel ils simuleront le processus de négociations. | <ul style="list-style-type: none"> Évaluer la contribution de chacun au jeu de rôles en vous servant du Barème de notation du jeu de rôles fourni à la fin de cette section. |

LA QUESTION DES DROITS DE LA PERSONNE : DE 1945 À 1963

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE PRESCRITS

On s'attend à ce que l'élève puisse :

E5 expliquer les faits déterminants de la lutte pour les droits de la personne en Afrique du Sud et aux États-Unis

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Proposer aux élèves de faire un remue-méninges pour dresser une liste d'attributs qu'ils considèrent comme les droits fondamentaux de tout être humain. Leur lire ensuite la <i>Déclaration universelle des droits de l'homme</i> et discuter avec eux des différences et des similitudes qui existent entre celle-ci et leur liste. | <ul style="list-style-type: none"> Comme il s'agit d'une activité d'introduction, aucune évaluation n'est requise. |
| <ul style="list-style-type: none"> Présenter aux élèves de l'information sur la lutte pour le respect des droits de la personne qui a été menée aux États-Unis et en Afrique du Sud. Proposer aux élèves, répartis en groupes de deux ou trois, de faire une recherche sur les sujets ci-dessous (à peu près le même nombre d'élèves par sujet). L'objet de cette recherche sera de permettre à chaque groupe de préparer un article de journal ou un éditorial sur le sujet choisi, en faisant valoir un point de vue propre à une époque et à un lieu particuliers. <p>Lutte pour les droits civiques aux É.-U.</p> <ul style="list-style-type: none"> Rosa Parks, Martin Luther King Jr., la déségrégation des écoles, la <i>Civil Rights Act</i> de 1964. <p>Lutte pour les droits de la personne en Afrique du Sud</p> <ul style="list-style-type: none"> Sharpeville et Soweto, Nelson Mandela, le Congrès national africain (ANC), le rôle attribuable aux pressions internationales (à caractère diplomatique, public, économique). | <ul style="list-style-type: none"> Évaluer les articles de journal des élèves en vérifiant si l'information qu'ils contiennent fait état de ce qui suit : <ul style="list-style-type: none"> la chronologie des incidents, les personnes concernées, une description de ce qui est arrivé en précisant où, pourquoi et comment, les résultats ou les répercussions, l'expression d'un point de vue avec justifications à l'appui (pour ceux qui rédigent un éditorial). Comme suivi à cette activité, tenir une discussion de classe durant laquelle vous demanderez aux élèves d'établir des rapports entre chacun de ces incidents ou chacune de ces personnes et la lutte pour les droits de la personne. Évaluer dans quelle mesure les rapports qu'ils établissent sont pertinents. |
| <ul style="list-style-type: none"> Inviter les élèves à lire, regarder ou écouter le discours de Martin Luther King Jr. intitulé « I Have a Dream » (J'ai un rêve). Leur demander ensuite de répondre aux questions suivantes : <ul style="list-style-type: none"> À quel « rêve » King fait-il allusion? Qu'est-ce que King propose de faire pour parvenir à réaliser ce rêve? | <ul style="list-style-type: none"> Les réponses des élèves doivent comprendre les éléments suivants : <ul style="list-style-type: none"> des citations pertinentes et efficaces extraites de sources primaires, les principaux points du discours. |

LA CHINE : DE 1945 À 1991

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE PRESCRITS

On s'attend à ce que l'élève puisse :

- E2 décrire l'avènement de la Chine sur la scène internationale
- F2 analyser les changements qui sont survenus au sein du communisme chinois, en ce qui concerne :
 - la révolution culturelle
 - l'évolution des relations avec l'Ouest
 - les politiques de Deng Xiaoping
- A2 évaluer des événements historiques importants en fonction de facteurs sociaux, politiques, économiques, technologiques, culturels et géographiques

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Présenter aux élèves des faits, des citations ou des données intéressantes concernant la Chine actuelle dans le but de leur donner un contexte préparatoire à l'étude de ce pays durant la période antérieure à 1991. | <ul style="list-style-type: none"> • Comme il s'agit d'une activité d'introduction, aucune évaluation n'est requise. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Inviter les élèves à terminer les lectures obligatoires qui leur ont été assignées, puis leur montrer une vidéo qui les renseignera davantage sur la situation de la Chine durant la période comprise entre 1949 et 1976; insister en particulier sur « l'éveil » de la République populaire de Chine et le décès de Mao Tsé-toung. Demander aux élèves de prendre des notes durant ces activités et de les classer dans les catégories et sous-catégories suivantes : <ul style="list-style-type: none"> - Politique : les relations avec l'opposition, la fuite de Chiang Kai-shek, la campagne des Cent Fleurs, la Révolution culturelle; - Économie : le Grand Bond en avant, le système des communes; - Politique extérieure : les relations avec l'URSS (p. ex. rupture de la Chine avec l'URSS) et les É.-U. (p. ex. guerre de Corée, Taïwan, acquisition de la bombe atomique par la Chine, visite de Nixon), la détente, les Nations Unies. | <ul style="list-style-type: none"> • Proposer aux élèves de rédiger une dissertation dans laquelle ils pourront manifester leurs connaissances de la Chine de Mao Tsé-toung. Laisser les élèves choisir leur thèse eux-mêmes ou utiliser celle-ci : <ul style="list-style-type: none"> - Expliquez la transformation de la Chine sous le rapport des changements qu'elle a connus sur les plans économique et politique, et dans ses relations avec les autres pays. <p>Évaluer les dissertations des élèves en vérifiant dans quelle mesure ils y ont inclus de l'information sur chacune des sous-catégories qu'ils ont utilisées pour organiser leurs notes. L'évaluation des dissertations peut également être faite à l'aide des critères énoncés dans le Barème de notation de la dissertation et du travail de recherche fourni à la fin de cette section.</p> |

