

**Sciences sociales 10
Les organisations
sociales**

**Programme d'études
Guide d'activités (2001)**

ISBN 1-894743-20-2

**Ministère de l'Éducation
de la Saskatchewan
2001**

Table des matières

L'orientation générale des programmes d'études des écoles fransaskoises.....	1
Finalité	4
Buts du programme	4
Philosophie : cinq principes	4
Contenu notionnel.....	5
Les thèmes pour les sciences humaines et les sciences sociales de la 1re à la 12e année	6
Le tronc commun.....	6
Les apprentissages essentiels communs	7
Les perspectives et le contenu indiens et métis.....	8
◦ L'invitation des Anciens.....	9
◦ Les douze principes de la philosophie indienne	11
L'apprentissage à base de ressources.....	14
La politique en matière d'égalité entre les sexes.....	15
Le programme d'études de sciences humaines et de sciences sociales de la maternelle à la 12e année.....	16
L'enseignement par concepts.....	16
◦ Répartition des concepts	19
◦ Acquisition des concepts.....	19
◦ Application des concepts	20
L'enseignement des habiletés et capacités.....	20
◦ Adaptation	20
◦ Conceptualisations, catégorisation et classification, analyse et capacité de faire des hypothèses	20
◦ Table séquentielle des capacités intellectuelles.....	22
◦ La maîtrise des habiletés et capacités.....	23
◦ Adaptation des exigences intellectuelles aux aptitudes des élèves.....	23
◦ L'enseignement efficace des habiletés et capacités.....	23
L'enseignement et l'évaluation des questions portant à la controverse	25
L'évaluation.....	26
Évaluation de l'apprentissage	26
Évaluation des objectifs relatifs aux valeurs	26
Évaluation des habiletés et capacités	27

La démarche d'évaluation pédagogique	28
◦ La mesure	28
◦ L'évaluation	28
◦ L'interprétation des données	28
Les étapes de la démarche d'évaluation.....	30
◦ La préparation.....	30
◦ La mesure	30
◦ L'évaluation	30
◦ La réflexion.....	30
Aperçu du programme de la 6e à la 12e année.....	31
Les objectifs du cours <i>Les organisations sociales10</i>	32
Les concepts fondamentaux du cours <i>Les organisations sociales10</i>	34
Les objectifs généraux du programme d'études <i>Les organisations sociales10</i>	35
Tableau conceptuel du cours <i>Les organisations sociales10</i>	36
Les habiletés et capacités fondamentales dans <i>Les organisations sociales10</i>	37
◦ Évaluation des habiletés et capacités.....	37
◦ Évaluation de la démarche de l'analyse	37
◦ Évaluation de la démarche d'émettre des hypothèses.....	38
Organisation des documents du programme d'études.....	39
Objectifs généraux.....	39
Stratégies d'enseignement.....	39
Le cycle d'apprentissage	40
Identification du contenu obligatoire	41
La pédagogie différenciée	41
◦ Méthodes d'enseignement et pédagogie différenciée	41
◦ Évaluation différenciée et pédagogie différenciée.....	41
Organisation d'une année d'études : choix d'une séquence d'unités.....	42
Guide de planification de l'unité	43
Guide de planification de la leçon	45
Méthodes d'évaluation	47
Méthodes de consignation des données.....	47
Activités continues de l'élève	47
Performance de l'élève	47
Évaluation diagnostique formative	49
Échelles d'appréciation du développement des habiletés.....	49
Plan d'enseignement.....	50

Plan d'évaluation	51
Listes de contrôle du développement des habiletés.....	52
◦ Repérer les données.....	52
◦ Collecter les données	53
◦ Organiser les données	54
◦ Résumer les données	55
◦ Discussions de classe ou en petits groupes.....	56
◦ Interpréter	57
◦ Classifier.....	58
◦ Comparer	59
◦ Généraliser	60
◦ Faire des inférences.....	61
◦ Analyser	62
◦ Faire une synthèse	63
◦ Faire des prédictions	64
◦ Faire des hypothèses	65
◦ Évaluer.....	66
Unité 1 - La prise de décisions politiques	67
Unité 2 - L'idéologie et le processus de prise de décisions	285
Unité 3 - Les relations politiques internationales.....	473
Unité 4 - La prise de décisions économiques	623
Unité 5 - Les relations économiques internationales.....	901

Remerciements

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bernard Roy
Directeur des études secondaires
du Collège Mathieu
Gravelbourg

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

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

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

Le cadre

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

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

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

L'identité

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

- promouvoir chez l'élève un sens de l'identité et de l'appartenance au peuple canadien-français;
- éveiller et fortifier un sentiment de fierté chez l'élève;

-
- permettre à l'élève d'identifier son « moi », de l'intégrer et de l'actualiser;
 - aider l'élève à se définir en tant qu'individu et en tant que membre d'une communauté à la lumière des changements économiques, politiques et sociaux qui se produisent à l'échelle mondiale;
 - soutenir le processus de la formation de l'identité fransaskoise.

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

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

La langue

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

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

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

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

La culture

Tout en reconnaissant que le mot « culture » a plusieurs sens, on peut la définir comme étant une manière d'être, de penser, de sentir; c'est un ensemble de sentiments, de croyances et de valeurs qui se transmettent à l'intérieur d'une communauté. Peu importe la définition, la personnalisation de la culture pour l'élève constitue un point fondamental. L'élève doit se sentir participant et non spectateur. L'élève doit être capable tout autant de saisir la culture de son milieu que de se l'approprier. L'élève doit pouvoir comprendre

que la culture fransaskoise s'inscrit dans le courant d'une culture francophone à dimension mondiale influencée par le milieu social et géographique de la Saskatchewan. C'est ainsi que la programmation doit viser à :

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

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

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

Finalité

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

Buts du programme

En tant que Fransaskois et Fransaskoise...

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

Philosophie : cinq principes

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

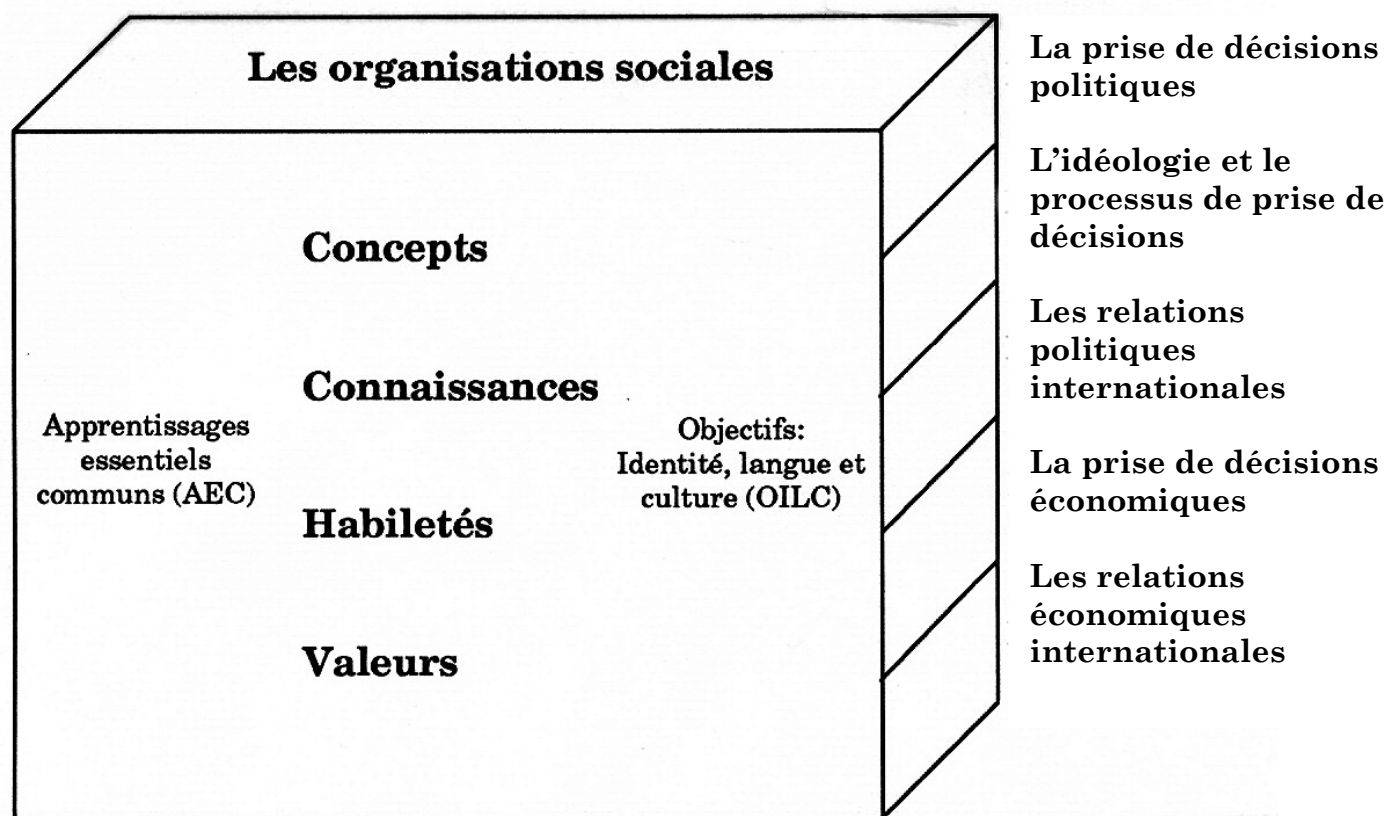
- **Le cinquième principe** consiste avant tout à comprendre que l'enseignement, ainsi que l'apprentissage, sont des exercices de coopération entre les enseignants et enseignantes, les élèves, les parents et la communauté.