(suite à la page suivante)

La Chine : de 1945 à 1991 (suite)

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Comme activité de remplacement à la dissertation, proposer aux élèves de préparer un tableau chronologique sur la Chine. À cette fin, leur fournir des dates relatives à des événements, à des personnalités et à des politiques qui ont marqué l'époque comprise entre 1949 et 1989, date du massacre de la place Tienanmen. Inviter les élèves à donner des détails qui permettront de mettre en lumière l'importance de chaque date. Les dates suggérées sont les suivantes : 1949, 1950 à 1953, 1956, 1958, 1962, 1966 à 1976, 1971, 1972, 1976, 1978, 1979, 1980 et 1989. | <ul style="list-style-type: none"> • Au moment d'évaluer les tableaux chronologiques des élèves, vérifier s'ils ont inclus les éléments suivants : <ul style="list-style-type: none"> - au moins 10 dates; chacune doit être clairement marquée et accompagnée du nom de l'événement qui y est associé; - pour chaque date, une explication complète et détaillée montrant comment la Chine prenait peu à peu sa place sur la scène internationale et évoluait; - un outil de représentation visuelle (p. ex. coupures de magazine, dessins, symboles, images extraites d'Internet). |
| <ul style="list-style-type: none"> • Engager une discussion avec les élèves sur le rôle et l'héritage respectifs de Mao Tsé-toung et de Deng Xiaoping au chapitre de la création d'une Chine contemporaine; à cette fin, utiliser les citations suivantes : <ul style="list-style-type: none"> - Le communisme, ce n'est pas de l'amour; c'est un marteau dont nous nous servons pour écraser nos ennemis. (<i>Mao Tsé-toung</i>) - Sortez et recueillez les idées des masses (des idées glanées ça et là, sans structure), condensez-les (à force de les étudier, regroupez-les en un tout cohérent et systématisé), puis retournez vers les masses pour les répandre et les expliquer jusqu'à ce que celles-ci les adoptent comme si elles les avaient conçues elles-mêmes. (<i>Mao Tsé-toung</i>) - La pauvreté n'est pas du socialisme. La richesse est une chose merveilleuse. (<i>Deng Xiaoping</i>) - Le slogan « Cessez de débattre! » est une de mes inventions. (<i>Deng Xiaoping</i>) | <ul style="list-style-type: none"> • Inviter les élèves à préparer un tableau à deux volets afin de comparer <i>Mao Tsé-toung</i> et <i>Deng Xiaoping</i>. Comme autre activité, diriger un débat informel ayant pour thème : Lequel de ces dirigeants a eu le plus d'incidence quant au façonnement de la Chine contemporaine? Évaluer la capacité des élèves : <ul style="list-style-type: none"> - à établir avec exactitude une distinction entre les deux dirigeants sous le rapport de leurs postulats, de leurs priorités et de leurs méthodes (pour le tableau aussi bien que pour le débat); - à étayer leurs arguments de renseignements exacts et documentés (pour le débat). |
| <ul style="list-style-type: none"> • Proposer aux élèves de préparer à deux un rapport documenté sur une des politiques ou un des événements suivants qui se sont produits sous la présidence de Deng Xiaoping : <ul style="list-style-type: none"> - l'instauration de la politique de l'enfant unique, - les zones économiques spéciales, - le massacre de la place Tienanmen. <p>Demander ensuite aux élèves de remettre leur rapport pour qu'il puisse être distribué aux autres élèves de la classe.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Au moment d'évaluer le travail des élèves, vérifier si ces derniers : <ul style="list-style-type: none"> - ont situé la politique, la question ou l'événement dans son contexte; - ont montré l'importance de la politique, de la question ou de l'événement sur les plans intérieur et international. |

(suite à la page suivante)

La Chine : de 1945 à 1991 (suite)

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Donner aux élèves quelques conseils sur la façon de répondre à des questions à développement semblables à celles qu'ils auront dans l'examen du Ministère. Mettre l'accent sur les principes ci-dessous et pour chacun, donner un exemple de réponse montrant comment l'appliquer : <ul style="list-style-type: none"> - vous maintenir dans les limites fixées par la question et ce, tout au long du texte; - définir l'idée centrale et les termes clés de la question dans le paragraphe d'introduction (par exemple, si vous répondez à la question suivante : « Comment le communisme et le capitalisme coexistent-ils dans la Chine d'aujourd'hui? », vous devez donner au lecteur une définition du communisme et du capitalisme); - déterminer ce que le terme clé de la consigne vous demande de faire et y répondre (p. ex. dans l'exemple précédent, le terme clé de la consigne est « dans quelle mesure »; avec ce type de question, vous devez donner plusieurs exemples, causes, conséquences, etc. et mesurer l'importance relative de chacun; vous devez également tenir compte de plus d'un point de vue sur le sujet traité); - lorsque vous aurez écrit votre réponse, il faudra vous poser cette question : « Mon texte répond-il à tous les éléments de la question? » (p. ex. vérifiez si votre conclusion fait la synthèse des arguments présentés dans le reste du texte <i>et</i> si elle apporte une réponse à la question posée). | <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de faire la synthèse du travail qu'ils ont réalisé dans cette unité; à cette fin, ils devront choisir une des trois questions à développement suivantes et y répondre. <ul style="list-style-type: none"> - La Chine qui a peu à peu pris sa place sur la scène internationale durant les années 90 est-elle le type de nation dont Mao Tsé-toung avait rêvé et vers laquelle tendaient tous ses efforts? - À quel point les politiques et les mesures de répression adoptées par Deng Xiaoping ont-elles changé la Chine? - Comment le communisme et le capitalisme coexistent-ils dans la Chine d'aujourd'hui? <p>Évaluer le travail des élèves en vous servant du Barème de notation de la dissertation et du travail de recherche fourni à la fin de cette section. De plus, donner aux élèves une rétroaction afin de leur indiquer dans quelle mesure ils ont appliqué efficacement les principes de rédaction de réponses pour les questions à développement.</p> |

LES LIMITES DE L'INFLUENCE DES SUPERPUISSANCES

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE PRESCRITS

On s'attend à ce que l'élève puisse :

F1 expliquer l'importance des conflits qui ont eu lieu au Vietnam et au Moyen-Orient

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|-------------|--------|--------|----------------------------|----------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------|-------------|------------------|------------------|------------|------------|---|
| <ul style="list-style-type: none"> À l'aide de différents moyens (p. ex. vidéoclips, diaporama), présenter aux élèves de l'information représentant un éventail de points de vue sur la guerre du Vietnam. Ces documents pourraient porter sur l'un ou la totalité des sujets suivants : le rock'n roll et la guerre, les tactiques de guérilla des Vietnamiens, la façon dont les militaires étaient traités à leur retour au pays, le rôle des médias, etc. | <ul style="list-style-type: none"> Vérifier si les notes documentaires des élèves sont : <ul style="list-style-type: none"> - suffisamment complètes pour être utiles, - exactes, - raisonnablement bien organisées. | | | | | | | | | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Faire lire aux élèves des extraits d'imprimés choisis et leur montrer des séquences vidéo à partir desquels ils devront créer un tableau à deux volets. Leur demander de se servir de l'information recueillie pour remplir ce tableau qui est donné comme modèle. <table border="1" data-bbox="233 1035 805 1339"> <thead> <tr> <th>Vietnam</th> <th>Afghanistan</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>quand?</td> <td>quand?</td> </tr> <tr> <td>raisons de l'intervention?</td> <td>raisons de l'intervention?</td> </tr> <tr> <td>caractéristiques de l'ennemi?</td> <td>caractéristiques de l'ennemi?</td> </tr> <tr> <td>dirigeants?</td> <td>dirigeants?</td> </tr> <tr> <td>front intérieur?</td> <td>front intérieur?</td> </tr> <tr> <td>résultats?</td> <td>résultats?</td> </tr> </tbody> </table> | Vietnam | Afghanistan | quand? | quand? | raisons de l'intervention? | raisons de l'intervention? | caractéristiques de l'ennemi? | caractéristiques de l'ennemi? | dirigeants? | dirigeants? | front intérieur? | front intérieur? | résultats? | résultats? | <ul style="list-style-type: none"> Évaluer les tableaux à deux volets des élèves, en vérifiant s'ils y ont inclus : <ul style="list-style-type: none"> - toutes les caractéristiques énumérées dans le modèle, - des exemples se rapportant à la guerre du Vietnam tout comme à la guerre en Afghanistan, - des exemples provenant des extraits d'imprimés et des séquences vidéo (plus d'une source). |
| Vietnam | Afghanistan | | | | | | | | | | | | | | |
| quand? | quand? | | | | | | | | | | | | | | |
| raisons de l'intervention? | raisons de l'intervention? | | | | | | | | | | | | | | |
| caractéristiques de l'ennemi? | caractéristiques de l'ennemi? | | | | | | | | | | | | | | |
| dirigeants? | dirigeants? | | | | | | | | | | | | | | |
| front intérieur? | front intérieur? | | | | | | | | | | | | | | |
| résultats? | résultats? | | | | | | | | | | | | | | |

(suite à la page suivante)

Les limites de l'influence des superpuissances (suite)

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Donner aux élèves quelques conseils sur la façon de répondre à des questions à développement semblables à celles qu'ils auront dans l'examen du Ministère. Mettre l'accent sur les principes ci-dessous et pour chacun, donner un exemple de réponse montrant comment l'appliquer : <ul style="list-style-type: none"> - vous maintenir dans les limites fixées par la question et ce, tout au long du texte; - définir l'idée centrale et les termes clés de la question dans le paragraphe d'introduction (par exemple, si vous répondez à la question suivante : « Comment, du point de vue vietnamien, le nationalisme a-t-il joué un rôle dans la guerre du Vietnam? », vous devez donner au lecteur une définition du nationalisme); - déterminer ce que le terme clé de la consigne vous demande de faire et y répondre (p. ex. dans l'exemple précédent, le terme clé de la consigne est « dans quelle mesure »); avec ce type de question, vous devez donner plusieurs exemples, causes, conséquences, etc. et mesurer l'importance relative de chacun; vous devez également tenir compte de plus d'un point de vue sur le sujet traité; - lorsque vous aurez écrit votre réponse, il faudra vous poser cette question : « Mon texte répond-il à tous les éléments de la question? » (p. ex. vérifiez si votre conclusion fait la synthèse des arguments présentés dans le reste du texte <i>et</i> si elle apporte une réponse à la question posée). | <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de faire la synthèse du travail qu'ils ont réalisé dans cette unité; à cette fin, ils devront choisir deux des quatre questions à développement suivantes et y répondre : <ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi la guerre du Vietnam était-elle si controversée? - Pourquoi l'Amérique a-t-elle perdu la guerre du Vietnam? - Quelles étaient les politiques respectives de Lyndon B. Johnson et de Richard Nixon? Quels en étaient les motifs avoués et les résultats? - Comment, du point de vue vietnamien, le nationalisme a-t-il joué un rôle dans la guerre du Vietnam? <p>Évaluer le travail des élèves en vous servant du Barème de notation de la dissertation et du travail de recherche fourni à la fin de cette section. De plus, donner aux élèves une rétroaction afin de leur indiquer dans quelle mesure ils ont appliqué efficacement les principes de rédaction de réponses pour les questions à développement.</p> |