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

Contenu notionnel

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

Le modèle ci-dessous constitue une représentation du programme de la 10^e année :



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

- l'acquisition de concepts : cet enseignement vise à aider les élèves à comprendre et à appliquer certaines notions des sciences sociales;
- les connaissances : il s'agit de fournir aux élèves de l'information de base sur les sciences sociales;
- les habiletés et les capacités : il s'agit d'apprendre aux élèves à acquérir les habiletés et les capacités nécessaires pour comprendre et utiliser l'information sur les sciences sociales qui leur est donnée;
- les valeurs : il s'agit de fournir aux élèves des occasions de s'exercer à débattre certaines questions, et à évaluer certaines idées et croyances en faisant preuve d'esprit critique

pour développer les habiletés et les attitudes grâce auxquelles ils et elles pourront se montrer constructifs dans une société démocratique.

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

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

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

Le tronc commun

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

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

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

Les apprentissages essentiels communs

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

Ces apprentissages essentiels communs (AEC) sont les suivants :

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

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

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

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

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

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

Les perspectives et le contenu indiens et métis

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

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

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

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

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

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

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

L'invitation des Anciens

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

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

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

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

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

Dr. Eber Hampton, Président
Collège indien fédéré de la
Saskatchewan
Salle 118, Collège Ouest
Université de Regina
REGINA SK S4S 0A2
Tél. : 779-6209 Téléc. : 584-0955
ehampton@tansi.sifc.edu

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

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

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

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

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

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

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

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

Les douze principes de la philosophie indienne

tirés de l'Arbre sacré

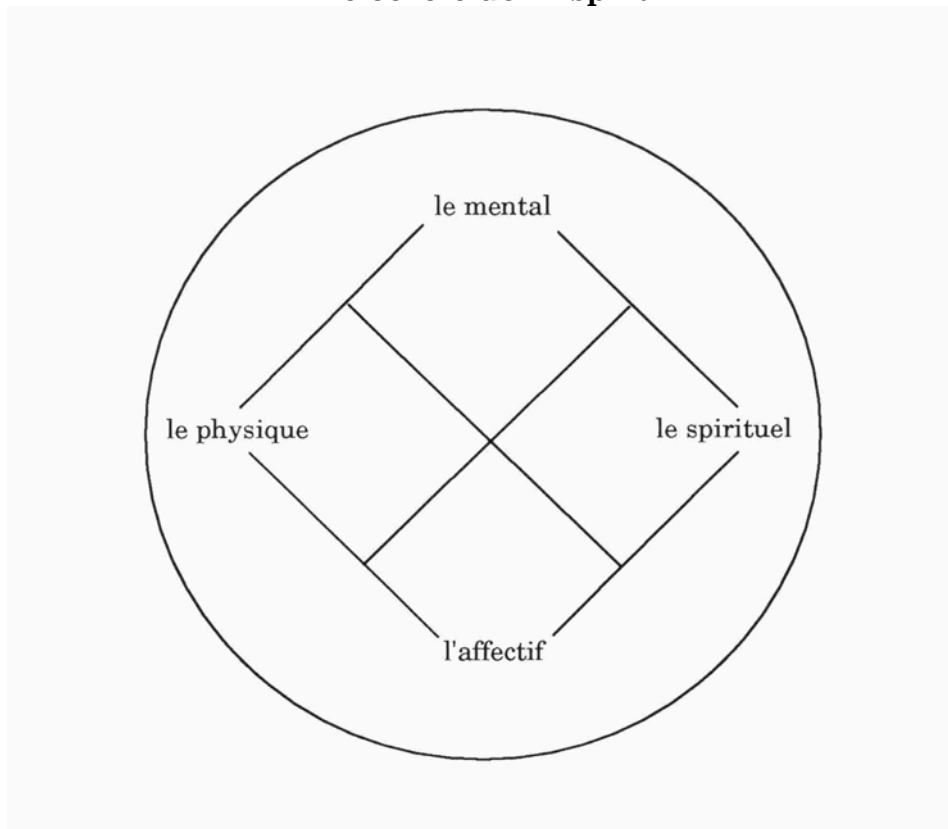
Lors d'une conférence tenue à Lethbridge en Alberta en décembre 1982, des Anciens, des chefs spirituels et des professionnels indiens venus de toutes les régions du Canada ont défini les éléments fondamentaux qu'ils considéraient communs à toutes les philosophies indiennes du Canada. Ces éléments sont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

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

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

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

Le cercle de l'Esprit



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

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

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

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

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

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

Reproduit avec autorisation :

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

L'apprentissage à base de ressources

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

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

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

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

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

La politique en matière d'égalité entre les sexes

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

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

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

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

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

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

Piaget

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

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

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

L'enseignement par concepts

Les vingt concepts fondamentaux

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

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

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

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

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

Répartition des concepts

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

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

Acquisition des concepts

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

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

Application des concepts

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

L'enseignement des habiletés et capacités

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

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

Adaptation

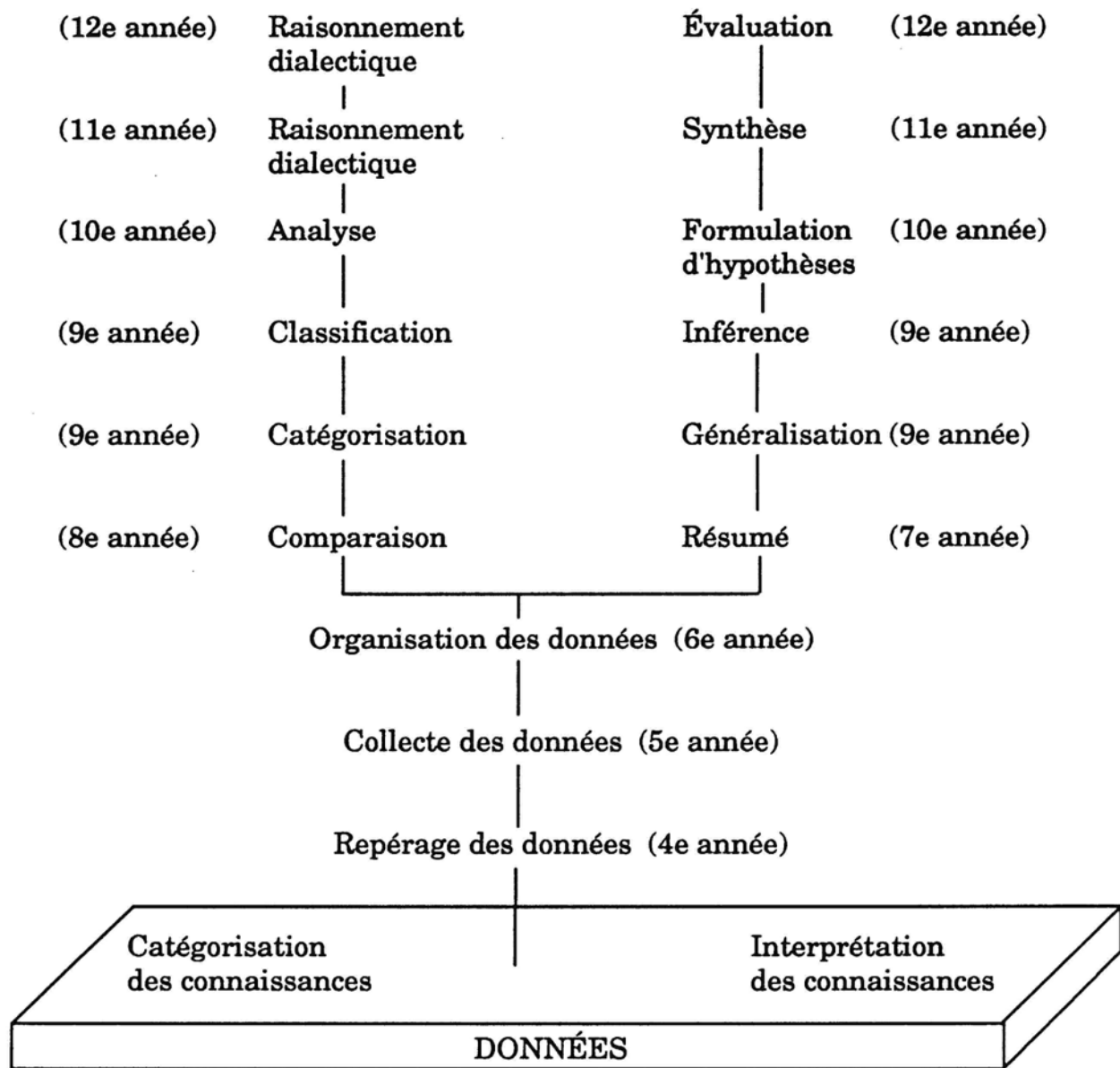
Le nombre d'habiletés identifiées par année a été limité à une ou deux afin de permettre à l'enseignant ou à l'enseignante d'adapter les exigences à sa classe. Les habiletés et capacités sont présentées progressivement tout au long de chaque cours de façon à ce que les élèves les assimilent au début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