LA FIN DE LA GUERRE FROIDE

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE PRESCRITS

On s'attend à ce que l'élève puisse :

F3 analyser les derniers moments de la guerre froide, en ce qui concerne :

- les relations entre les É.-U. et l'URSS
- le déclin du communisme en Europe de l'Est
- l'effondrement de l'Union soviétique

Planification de l'évaluation

- Diriger une discussion et une séance de remue-méninges avec les élèves en utilisant un tableau à deux volets semblable au suivant :

| La guerre froide : de 1945 à 1991 | | |
|-----------------------------------|---------------|---------|
| Dates | Points chauds | Détente |
| 1945 à 1963 | | |
| 1964 à 1991 | | |

Pour commencer, remplir **uniquement** la section des points chauds en y inscrivant des événements s'échelonnant de 1945 à 1991.

- Donner aux élèves une définition du terme *détente*, et citer en exemple le dénouement de la crise des missiles de Cuba.
- Demander aux élèves de lire dans leur manuel scolaire des pages préalablement choisies concernant l'état des relations qui existait entre les superpuissances durant la période comprise entre 1964 et 1991. Inviter ensuite les élèves à remplir la partie « Détente » du tableau à deux volets. Conclure ce travail collectif à l'aide du tableau en faisant remarquer aux élèves que l'invasion de l'Afghanistan a constitué une menace à la détente.

Stratégies d'évaluation

- Veiller à ce que les élèves comprennent qu'ils doivent fournir dans leur travail des exemples de détente tels que ceux-ci :
 - le téléphone rouge ou la ligne directe,
 - le Traité sur l'interdiction partielle des essais nucléaires,
 - la Chine communiste,
 - le remplacement de Taiwan au sein de l'École des cadres des Nations Unies,
 - *SALT I* (Négociation sur la limitation des armes stratégiques),
 - le potentiel de *SALT II*,
 - les accords d'Helsinki.

(suite à la page suivante)

La fin de la guerre froide (suite)

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • À l'aide de différents moyens (p. ex. vidéoclips, rétroprojections, diaporamas, comptes rendus primaires et secondaires, caricatures politiques), montrer l'effondrement de l'Union soviétique (p. ex. en mettant l'accent sur le démantèlement du Mur de Berlin et le coup d'État de 1991 en Russie). Expliquer aux élèves que ces deux événements ne peuvent être dissociés et en faire ressortir les similitudes (p. ex. nationalisme, économie). Souligner également les précédents historiques s'appliquant à ces deux événements. • Pour ne pas s'en tenir à une simple chronologie des événements, donner aux élèves des définitions clés ou leur présenter des figures de premier plan qui transcendent les événements survenus en URSS et dans ses pays satellites, par exemple : <ul style="list-style-type: none"> - Ronald Reagan et Mikhaïl Gorbatchev, - la <i>glasnost</i>, - la <i>perestroïka</i>. | <ul style="list-style-type: none"> • À l'aide d'une brève interrogation, évaluer à quel point les élèves comprennent le rôle des éléments suivants dans l'effondrement de l'Union soviétique : <ul style="list-style-type: none"> - les conditions économiques en URSS et aux É.-U., - les médias de masse, - le nationalisme ethnique, - le leadership (Reagan, Gorbatchev), - la <i>glasnost</i> (politique de transparence) et la <i>perestroïka</i> (restructuration), - la reprise de la course aux armements nucléaires et l'Initiative de défense stratégique (SDI). |
| <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves, munis d'une carte de l'Europe de l'Est, d'énumérer les pays satellites de l'Union soviétique et les pays membres de la Communauté des États indépendants avec leurs capitales; ils inscriront sur une autre page les dates auxquelles chacun a acquis son indépendance de l'Union soviétique. • À partir d'une recherche antérieure, proposer aux élèves de préparer individuellement un schéma conceptuel montrant les rapports qui existent entre les facteurs qui ont contribué au déclin du communisme en Europe de l'Est et la dissolution de l'Union soviétique. | <ul style="list-style-type: none"> • Au moment d'évaluer les cartes des élèves, vérifier s'ils ont : <ul style="list-style-type: none"> - situé correctement les pays et leur capitale; - donné les dates exactes de leur accession à l'indépendance. • Au moment d'évaluer les schémas conceptuels des élèves, vérifier s'ils y ont inclus les éléments suivants : <ul style="list-style-type: none"> - le Printemps de Prague et la doctrine Brejnev, - le Syndicat Solidarité et Lech Walesa, - la chute du communisme en Hongrie, en Tchécoslovaquie et en Roumanie, - le démantèlement du Mur de Berlin, - la dissolution de la Yougoslavie. |

(suite à la page suivante)

La fin de la guerre froide (suite)

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Inviter les élèves à rédiger une dissertation articulée autour de la question suivante : <i>Évaluez des facteurs qui ont mené à la dissolution de l'Union soviétique.</i> | <ul style="list-style-type: none"> Au moment d'évaluer les dissertations, vérifier si les élèves y ont inclus des facteurs qui ont mené au déclin du communisme en Europe de l'Est et à la dissolution de l'Union soviétique, et exprimé leur opinion sur l'importance historique de chacun; ces facteurs pourraient être les suivants : <ul style="list-style-type: none"> la formation et le vécu de Gorbatchev, la <i>glasnost</i>, la <i>perestroïka</i>, la technologie, le nationalisme, la situation économique, les pressions de la communauté internationale. <p>Pour faire une évaluation détaillée des dissertations des élèves, utiliser le Barème de notation de la dissertation et du travail de recherche fourni à la fin de cette section.</p> |

TENSIONS ET CONFLITS AU MOYEN-ORIENT : DE 1945 À 1991

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE PRESCRITS

On s'attend à ce que l'élève puisse :

E3 décrire l'état des relations entre Israël et le monde arabe, en ce qui concerne :

- les changements territoriaux
- le nationalisme arabe
- la crise du canal de Suez

F1 expliquer l'importance des conflits qui ont eu lieu au Vietnam et au Moyen-Orient

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Distribuer aux élèves des cartes distinctes du Moyen-Orient sur lesquelles sont inscrits les noms de lieux et qui représentent les années 1919 (régime des mandats), 1948 (après la création de l'État d'Israël), et 1949 (après la première guerre israélo-arabe). Leur proposer de comparer les changements territoriaux qui se sont produits au cours de ces années. Diriger ensuite une discussion durant laquelle les élèves pourront tenter d'expliquer les raisons de ces changements et l'importance qu'ils ont pu avoir. | <ul style="list-style-type: none"> • Durant la discussion de classe, évaluer si les élèves sont capables de participer activement et de donner des explications plausibles de ces changements. Corriger les notions erronées ou, à l'aide de questions, inciter les élèves à préciser leur pensée. Après la discussion, inviter ces derniers à rédiger un bref résumé (p. ex. une page) des changements qui ont marqué l'histoire du Moyen-Orient de 1919 à 1949 (p. ex. sous forme de texte dans leur journal). Faire une évaluation informelle des résumés en vérifiant si l'information qui y figure est exacte et complète et si les élèves ont pu mettre l'accent sur les changements les plus importants. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Aborder la question du nationalisme arabe en étudiant le cas de la Ligue arabe. Distribuer aux élèves de la documentation portant sur l'histoire de cette organisation. En classe, demander aux élèves d'employer une stratégie « penser/partager/préparer » pour dresser une liste des pays qui en font partie et de répondre aux questions suivantes : « Pourquoi la Ligue arabe a-t-elle été créée? Quel était son but? ». Entamer ensuite une discussion avec eux pour qu'ils puissent mettre leurs réponses en commun. | <ul style="list-style-type: none"> • Durant la discussion de classe, évaluer si les réponses des élèves sont exactes. Pendant que vous observez les élèves qui répondent aux questions, veiller à ce qu'ils traitent en particulier des aspects sociaux, politiques et économiques de la création de la Ligue. Examiner également dans quelle mesure ils s'appuient sur leurs connaissances préalables du terme <i>nationalisme</i>. • Demander aux élèves de comparer les nationalismes arabe et israélien (sionisme). Vérifier s'ils sont capables d'en établir les principales différences (p. ex. dans les croyances fondamentales, dans l'importance accordée aux frontières de l'État) et les similitudes (p. ex. un nationalisme fondé dans une large mesure sur la religion). |

(suite à la page suivante)

Tensions et conflits au Moyen-Orient : de 1945 à 1991 (suite)

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Au moyen de documents imprimés, audiovisuels et électroniques, proposer aux élèves de résumer sous forme graphique la crise du canal de Suez, en rapport avec la participation internationale. | <ul style="list-style-type: none"> • Les résumés des élèves doivent comprendre ce qui suit : <ul style="list-style-type: none"> - les pays : Égypte, Grande-Bretagne, France, Israël, É.-U., URSS et Canada; - des réponses aux questions : Que s'est-il passé? Où? Quand? Comment?; - le rôle des parties concernées, la raison d'être ou la justification de l'intervention et l'incidence ou le résultat d'une telle intervention. <p>Les élèves doivent demeurer objectifs, tout en indiquant que la crise du canal de Suez pourrait être interprétée de différentes façons selon les différents points de vue.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Distribuer deux cartes complètes aux élèves, l'une centrée sur Israël et les régions limitrophes, et l'autre, sur l'ensemble du Moyen-Orient. <ul style="list-style-type: none"> - La carte d'Israël doit comprendre la Cisjordanie, Jérusalem, le Sinaï, la bande de Gaza, la Jordanie, la Syrie, le Liban, l'Égypte, la mer Méditerranée, Israël, Beyrouth. - La carte du Moyen-Orient doit comprendre l'Égypte, l'Arabie Saoudite, le Koweït, Israël, la mer Méditerranée, la Libye, le Yémen, l'Iraq, le Liban, le Soudan, Oman, l'Iran, la Turquie, les Émirats arabes unis, la Jordanie, le golfe Persique, la mer d'Oman, l'océan Indien, l'Éthiopie, le Qatar, la Syrie, la mer Rouge. • Montrer aux élèves une vidéo sur Israël et les États arabes afin qu'ils aient une vue d'ensemble de la situation qui prévalait au Moyen-Orient de 1948 jusqu'après 1967. | <ul style="list-style-type: none"> • Afin de mesurer les connaissances acquises sur Israël et les États arabes, demander aux élèves de répondre par écrit à des questions à développement axées sur la compréhension et la capacité de faire des inférences; en voici des exemples : <ul style="list-style-type: none"> - De qui la Grande-Bretagne a-t-elle reçu son Mandat sur la Palestine à l'issue de la Première Guerre mondiale? - Qui les Arabes ont-ils blâmé pour l'immigration croissante des Juifs en Palestine? - Qu'est-ce que l'ONU a décidé de faire concernant le problème du terrorisme en Palestine? - Quand l'État d'Israël a-t-il été établi? - Quel État arabe était devenu le plus puissant de tous en 1954? Qui le dirigeait? - Qui a nationalisé le canal de Suez? - À qui les Français et les Britanniques ont-ils demandé de l'aide pour tenter de récupérer le canal de Suez? - Quelle ville importante les Israéliens ont-ils enlevée aux Arabes en 1967? - Où se trouvaient les 11 athlètes israéliens qui ont été assassinés en 1972? - Qui a lancé une attaque surprise contre Israël au mois d'octobre 1973? - Quelle arme économique les Arabes ont-ils utilisée pour tenter d'influencer la conduite de la guerre du Yom Kippour? <p>Vérifier si les réponses sont correctes et complètes.</p> |