Conceptualisations, catégorisation et classification, analyse et capacité de faire des hypothèses

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

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

Table séquentielle des capacités intellectuelles



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

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

La maîtrise des habiletés et capacités

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

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

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

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

Adaptation des exigences intellectuelles aux aptitudes des élèves

Certains élèves de la 10e année auront déjà atteint le stade des opérations formelles, tandis que d'autres en seront encore au stade de la transition entre le concret et les opérations formelles. Là encore, comme dans les programmes de toutes les années intermédiaires, il faut tenir compte de cette réalité. Par conséquent, les objectifs doivent être interprétés et les stratégies utilisées de façon à ce que l'enseignement ou les exigences ne dépassent pas trop les capacités des élèves.

Le programme de sciences sociales de la 10e année a été conçu en fonction du cycle d'apprentissage de la page 39. Il est important que les habiletés, les capacités et les concepts soient présentés aux élèves à l'aide de matériel concret qui leur est familier. Ceci dans le but de permettre aux élèves de se concentrer sur l'habileté et sur la capacité à acquérir plutôt que sur l'acquisition de nouveau matériel.

L'enseignement efficace des habiletés et capacités

Il y a bien des façons d'enseigner des habiletés, des capacités et des démarches, et chacune présente ses avantages et ses inconvénients. Celle de Barry Beyer est utile en ce qu'elle fait appel au bon sens. Les hypothèses suivantes sont incorporées dans les stratégies d'enseignement du programme d'études de sciences sociales pour la 10e année. Beyer considère qu'une habileté, capacité ou démarche s'acquiert d'autant mieux que les élèves :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'évaluation

Évaluation de l'apprentissage

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

Évaluation des objectifs relatifs aux valeurs

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

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

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

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

Les élèves doivent être encouragés à développer leurs capacités de raisonnement et de communication afin de définir les valeurs et d'exprimer leur point de vue et de le défendre dans un débat ouvert. Les enseignantes et enseignants peuvent évaluer le travail de leurs élèves de ce point de vue, à condition qu'il soit clair que cette évaluation porte sur la capacité à réfléchir, à penser logiquement et à communiquer, plutôt que sur la valeur en tant que telle. Préciser exactement ce que sont ces habiletés et les stades de leur développement permet à l'enseignant ou à l'enseignante de mettre au point des instruments d'évaluation adéquats. N.B. On trouvera un exposé plus détaillé de ces

questions aux pages 46 et 49 de *Apprentissages essentiels communs : Manuel de l'enseignant*.

Évaluation des habiletés et capacités

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

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

La démarche d'évaluation pédagogique

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

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

La mesure

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

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

L'évaluation

Cette étape comprend le jugement et la décision.

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

L'interprétation des données

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

- **Interprétation normative.** Ici on compare les données recueillies à des données analogues recueillies auprès de nombreuses personnes se trouvant dans une situation

comparable. Si le recensement révèle que la plupart des autres personnes de même sexe, de même taille et de même type ont des poids qui varient entre 50 et 53 kilos, on peut alors porter un jugement et dire que dans un sens, le fait de peser 60 kilos n'est « pas bon ». L'évaluation tient ici au contexte. En effet, dans les sociétés occidentales, quand il est question de poids, « bon » se rapporte en général à ce qui se situe dans la moyenne ou au-dessous. Dans d'autres cultures cependant, l'évaluation est tout à fait différente. Ainsi, dans les îles Tonga, peser plus que la moyenne révèle qu'on est un personnage de haut rang.

- **Interprétation critériée.** Ici, la mesure est comparée à une norme absolue, le critère. Le critère peut être arbitrairement déterminé, mais il s'appuie la plupart du temps sur une certaine logique. Supposons que seules les personnes de 55 kilos ou moins puissent participer au programme de navette spatiale. C'est là un critère qui a été déterminé en fonction des contraintes qu'imposent les moteurs de la fusée : ils régissent le poids total qui peut être mis en orbite. Dans ce cas, une personne pesant 60 kilos ne satisfait pas à ce critère.
- **Interprétation par rapport à une performance antérieure de l'élève.** On peut être soi-même son propre point de référence. Ici, on compare chez une même personne sa performance actuelle à sa performance antérieure. Prenons le cas de quelqu'un qui pesait 90 kilos il y a un an, avant d'entreprendre un régime. Son poids actuel de 60 kilos est donc considéré comme une amélioration majeure, même s'il se situe au-dessus de la normale et qu'il constitue un obstacle à une carrière d'astronaute.

Les étapes de la démarche d'évaluation

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

La préparation

On prend des décisions relatives :

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

La mesure

On prend des décisions relatives :

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

L'évaluation

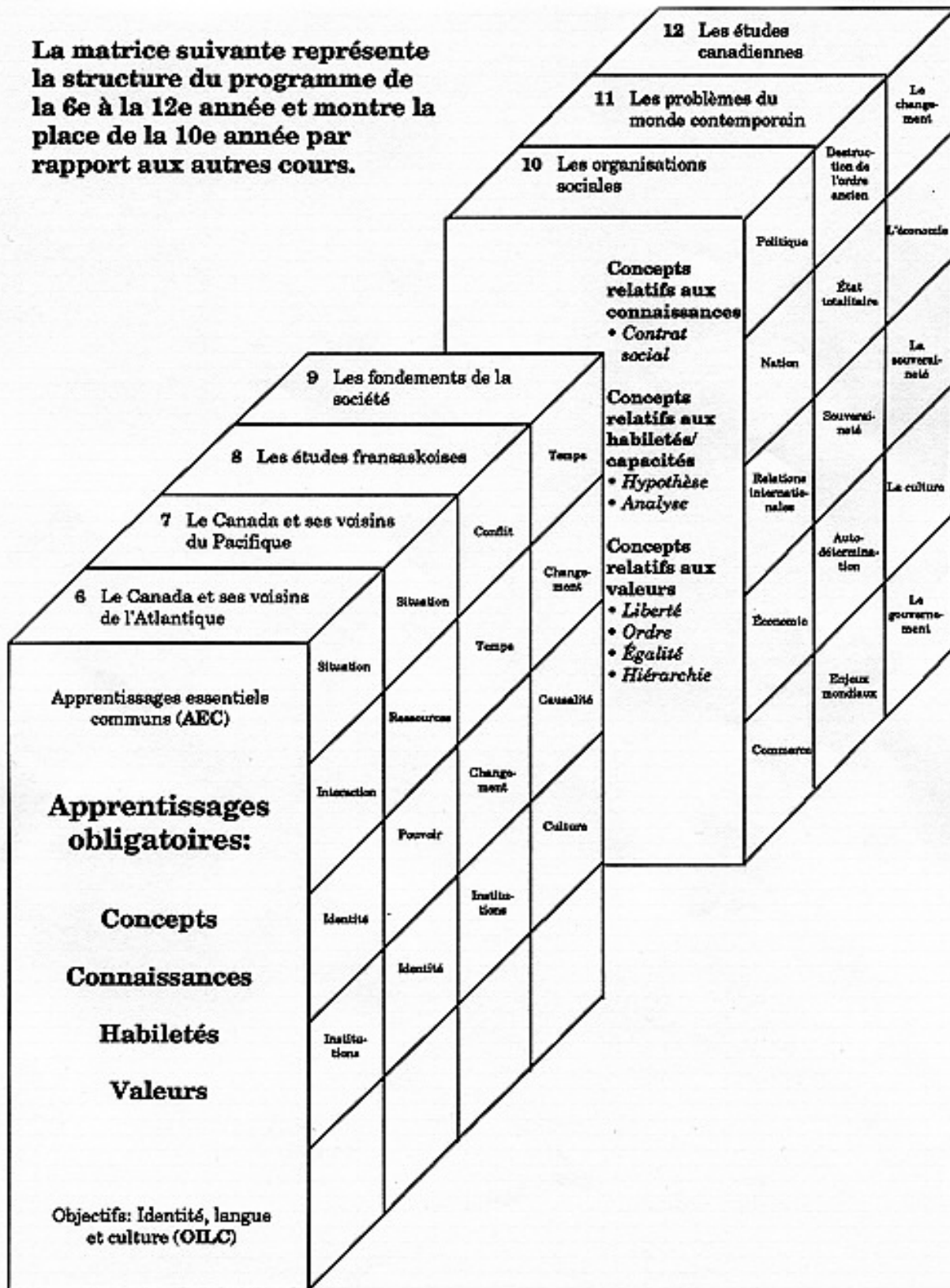
- L'enseignant interprète les données recueillies et peut ainsi juger des progrès de l'élève.
- L'enseignant prend des décisions en ce qui concerne les programmes d'apprentissage de l'élève et informe celui-ci de ses progrès, de même que ses parents et le personnel enseignant concerné.