(suite à la page suivante)

Tensions et conflits au Moyen-Orient : de 1945 à 1991 (suite)

| Planification de l'évaluation | Stratégies d'évaluation |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Inviter les élèves à remplir des fiches intitulées « Importance historique » sur lesquelles ils devront décrire les événements et les personnages ci-dessous et expliquer leur importance historique : <ul style="list-style-type: none"> - la guerre des Six Jours, - la guerre du <i>Yom Kippour</i>, - l'OPEP, - l'Organisation de libération de la Palestine, - Yasser Arafat, - le Camp David (Carter, Begin, Sadate), - la révolution iranienne, - la première guerre du Golfe. | <ul style="list-style-type: none"> • Évaluer les fiches sur l'importance historique à l'aide du barème de correction suivant : les événements et les personnages valent 2 points chacun, soit 1 point pour la description et 1 point pour l'explication relative à leur importance. <p>Selon ce barème, voici à quoi ressemblerait un texte valant 2 sur 2 et portant sur l'« établissement de l'État moderne d'Israël » :</p> <p><i>Établissement de l'État moderne d'Israël : (description)</i> <i>L'État d'Israël a été créé en 1948 sur le territoire de la Palestine; la Grande-Bretagne avait reçu le Mandat de ce territoire après la défaite de la Turquie, à l'issue de la Première Guerre mondiale. Les Juifs dispersés à travers le monde étaient apatrides; après la Deuxième Guerre mondiale et les ravages de l'Holocauste, et portés par un mouvement sioniste fort, ils exercèrent des pressions pour avoir leur propre pays. C'est ainsi que l'État d'Israël a été proclamé en 1948. (importance)</i> <i>Sans attendre, le monde arabe s'est rallié contre Israël et a refusé d'en reconnaître l'existence, ce qui a donné lieu à la première guerre israélo-arabe. La haine et le terrorisme perdurent dans les territoires disputés d'Israël et de Palestine, le conflit étant centré en majeure partie sur la question du territoire et de la propriété.</i></p> |

BARÈME DE NOTATION POUR LES QUESTIONS À DÉVELOPPEMENT

La réponse devrait se conformer à **la majorité des critères** définissant une catégorie, **mais pas tous**. Le correcteur doit se fier à l'impression générale qu'il a eue en lisant la réponse. **Remarque : La réponse est un premier jet et devrait être notée en tant que tel.**

| |
|--|
| 6 points |
| <ul style="list-style-type: none"> • Position ou thèse pertinente, énoncée clairement, correspondant au terme clé de la question. • Reconstitution méticuleuse des faits; ceux-ci sont organisés de manière réfléchie et efficace. • Position soutenue par des détails bien développés; conclusion perspicace. • Expression claire et fluide, comportant peu d'obstacles à la communication. |
| 5 points |
| <ul style="list-style-type: none"> • Position ou thèse pertinente, assez bien développée, correspondant au terme clé de la question. • Reconstitution habile des faits; ceux-ci sont organisés de manière réfléchie et efficace. • Position soutenue par des détails développés; conclusion efficace. • Expression généralement fluide, comportant peu d'obstacles à la communication. |
| 4 points |
| <ul style="list-style-type: none"> • Position ou thèse pertinente, adéquate, correspondant au terme clé de la question. • Reconstitution satisfaisante des faits; ceux-ci sont généralement bien organisés. • Position soutenue par suffisamment de détails; conclusion adéquate. • Expression suffisamment fluide; les erreurs ne nuisent pas à la communication. |
| 3 points |
| <ul style="list-style-type: none"> • Position ou thèse pertinente, adéquate, correspondant au terme clé de la question. • Reconstitution très sommaire des faits; ceux-ci sont plus ou moins bien organisés. • Position soutenue par quelques détails; conclusion faible. • Expression limitée; les erreurs peuvent nuire à la communication. |
| 2 points |
| <ul style="list-style-type: none"> • Position ou thèse peu développée. • Reconstitution inadéquate des faits; ceux-ci sont mal organisés. • Absence de détails à l'appui; conclusion trop brève ou peu pertinente. • Expression maladroite; les erreurs nuisent à la communication. |
| 1 point |
| <ul style="list-style-type: none"> • Aucune position ou thèse n'est présentée. • Reconstitution inadéquate des faits; ceux-ci sont mal organisés. • Absence de détails à l'appui. • Expression pleine d'erreurs, ce qui nuit à la compréhension. |
| 0 point |
| <ul style="list-style-type: none"> • Réponse ne traitant pas du sujet présenté ou réponse illisible. • Pas de réponse. • Aucune réponse, feuille blanche. |

FICHE D'ÉVALUATION DE LA PRÉSENTATION DE GROUPE

| Critères d'évaluation | Évaluation par l'enseignant | Remarques de l'enseignant |
|--|-----------------------------|---------------------------|
| <p>Organisation</p> <p>Le groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> • est prêt à temps • respecte le délai alloué • suit un ordre de présentation clair | | |
| <p>Connaissances et analyse</p> <p>Le groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> • traite clairement de tous les problèmes et questions assignés • au besoin, présente les événements, les personnages, les situations (c.-à-d. le contexte) et les termes importants, et en explique la pertinence • établit des rapports avec perspicacité • fournit une information pertinente et d'excellente qualité pour appuyer ses positions | | |
| <p>Prestation</p> <p>Le groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> • adopte un débit raisonnable et répète les principaux points de manière à faciliter la compréhension; fait des pauses pour clarifier certains points et permettre la prise de notes • présente l'information sur un ton convaincant • fait appel à des éléments visuels bien choisis pour étoffer sa présentation | | |

5 = Dépasse les attentes

4 = Satisfait entièrement aux attentes

3 = Satisfait aux attentes (de façon acceptable)

2 = Satisfait aux attentes (de façon minimale)

1 = Ne satisfait pas encore aux attentes

**BARÈME DE NOTATION DE LA DISSERTATION
ET DU TRAVAIL DE RECHERCHE**

| 1 – Ne satisfait pas encore aux attentes | 2 – Satisfait à presque toutes les attentes | 3 – Satisfait aux attentes (de façon acceptable) | 4 – Satisfait entièrement aux attentes | 5 – Dépasse les attentes |
|--|--|--|---|--|
| n'emploie pas de sources pertinentes ou satisfaisantes | ne diversifie pas suffisamment ses sources | emploie un nombre de sources limité | emploie quelques sources (tant primaires que secondaires) | emploie toute une gamme de sources (tant primaires que secondaires) |
| omet de faire un rappel ciblé de renseignements documentés; n'organise pas son texte | fait un rappel limité et parfois erroné de renseignements documentés; organise plus ou moins son texte et néglige son plan | fait un rappel satisfaisant de renseignements documentés; organise quelque peu son texte et prépare un plan élémentaire | fait avec grande compétence un rappel de renseignements documentés; organise son texte de façon claire | fait un excellent rappel de renseignements documentés; organise son texte de façon cohérente, efficace et très soignée |
| comprend peu les concepts fondamentaux de l'histoire | ne comprend pas suffisamment les concepts fondamentaux de l'histoire | comprend suffisamment les concepts fondamentaux de l'histoire | comprend bien les concepts fondamentaux de l'histoire | manifeste une excellente compréhension des questions traitées; adopte une présentation facile à comprendre |
| ne présente pas de thèse manifeste et ne reste pas dans le sujet | présente une thèse n'ayant pas de rapport avec le sujet ou qui n'est pas valable; s'éloigne souvent du sujet | présente une thèse manifeste, mais qui n'est ni recherchée ni complexe | traite la thèse, l'argument ou la position énoncée; celle-ci se rapporte au sujet | présente une thèse, des arguments ou une position claire, pertinente et valable; fait un choix précis et réfléchi de détails complémentaires |
| écrit d'une façon floue ou incohérente et n'emploie pas de détails complémentaires; fait des erreurs qui rendent le texte impossible à comprendre à de nombreux endroits | écrit dans un style limité, maladroit et pauvre, et emploie des détails complémentaires peu appropriés; fait des erreurs qui rendent souvent le texte difficile à comprendre | écrit dans un style parfois maladroit, mais emploie des détails complémentaires appropriés; fait des erreurs qui rendent parfois le texte difficile à comprendre | écrit dans un style qui coule généralement bien et emploie des détails complémentaires pertinents; erreurs occasionnelles qui ne gênent pas l'expression de la pensée | écrit dans un style clair, qui coule bien et qui comporte très peu de défauts sur le plan de la communication |

BARÈME DE NOTATION DU SÉMINAIRE

| 1 – Ne satisfait pas encore aux attentes | 2 – Ne satisfait pas aux attentes minimales | 3 – Satisfait aux attentes | 4 – Satisfait entièrement aux attentes | 5 – Dépasse les attentes |
|--|---|---|--|--|
| le groupe n'examine pas la situation du pays durant la période déterminée ou il ne traite pas des aspects requis | le groupe n'examine pas la situation du pays durant la période déterminée ou il ne traite pas des aspects requis de manière satisfaisante | le groupe examine la situation du pays et le dirigeant de ce dernier durant la période déterminée (de 1919 à 1933) et il traite correctement de quelques aspects requis | le groupe examine la situation du pays et le dirigeant de ce dernier durant la période déterminée (de 1919 à 1933) et il traite de tous les aspects requis | le groupe examine à fond la situation du pays et le dirigeant de ce dernier durant la période déterminée (de 1919 à 1933) et il présente des détails qui vont au-delà des aspects requis |
| le groupe omet de tirer des conclusions concernant l'influence du personnage étudié sur le cours de l'histoire du pays | le groupe est incapable de tirer des conclusions valables concernant l'influence du personnage étudié sur le cours de l'histoire du pays | le groupe peut tirer des conclusions limitées concernant l'influence du personnage étudié sur le cours de l'histoire du pays | le groupe peut tirer des conclusions pertinentes concernant l'influence du personnage étudié sur le cours de l'histoire du pays | le groupe peut tirer d'excellentes conclusions concernant l'influence du personnage étudié sur le cours de l'histoire du pays; il fait aussi des liens entre son personnage et d'autres changements survenus dans l'histoire |
| l'information présentée n'a pas de rapport avec le sujet ou elle est inexacte | l'information présentée n'est pas tirée de différents documents et exemples; les raisons et les détails fournis manquent de véracité et de précision et sont sans rapport avec le sujet | l'information présentée est tirée de documents et d'exemples; les raisons et les détails fournis sont exacts, précis et pertinents pour la plupart | l'information présentée est tirée de plusieurs documents et exemples; les raisons et les détails fournis sont exacts, assez précis et pertinents | l'information présentée est tirée de documents et d'exemples diversifiés; les raisons et les détails fournis sont véridiques, précis et pertinents; l'ajout d'une information complémentaire dépasse les attentes |
| le séminaire est désorganisé et difficile à suivre | le séminaire ne traduit pas une compréhension claire et précise du sujet choisi | les élèves organisent des postes d'apprentissage d'une manière qui traduit une certaine compréhension du sujet choisi | les élèves organisent des postes d'apprentissage d'une manière qui traduit une compréhension juste du sujet choisi | les élèves organisent des postes d'apprentissage d'une manière qui traduit une compréhension claire et juste du sujet choisi |