La réflexion

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

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

La matrice suivante représente la structure du programme de la 6e à la 12e année et montre la place de la 10e année par rapport aux autres cours.



Les objectifs du cours *Les organisations sociales*

Les programmes de 10e année sont destinés à aider les élèves à comprendre les institutions fondamentales des sociétés démocratiques industrialisées. Une variété de sociétés de par le monde est examinée, de façon que les élèves puissent comparer l'organisation de la société en Saskatchewan avec celle des autres sociétés. Également, le passé est utilisé pour montrer aux élèves comment les organisations sociales fondamentales se sont développées à la fin du 18e et au 19e siècle.

Unité 1

La prise de décisions politiques

Les élèves examineront les problèmes auxquels la société française du 18e siècle a eu à faire face lorsqu'elle a voulu passer de l'absolutisme à une organisation politique basée sur les principes de liberté et d'égalité.

Unité 2

L'idéologie et le processus de prise de décisions

Dans cette unité, les élèves étudieront les combats idéologiques entre les classes sociales et à l'intérieur des classes sociales, au moment où les sociétés en voie d'industrialisation tentent de réconcilier des intérêts contradictoires. Les élèves examineront les principales idéologies politiques (conservatisme, libéralisme, socialisme et nationalisme) qui ont vu le jour au 19e siècle.

Unité 3

Les relations politiques internationales

Avant la première guerre mondiale (1914-1918), les nations d'Europe ont pris une série de décisions qui ont abouti à la guerre. Les élèves examineront les relations entre les pays européens avant la Première Guerre mondiale, de façon à mieux comprendre les relations internationales.

Unité 4

La prise de décisions économiques

On présente aux élèves la notion de rareté. Ils examineront la manière dont les individus et les sociétés prennent des décisions relativement à l'utilisation des ressources rares, de manière à créer un niveau de vie élevé pour les membres de la société.

Unité 5

Les relations économiques internationales

Les nations, riches ou pauvres, grandes ou petites, qui veulent avoir un niveau de vie élevé doivent faire du commerce avec les autres nations. Les élèves examineront le concept de commerce international et la manière dont il affecte le bien-être économique des Canadiens et Canadiennes.

Les concepts fondamentaux du cours *Les organisations sociales 10*

L'interdépendance - Le concept d'interdépendance est à la base de l'étude des organisations sociales. Si les gens n'étaient pas interdépendants, ils ne ressentiraient pas le besoin d'avoir des organisations sociales.

Les organisations sociales - Les élèves étudieront les organisations qui ont été mises sur pied et qui contrôlent le fonctionnement de notre vie sociale.

La prise de décisions - Les élèves étudieront les processus par lesquels on prend des décisions politiques et économiques, tant sur le plan national que sur le plan international.

Le pouvoir - Les élèves approfondiront leur compréhension de ce concept en étudiant la prise de décisions politiques et économiques.

Les idéologies - Les élèves étudieront le rôle que jouent les idéologies dans les processus de prise de décisions économiques et politiques au sein des organisations sociales.

Les objectifs généraux du programme d'études *Les organisations sociales*

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

- que les êtres humains créent différents types d'organisations dans le but de répondre tant à leurs besoins qu'à leurs désirs;
- que les individus au sein de ces organisations doivent trouver des moyens de résoudre leurs différends, d'en arriver à des conclusions et de faire respecter leurs décisions afin qu'on puisse mener à bien les lignes de conduite qu'on a adoptées;
- que les sociétés industrielles sont fondées sur un système complexe d'organisations politiques et économiques qui permettent la production de biens et de services;
- que les interactions au sein des groupes, des sociétés ou des nations se produisent selon des systèmes de croyances et de valeurs que les membres du groupe acceptent tant implicitement qu'explicitement;
- que les nations doivent vivre au sein d'une communauté composée d'autres nations, et qu'à l'intérieur de cette communauté, on doit réconcilier la souveraineté d'une nation donnée et celle d'une autre.

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

- émettre des hypothèses à partir de suppositions et d'inférences raisonnables;
- vérifier des hypothèses selon des critères établis;
- classer des données de façon à pouvoir analyser les rapports qui existent entre ces données.

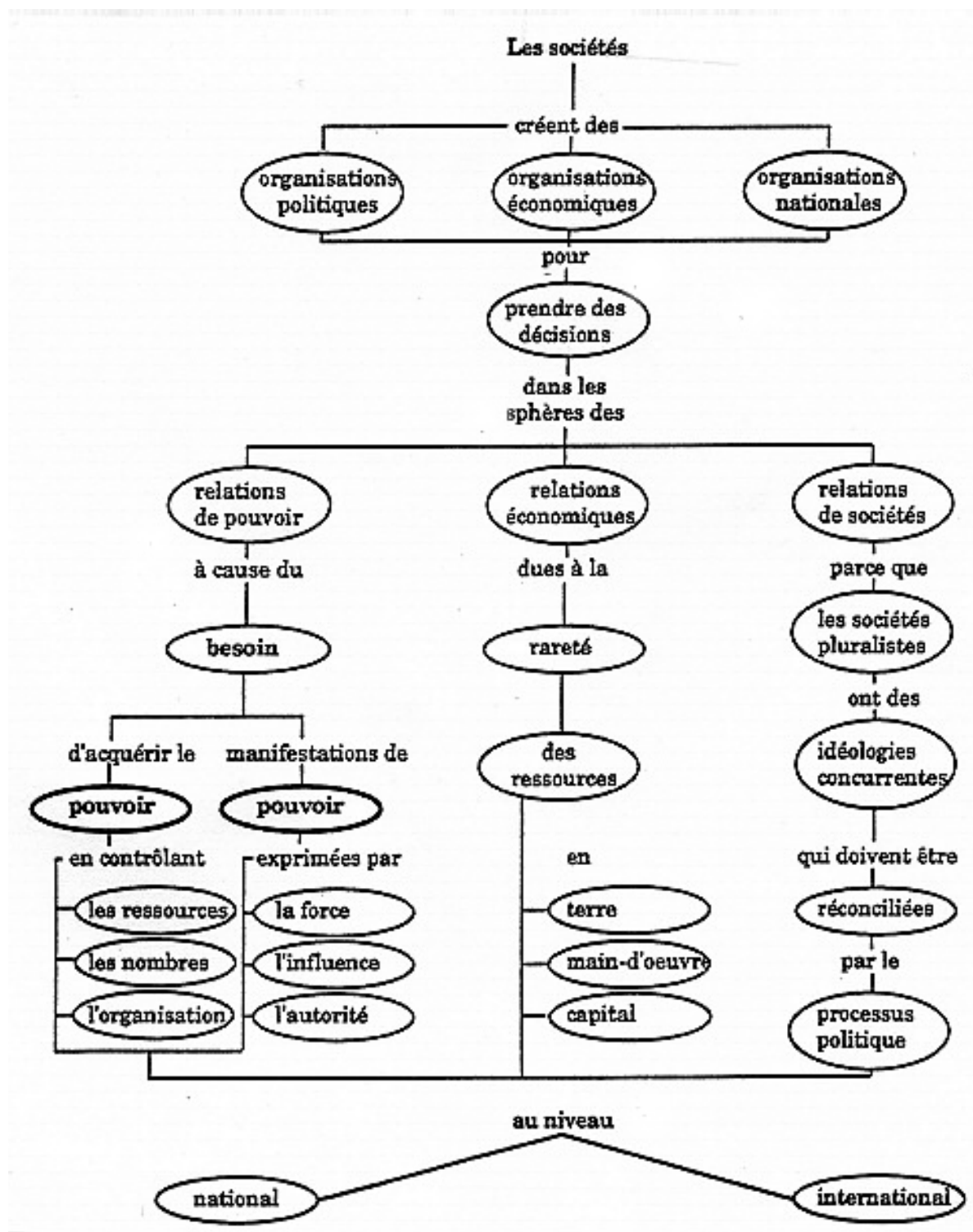
Les objectifs relatifs aux valeurs sont destinés à aider l'élève à comprendre :

- la nécessité de l'interdépendance dans les relations entre les êtres humains;
- les contraintes légitimes auxquelles l'interdépendance soumet les actions des individus et celles des nations;
- le fait que les organisations sociales sont nécessaires au maintien d'une vie sociale ordonnée.