CRITÈRES D'ÉVALUATION DU JOURNAL DE RÉFLEXION

5 = Dépasse les attentes, 4 = Satisfait entièrement aux attentes, 3 = Satisfait aux attentes (de façon acceptable),
2 = Ne satisfait pas aux attentes minimales, 1 = Ne satisfait pas encore aux attentes.

| | |
|----------|--|
| 5 | <ul style="list-style-type: none"> • se fonde sur une information exacte, extraite de la présentation et s'y reporte souvent • présente une réflexion, des vues ou des opinions personnelles approfondies qui transparaissent dans les principaux aspects du sujet traité • était chaque pensée, point de vue et opinion de renseignements et/ou d'exemples extraits de la présentation, ce qui indique une excellente compréhension du sujet • fait preuve d'empathie à l'égard des motifs, des intentions, des espoirs et des craintes des gens (p. ex. durant la Crise de 1929) • ne fait pas de fautes d'orthographe ni de grammaire ni dans la division en paragraphes |
| 4 | <ul style="list-style-type: none"> • se reporte correctement à l'information extraite de la présentation • présente une réflexion, des vues ou des opinions personnelles approfondies • était manifestement ses pensées, ses vues ou ses opinions, ce qui indique une bonne compréhension du sujet • manifeste une compréhension des motifs, intentions, espoirs et craintes des gens (p. ex. durant la Crise de 1929) • fait occasionnellement des fautes d'orthographe, de grammaire et dans la division en paragraphes |
| 3 | <ul style="list-style-type: none"> • se reporte à l'information extraite de la présentation • exprime ses pensées, ses vues ou ses opinions • décrit les motifs, les intentions, les espoirs et les craintes des gens (p. ex. durant la Crise de 1929) • était quelques idées d'explications ou d'exemples, ce qui indique une certaine compréhension du sujet • fait des fautes d'orthographe, de grammaire et dans la division en paragraphes |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> • ne semble pas se servir de l'information communiquée durant la présentation • n'était ni ses pensées ni ses opinions • décrit les motifs des gens (p. ex. durant la Crise de 1929) • présente plusieurs inexactitudes qui dénotent un manque de compréhension du sujet • fait de nombreuses fautes d'orthographe, de grammaire et dans la division en paragraphes |
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> • ne s'efforce pas vraiment d'incorporer à son texte l'information communiquée durant la présentation • ne comprend manifestement pas le sujet • ne fait pas preuve d'empathie historique • n'était pas ses opinions • ne fait pas vraiment d'effort pour se conformer aux critères |

BARÈME DE NOTATION DU JEU DE RÔLES

| 1 – Ne satisfait pas encore aux attentes | 2 – Satisfait à presque toutes les attentes | 3 – Satisfait aux attentes (de façon acceptable) | 4 – Satisfait entièrement aux attentes | 5 – Dépasse les attentes |
|--|--|---|--|---|
| ne fait pas de rappel de renseignements documentés se rapportant au rôle attribué | fait un rappel limité et parfois erroné de renseignements documentés se rapportant au rôle attribué | fait un rappel satisfaisant de renseignements documentés se rapportant au rôle attribué | fait avec grande compétence un rappel de renseignements documentés se rapportant au rôle attribué | fait un excellent rappel de renseignements documentés se rapportant au rôle attribué |
| présente l'information de façon désorganisée et très peu claire | présente l'information de façon plus ou moins organisée | présente l'information sous une forme reconnaissable | présente l'information d'une manière bien organisée | présente l'information d'une manière claire et très bien organisée |
| manifeste un manque de compréhension quant à la position et aux idées de son personnage, et fait fréquemment des erreurs | manifeste une compréhension élémentaire de la position et des idées de son personnage et fait passablement d'erreurs | manifeste une compréhension suffisante de la position et des idées de son personnage, sans appuyer ses propos de détails ni d'analyse; la présentation est pertinente, mais pas tout à fait organisée | manifeste une très bonne compréhension de la position et des idées de son personnage et les présente de façon claire | manifeste sa compréhension de la position et des idées de son personnage en faisant preuve d'empathie historique et de maturité |



RESSOURCES D'APPRENTISSAGE

Histoire 12

**INFORMATION AU SUJET DES RESSOURCES
D'APPRENTISSAGE LIÉES AUX PROGRAMMES
D'ÉTUDES**

Pour voir la liste actuelle des ressources d'apprentissage recommandées, veuillez consulter le site des ressources d'apprentissage :
www.bced.gov.bc.ca/irp_ressources/lr/resource/gradcoll.htm

Collection par classe

Le tableau de la collection par classe regroupe les ressources d'apprentissage par support médiatique et indique les liens avec les composantes et sous-composantes du programme d'études. Le tableau est suivi d'une bibliographie annotée. Les enseignants doivent vérifier auprès des fournisseurs que les renseignements sont complets et mis à jour avant de passer une commande.

On trouvera la politique du Ministère relative aux ressources d'apprentissage sur le site des politiques du Ministère :
www.bced.gov.bc.ca/policy/policies/