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

- qu'il y a un besoin de connaître les systèmes politiques, économiques et juridiques ainsi que le fonctionnement des institutions de la majorité;
- la contribution active de gens francophones dans les économies à l'échelle locale, provinciale, nationale et internationale;
- à travailler en équipe, à s'entraider, à s'appuyer, à collaborer;
- à maîtriser la langue française écrite et orale par tous les moyens possibles;
- que la langue représente un système de valeurs et non seulement un moyen de communication.

Tableau conceptuel du cours *Les organisations sociales*



Les habiletés et capacités fondamentales dans *Les organisations sociales 10*

Sciences sociales 10 est consacré à l'enseignement des habiletés de l'analyse et des techniques d'émettre des hypothèses. Les pages suivantes présentent en détail les habiletés d'ordre secondaire inhérentes à ces habiletés d'ordre général.

Évaluation des habiletés et capacités

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

Évaluation de la démarche de l'analyse

Objectifs relatifs aux habiletés essentielles à l'analyse

L'élève sera capable de :

Décrire et définir les parties principales

- Décrire les relations de cause à effet ou d'autres relations
- Décrire la structure ou l'organisation
- Expliquer comment les parties sont liées entre elles ou au tout
- Grouper les données sous chaque partie, relation ou composante structurelle

Questions permettant d'évaluer l'analyse

- Les parties ou les éléments principaux ont-ils été identifiés?
- Les relations entre parties ont-elles été identifiées?
- La structure ou l'organisation est-elle claire?

Peut-on décrire la manière dont les parties vont ensemble?

- Les données peuvent-elles être groupées selon chaque partie, relation ou composante structurelle?

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

Évaluation de la démarche d'émettre des hypothèses

Objectifs relatifs aux habiletés essentielles pour émettre des hypothèses

L'élève sera capable de :

- Émettre une proposition vérifiable et guider la recherche des données
- Émettre une proposition hautement probable à la lumière des faits établis, d'un principe ou d'une théorie
- Émettre l'hypothèse de façon qu'elle puisse être vérifiée à l'aide des procédures et des données disponibles
- Émettre la proposition de façon qu'elle s'applique dans la plupart des cas ou à tous
- Réunir les données de manière systématique
- Présenter une analyse des données pour confirmer ou infirmer l'hypothèse

Questions permettant d'évaluer la capacité d'émettre des hypothèses

- Comment l'hypothèse sert-elle de guide pour la collecte des données?
- Quelle donnée, quel principe ou quelle théorie sert de base à l'hypothèse?
- L'hypothèse peut-elle être testée au moyen de procédures et de données disponibles?
- S'applique-t-elle à la plupart des cas ou à tous, plutôt qu'à un cas particulier?
- L'information adéquate a-t-elle été réunie de manière systématique?
- Une analyse des données a-t-elle été effectuée pour confirmer ou infirmer l'hypothèse?

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

Organisation des documents du programme d'études

Objectifs généraux

Les objectifs généraux du cours se divisent en objectifs relatifs aux connaissances, aux habiletés et aux valeurs.

Veillez prendre note qu'il est possible de spécifier des objectifs relatifs aux connaissances pour chacune des parties du contenu ainsi que des stratégies suggérées pour l'enseignement et l'évaluation. **Cependant, les objectifs relatifs aux habiletés et aux valeurs se rapportent souvent à plusieurs éléments du contenu et des stratégies suggérées pour l'enseignement et l'évaluation.** Il s'ensuit donc que les objectifs relatifs aux habiletés et aux valeurs ne s'appliquent pas nécessairement à une seule partie du contenu.

Stratégies d'enseignement

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

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

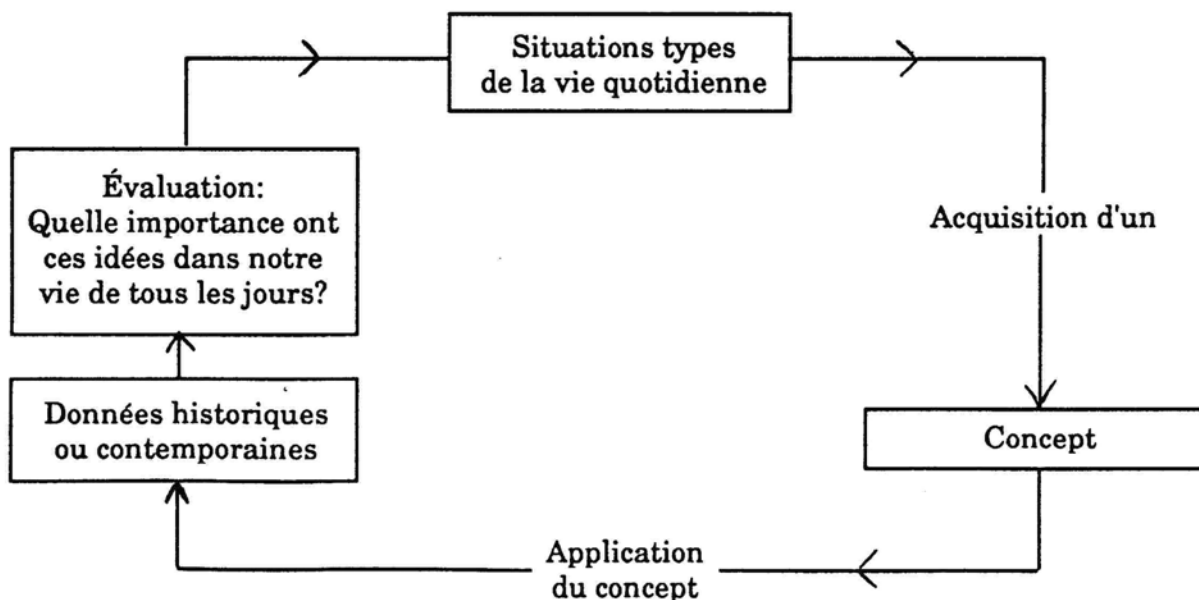
La liste d'activités suggérées ne présente aucun aspect obligatoire. L'enseignante ou l'enseignant est tout à fait libre d'utiliser quelques-unes ou la majorité de ces activités. Dans l'ensemble, toutes ces stratégies peuvent et devraient être modifiées afin de les adapter aux besoins de différents groupes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

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

Le cycle d'apprentissage

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

Le cycle d'apprentissage



Identification du contenu obligatoire

Les objectifs apparaissant en caractères gras sont obligatoires

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

La pédagogie différenciée

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

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

Méthodes d'enseignement et pédagogie différenciée

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

Évaluation différenciée et pédagogie différenciée

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

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

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

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

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

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

Les unités quatre et cinq sont consacrées à l'étude des sciences économiques. Les enseignants et les enseignantes pourraient, s'ils le désirent, se servir de ces questions afin d'orienter les élèves dans leur étude des thèmes touchant l'économie nationale et internationale.

Guide de planification de l'unité

Concepts principaux	Concepts secondaires	Jour	Objectifs

Procédures - Méthodes - Activités	Ressources	Évaluation

Guide de planification de la leçon

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

Développement (application) :

Évaluation :

Méthodes d'évaluation

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

Méthodes de consignation des données

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

Activités continues de l'élève

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

Performance de l'élève

- Acquisition de concepts :
 - compréhension et acquisition de concepts;
 - schémas conceptuels démontrant les liens entre les éléments.
- Analyse :
 - situer les données sur une grille d'analyse;
 - élaboration autonome de grilles d'analyse.
- Formulation d'hypothèses :
 - faire des inférences;
 - émettre des hypothèses à partir de ces inférences;
 - vérifier ces inférences.
- Essais :
 - utiliser des éléments de schémas conceptuels et de grilles d'analyse comme base d'un essai.

-
- Types de tests et examens :
 - items de type appariement;
 - items à choix multiples;
 - tests oraux;
 - tests de performance;
 - items à réponse courte;
 - items de type vrai ou faux.

Évaluation diagnostique formative

Échelles d'appréciation du développement des habiletés

Les formulaires suivants sont destinés à aider l'enseignant ou l'enseignante à développer des méthodes d'évaluation et d'enseignement pour les unités à l'étude du programme *Les organisations sociales 10*.

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

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

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

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

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

On aura déjà, au cours des programmes d'études de sciences sociales des années précédentes, enseigné, revu et mis en pratique les capacités d'interpréter, de comparer, de classifier, de généraliser et de faire des inférences. Ces capacités auront besoin d'être renforcées également au niveau de la 10e année. Il n'est pas possible de développer ces capacités en isolément ou en se donnant une date limite. Si l'on veut atteindre les niveaux d'apprentissage désirés, le processus de développement de ces capacités implique une continuité à des niveaux de difficulté toujours croissants.

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

Plan d'enseignement

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

Plan d'évaluation

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

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

Échelle d'appréciation des démarches intellectuelles : Repérer les données

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

Date :

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

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

Échelle d'appréciation des démarches intellectuelles : Collecter les données

Degré d'indépendance :

Imiter = 1

Suivre le modèle = 2

Maîtriser = 3

Mettre en application = 4

Improviser = 5

Date :

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

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

Échelle d'appréciation des démarches intellectuelles : Organiser les données

Niveaux d'indépendance :

Imiter = 1

Suivre le modèle = 2

Maîtriser = 3

Mettre en application = 4

Improviser = 5

Date :

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

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

Échelle d'appréciation des démarches intellectuelles : Résumer les données

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

Date :

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

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

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

Code :

A = Toujours

B = Parfois

C = Jamais

Date :

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

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

Échelle d'appréciation des démarches intellectuelles : Interpréter

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

Date :

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

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

Échelle d'appréciation des démarches intellectuelles : Classifier

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

Date :

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

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

Échelle d'appréciation des démarches intellectuelles : Comparer

Degré d'autonomie :

Imiter = 1

Suivre le modèle = 2

Maîtriser = 3

Mettre en application = 4

Improviser = 5

Date :

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

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

Échelle d'appréciation des démarches intellectuelles : Généraliser

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

Date :

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

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

Échelle d'appréciation des démarches intellectuelles : Faire des inférences

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

Date :

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

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

Échelle d'appréciation des démarches intellectuelles : Analyser

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

Date :

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

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

Échelle d'appréciation des démarches intellectuelles : Faire une synthèse

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

Date :

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

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

Échelle d'appréciation des démarches intellectuelles : Faire des prédictions

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

Date :

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

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

Échelle d'appréciation des démarches intellectuelles : Faire des hypothèses

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

Date :

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

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

(suite et fin)

Échelle d'appréciation des démarches intellectuelles : Évaluer

Degré d'autonomie :

Imiter = 1

Suivre le modèle = 2

Maîtriser = 3

Mettre en application = 4

Improviser = 5

Date :

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

Unité un : La prise de décisions politiques

Table des matières

Table des matières pour les activités suggérées.....	71
Schéma conceptuel de l'Unité 1	73
Vue d'ensemble.....	74
Unité 1 : Objectifs généraux	77
Matière obligatoire pour l'Unité 1	79
1.1 Une courte chronologie de la civilisation occidentale	80
• Contenu	80
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	87
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	88
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	89
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	90
1.2 Le rôle des organisations sociales dans la société.....	111
• Contenu	111
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	112
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	114
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	115
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	116
1.3 Le rôle du contrat social dans la société.....	140
• Contenu	140
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	143
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	145
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	146
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	147
1.4 L'organisation politique de la société française traditionnelle	185
• Contenu	185
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	190
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	193
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	194
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	195
1.5 Les réalités pratiques de la gestion du changement dans une société	225
• Contenu	225
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	231
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	236
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	237
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	238

Révision des concepts et connaissances par les mots croisés	268
• La prise de décisions politiques : numéro 1	268
• La prise de décisions politiques : numéro 2	273
Évaluation formative	279
Bibliographie	282

Table des matières pour les activités suggérées

1.1 Une courte chronologie de la civilisation occidentale

Activité 1	Page 90
Une courte chronologie de la civilisation occidentale : la chronologie, la ligne du temps.	

Activité 2	Page 104
Les contributions innovatrices par époque historique : la civilisation.	

1.2 Le rôle des organisations sociales dans la société

Activité 3	Page 116
Le rôle des organisations sociales dans la société : l'interdépendance, les institutions sociales, les organisations sociales.	

1.3 Le rôle du contrat social dans la société

Activité 4	Page 147
Le rôle du contrat social dans la société : le contrat social, l'autorité, la liberté, l'ordre, l'égalité, la hiérarchie.	

Activité 5	Page 156
Le rôle du pouvoir dans le processus de prise de décisions : la prise de décisions, le conflit, la politique, le pouvoir.	

Activité 6	Page 164
Le contrat social démocratique : le contrat social, la constitution.	

1.4 L'organisation politique de la société française traditionnelle

Page
195

Activité 7

La société féodale qui se doit de changer : **l'ordre**, le changement.

Activité 8

Page
207

De la société féodale à celle de la Renaissance : un nouveau paradigme : la hiérarchie, la souveraineté, le pouvoir, **l'ordre**, le patriarcat, la centralisation, **les conflits**, le système de classe, **la politique**.

Activité 9

Page
220

Certains philosophes préconisent encore de nouveaux paradigmes : l'égalité et la hiérarchie, la liberté et l'ordre, la souveraineté, **le contrat social**.

1.5 Les réalités pratiques de la gestion du changement dans une société

Page
238

Activité 10

La structure sociale française en 1789 se doit de changer : le changement, la justice, **le contrat social**, le pouvoir, le pouvoir et les classe sociales, **le conflit**.

Activité 11

Page
250

La Révolution française : changements et réactions : **les conflits, le contrat social**, la sécurité et l'ordre, la justice, la force du nombre, le pouvoir de l'autorité, **le contrat social**, le conflit entre les changements politiques et culturels, la tradition par opposition au changement, la tradition et l'autorité, le pouvoir, les valeurs culturelles, **l'ordre**, la tradition et le changement, la pénurie et l'économie, les divisions de classe.

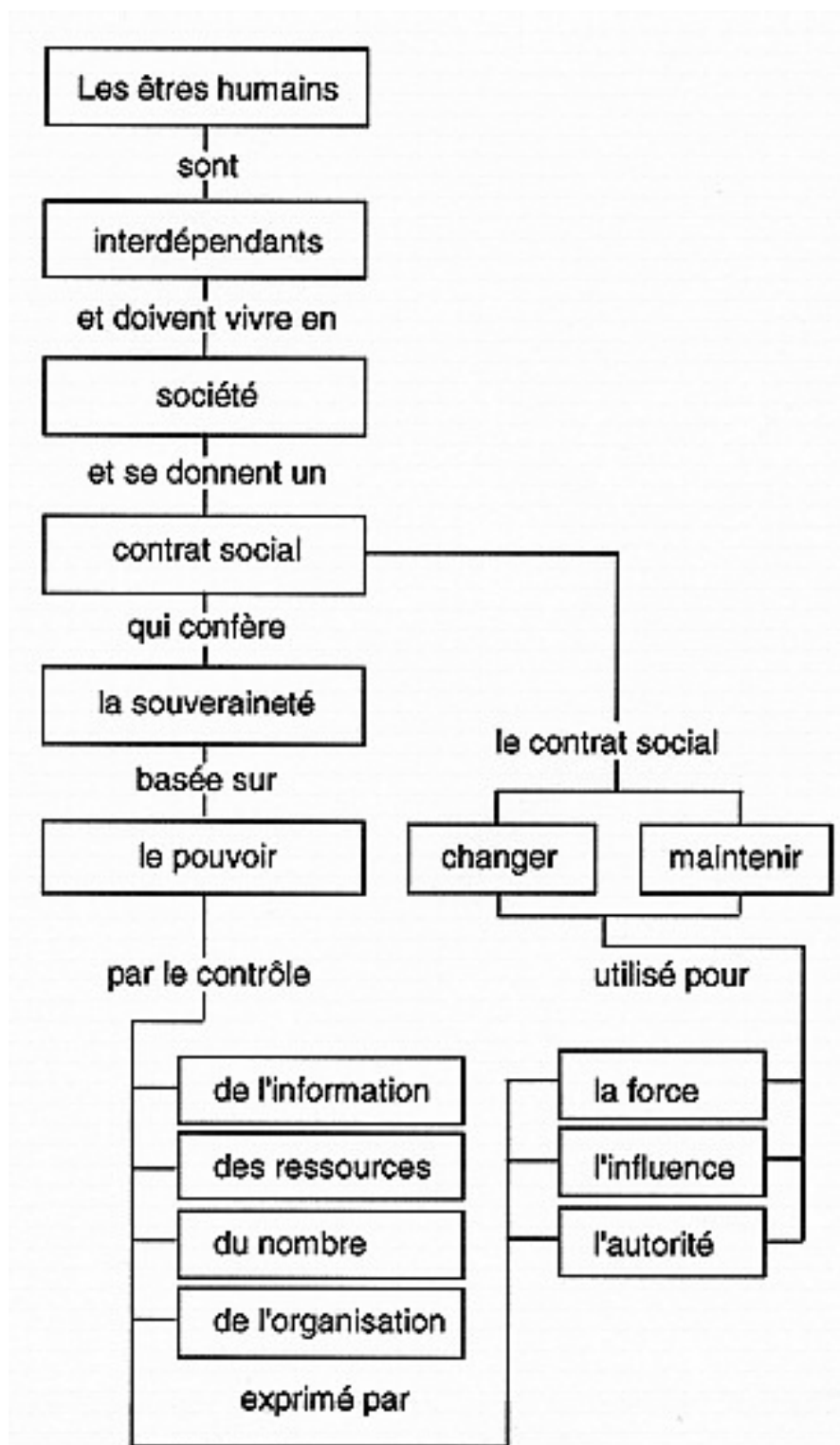
Activité 12

Page
261

La lutte entre l'ordre et la liberté, et la dictature de Napoléon Bonaparte : l'ordre par opposition à la liberté, **le contrat social**.

Schéma conceptuel de l'Unité 1

La prise de décisions politiques



La prise de décisions politiques

Vue d'ensemble

Le rôle des institutions sociales

Les êtres humains sont sociables de nature et, la plupart du temps, préfèrent vivre en groupe. La vie en société suppose une large mesure d'interdépendance, ce qui demande des règles et une organisation. Le groupe ou l'organisation se doit d'élaborer des systèmes qui permettent de pourvoir à ses besoins essentiels, tels que la production de biens, la procréation et la prise de décisions. Il existe plusieurs types d'organisations, chacune ayant pour but de subvenir à des besoins spécifiques. Ainsi, les structures politiques se chargent de prendre les décisions au nom de la collectivité, alors que les structures éducatives visent à socialiser les jeunes et à transmettre la culture d'une génération à l'autre.

La société canadienne est le produit de la synthèse de trois traditions culturelles dominantes, soit celles des Amérindiens, des Européens et des Asiatiques. Chacune de ces cultures possède des préconceptions bien distinctes quant à l'organisation de la société. La société canadienne a su emprunter certains aspects de chacune de ces traditions culturelles. C'est notre processus de prise de décisions qui est responsable des composantes que l'on a intégrées à la société canadienne.

Toute société a des décisions à prendre. Ces décisions sont prises selon un processus qui reflète la façon dont une société donnée conçoit le monde. Le paradigme autochtone traditionnel était très différent de celui des Européens et il en a donc résulté des mécanismes de prise de décisions tout aussi différents. Bon nombre de sociétés amérindiennes traditionnelles préféraient une approche coopérative de la prise de décisions. Ainsi, au sein de la Confédération iroquoise, chacune des cinq nations membres avait une voix égale lors des réunions du Conseil central. En outre, le Conseil devait en arriver à une décision unanime avant que la légitimité de celle-ci ne soit acceptée. Les femmes jouaient un rôle primordial dans le choix des membres du Conseil central.

Étude théorique des relations politiques et sociales du XVe au XVIIIe siècle

Cependant, à l'époque de la Renaissance en Europe, les femmes ne prenaient aucune part aux décisions d'ordre politique. En réalité, les relations entre un homme et une femme ressemblaient davantage aux rapports entre un maître et sa servante.

La Renaissance marqua le début d'une longue période de centralisation des pouvoirs au sein des différents États européens. Dans le but de maintenir l'ordre et de contrôler les ambitions de la noblesse, les monarques du XVe siècle précipitèrent la formation d'États forts et centralisés. Au début du XVIIIe siècle, le règne de Louis XIV était l'exemple typique des régimes politiques de son époque. Le Roi détenait tous les pouvoirs. On établit une bureaucratie et une police secrète puissantes et centralisées dans le but d'exercer le contrôle sur la société.

Points de vue théorique sur l'attribution de la souveraineté

Les philosophes de cette époque (l'âge des Lumières) maintenaient des théories à l'opposé les unes des autres en ce qui avait trait à l'organisation de la société et au maintien de l'ordre. Hobbes croyait que l'être humain était essentiellement une créature trop passionnée et qu'une société faite à son image se retrouverait rapidement dans un état d'anarchie et de violence. Pour maintenir l'ordre, selon lui, les « sujets » devaient renoncer à leur droit à s'autogouverner et remettre leur sort entre les mains d'un souverain aux pouvoirs absolus. L'humanité n'avait d'autre choix que l'anarchie absolue ou le pouvoir absolu.

John Locke estimait que tout être humain possédait « un droit inné et inaliénable à la vie, la liberté et la propriété ». Selon lui, les citoyens possédaient le droit de se révolter contre tout gouvernement qui enfreignait ces « droits naturels ». Montesquieu était d'opinion que l'on pouvait éviter le despotisme en divisant le pouvoir politique entre plusieurs classes ou groupes de citoyens.

Voltaire croyait qu'un bon souverain serait en mesure de protéger la condition humaine et la société. Il ne croyait aucunement à l'égalité entre les hommes. Selon lui, on se devait de bien traiter les femmes, sans toutefois oublier qu'elles avaient un rôle spécial à jouer...

Le succès qu'avait connu la Révolution américaine avait prouvé jusqu'à un certain point à la société européenne du XVIII^e siècle que ces projets (modèles) théoriques de société pouvaient devenir une réalité. L'absolutisme était dès lors remis en question. En France, le clergé, la noblesse et d'autres groupes voulaient à tout prix remplacer la monarchie absolue par une autre forme de gouvernement. Chaque groupe recherchait des réformes et des libertés bien précises tout en désirant s'assurer du contrôle des structures décisionnelles nationales.

Réalités pratiques de la gestion du changement et de l'attribution de la souveraineté dans la société française du XVIII^e siècle

Le tiers état, constituant la grande majorité de la population, était la principale victime des problèmes économiques de la nation. La population des villes, et plus particulièrement le peuple de Paris se souleva contre le gouvernement et prit d'assaut la Bastille, une forteresse qui symbolisait les injustices de l'Ancien régime. Dans les campagnes, les paysans s'approprièrent des terres et demandèrent ensuite le rétablissement de l'ordre, afin de pouvoir conserver leurs acquis.

L'Assemblée nationale détenait maintenant le pouvoir et fit voter la Déclaration des droits de l'Homme, établissant les droits inaliénables de tout être humain et affirmait le droit à la libre expression et à l'égalité devant la loi. Cette période a vu également l'élaboration d'un document parallèle, la Déclaration des droits de la femme, dans laquelle on réclamait l'égalité et la pleine protection de la loi.

L'Assemblée nationale passa une série de lois visant à limiter tant les pouvoirs de la monarchie que ceux détenus par l'Église et par la noblesse. Alors que les libéraux y voyaient la victoire de la liberté sur la tyrannie, les éléments conservateurs craignaient que l'ordre établi ne soit aboli. Les membres de l'aristocratie qui s'étaient enfuis de

France complotaient avec des pays étrangers en vue du renversement du gouvernement révolutionnaire. D'autre part, les révolutionnaires étaient fermement résolus à protéger les acquis de la Révolution et fomentèrent une guerre révolutionnaire contre les souverains d'autres nations européennes. C'est ainsi que les radicaux s'emparèrent du pouvoir en France.

Les Montagnards, un groupe radical, avaient pour objectif l'abolition des privilèges, l'exécution du Roi et la mise sur pied d'un Comité de salut public visant à protéger la Révolution. Le comité mobilisa les forces de la nation, tout en renversant les décisions visant à accorder plus de droits et de libertés aux femmes. Le régime de Terreur qui en résulta causa l'exécution de milliers de personnes soupçonnées d'être des ennemis de la République.

Faut-il privilégier l'ordre ou le changement?

Les classes moyennes et les paysans les plus riches écartèrent les radicaux, reprirent le pouvoir et mirent fin au règne de la Terreur. On renversa plusieurs des politiques de la Révolution, favorisant ainsi le retour à une hiérarchie des classes sociales. Le gouvernement maîtrisa les révoltes populaires et interdit les organisations de femmes. La classe moyenne s'était emparée du contrôle de la Révolution.

En 1799, suite à un coup d'État, Napoléon prit le pouvoir et devint dictateur. Il passa nombre de lois visant à rétablir l'ordre en France. Les paysans purent conserver les terres qu'ils avaient prises à l'Église et à l'aristocratie. Napoléon Bonaparte se réconcilia avec l'Église catholique à l'occasion du Concordat de 1801. Désireux de se maintenir au pouvoir, il sut s'entourer de fonctionnaires loyaux et ainsi créer un État policier efficace.

La Révolution française donna lieu à des rivalités parfois violentes, qui avaient toutes comme objectif le contrôle du processus national de prise de décisions. Elle causa une succession de transferts de pouvoirs d'un groupe à un autre. Au sein des sociétés autochtones traditionnelles, où les concepts de pouvoir et de hiérarchie étaient rarement statiques, les transferts de pouvoirs n'étaient pas considérés traumatisants, et faisaient partie des coutumes. Ces sociétés croyaient que tous leurs membres étaient égaux, et que la direction du groupe, loin d'être un droit inné, pouvait varier en fonction des besoins. On y choisissait des dirigeants qui pouvaient compter sur l'appui de tous les membres et qui étaient en mesure de jouer un rôle bien précis.

Objectifs généraux

Concept : Les organisations sociales - L'étude de la manière dont les gens forment des organisations afin de résoudre les problèmes fondamentaux d'une vie sociale ordonnée.

Objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

- Expliquer l'énoncé suivant en ses propres mots et en donnant des exemples tirés de l'époque historique à l'étude ou tirés de la vie contemporaine : « Les êtres humains sont indépendants et doivent vivre en société »
- Expliquer comment les êtres humains établissent diverses organisations sociales afin de satisfaire leurs besoins et désirs de façon systématique
- Expliquer l'énoncé suivant en ses propres mots tout en donnant des exemples tirés de l'époque historique à l'étude ou tirés de la vie contemporaine : « Les êtres humains se donnent un contrat social qui confère la souveraineté »
- Expliquer que pour arriver à la sécurité, à la stabilité et à la certitude de l'avenir, les hommes s'engagent tacitement à se conformer aux croyances, valeurs et mœurs qui leur sont imposées par les diverses organisations de la société
- Expliquer l'énoncé suivant en ses propres mots tout en donnant des exemples tirés de l'époque historique à l'étude ou tirés de la vie contemporaine : « La souveraineté est basée sur le pouvoir par le contrôle de l'information, des ressources, du nombre, de l'organisation exprimée par la force, l'influence et l'autorité »
- Expliquer comment tout groupe, organisation ou institution doit définir certains moyens de prendre des décisions qui lui permettra de fonctionner de façon efficace
- Expliquer l'énoncé suivant en ses propres mots tout en donnant des exemples tirés de l'époque historique à l'étude ou tirés de la vie contemporaine : « Le pouvoir peut être utilisé soit pour maintenir soit pour changer le contrat social existant »
- Identifier les moyens possibles que des groupes, des organisations ou des institutions doivent avoir pour résoudre les désaccords ainsi que les moyens d'imposer des conclusions pour qu'ils puissent prendre des mesures collectives

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- Identifier les comportements facilitant l'accomplissement du travail et de la bonne entente dans un travail en équipe
- Classifier la documentation selon un système précis
- Tirer des conclusions à partir des tendances qui ressortent de la classification
- Utiliser des critères concrets pour l'analyse d'un événement ou d'une situation
- Poser des hypothèses
- Comparer les hypothèses et les faits historiques

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- Savoir quelles sont les contraintes légitimes au comportement humain
- Savoir si on doit accorder la priorité aux droits de l'individu ou à ceux du groupe
- Savoir quels aspects de la vie une société doit réglementer par des normes ou des sanctions
- Savoir si on doit donner plus de pouvoir et de privilèges à certaines personnes qu'à d'autres
- Savoir si les hommes et les femmes doivent avoir le même accès au pouvoir et aux privilèges
- Savoir si l'usage de la force est toujours justifié dans un conflit sur les changements sociaux

Objectifs identité, langue, culture

L'élève sera capable de :

- Maîtriser, valoriser la langue française écrite et orale par tous les moyens possibles
- Savoir la contribution française à l'évolution d'un système politique démocratique en Occident
- Apprendre les réalités historiques, géographiques, politiques, économiques et sociales de l'univers physique et humain qui l'entoure
- Se définir en tant qu'individu et membre d'une communauté à la lumière des changements économiques, politiques et sociaux à l'échelle mondiale
- Apprendre la langue comme un système de valeurs et non seulement comme un moyen de communication
- Connaître les systèmes politiques et juridiques ainsi que le fonctionnement des institutions de la majorité

Matière obligatoire pour l'Unité 1 - La prise de décisions politiques

Contenu obligatoire	Concepts obligatoires	Durée suggérée
1.1 Une courte chronologie de la civilisation occidentale (p. 80) <ul style="list-style-type: none">Les contributions innovatrices par époque historique (p. 85)	La chronologie La ligne du temps	1 heure
1.2 Le rôle des organisations sociales dans la société (p. 111)	L'interdépendance Les institutions sociales Les organisations sociales	1 heure
1.3 Le rôle du contrat social dans la société (p. 140) <ul style="list-style-type: none">La prise de décisions dans les organisations sociales (p. 141)Le pouvoir et la prise de décisions dans la société (p. 142)	Le contrat social L'autorité La liberté L'égalité	1 heure
1.4 L'organisation politique de la société française traditionnelle (p. 185) <ul style="list-style-type: none">Les changements sociaux et environnementaux (p. 185)Les points de vue théoriques sur les relations politiques et sociales (p. 185)Les réalités pratiques de la prise de décisions politiques en France du VII^e siècle (p. 186)Les points de vue théoriques sur l'attribution de la souveraineté (p. 187)	Le paradigme politique patriarcal : <ul style="list-style-type: none">la hiérarchiela souverainetéle pouvoirl'ordrela centralisation	4 heures
1.5 Les réalités pratiques de la gestion du changement dans une société (p. 225) <ul style="list-style-type: none">Les besoins de changement (p. 225)Les difficultés présentées par ce changement (p. 225)L'attribution de la souveraineté dans la société française (p. 226)La politique de la famine et des privations (p. 227)Les réactions théoriques face à la Révolution française (p. 227)Les réactions pratiques face à la Révolution française (p. 227)La Terreur (p. 228)Qui devrait être à la tête de la société post-révolutionnaire? (p. 228)Le problème de déterminer si la société doit accorder plus de valeur à la liberté ou à l'ordre (p. 229)Les méthodes dictatoriales (p. 230)L'économie (p. 230)	Le changement : <ul style="list-style-type: none">la justicela tradition par opposition au changementla tradition par opposition à l'autoritéla tradition et l'autoritél'ordrela tradition et le changementl'ordre par opposition à la liberté	6 heures
Temps alloué à la matière obligatoire		13 heures
Temps disponible pour une pédagogie différenciée en fonction du rythme d'apprentissage		6 heures
Nombre total d'heures de cours		19 heures

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

objectifs généraux.

1.1 Une courte chronologie de la civilisation occidentale

Contenu

La préhistoire	Époque
1. Année approximative de l'origine de la terre	4 000 000 000
2. Premiers organismes vivants : algues et bactéries	4 000 000 000 - 600 000 000
3. Premiers reptiles et premiers insectes	350 000 000 - 270 000 000
4. Élévation des continents	350 000 000 - 50 000 000
5. Premiers mammifères	225 000 000 - 180 000 000
6. Premiers oiseaux	180 000 000 - 135 000 000
7. Premier Australanthrope	2 000 000 *
8. L'Amérique du Sud et l'Antarctique se détachent	2 000 000 *
9. Début de l'extension des grands glaciers	1 000 000 *
10. L'homme acquiert l'usage du feu	500 000 *
11. Construction des premiers outils de branchages	200 000 *
12. Homme de Neandertal	200 000 *
13. Le détroit de Béring est franchi par des chasseurs asiatiques	35 000 *
14. L'homme de Cro-Magnon	30 000
15. On décore les parois des grottes	20 000 *
16. Homo Sapiens	10 000 *
17. Invention de l'arc et de la flèche	10 000 *
18. Domestication des animaux (chèvres, moutons, chiens)	9 000
19. Premières cultures de blé et d'orge	8 000
20. Invention de la poterie	7 000

* Année approximative

L'Antiquité	Époque
1. Première utilisation de la charrue	4 000 *
2. Le déluge de l'Arche de Noé	4 000 *
3. Construction du premier ensemble mégalithique de Stonehenge	4 000 *
4. Fondation des premières villes de la plaine de Mésopotamie	4 000 *
5. Invention de la roue (Mésopotamie)	3 500 *
6. Développement du travail du cuivre	3 000 *
7. Apparition des premières écritures non alphabétiques (hiéroglyphes égyptiens et cunéiformes mésopotamiens)	3 000 *
8. Début de l'Ancien Empire en Égypte	2 800 *
9. Début de la construction des pyramides de Khéops, Khéphren et Mykérinos (Égypte)	2 600 *
10. Âge du bronze	2 500 - 1 500
11. Début de la civilisation mycénienne en Grèce	1 600 *
12. Premières civilisations urbaines en Chine, culture Shang	1 600 - 1 400 *
13. Premières écritures phéniciennes (alphabétiques)	1 500 *
14. Domestication du cheval	1 500 *
15. Règne de Toutankhamon	1 350 - 1 340
16. Conquête de la terre promise par Moïse	1 270 *
17. Début de la religion juive (culte de Yahvé)	1 200 *
18. Guerre de Troie	1 184
19. Début de la civilisation olmèque au Mexique	1 150 *
20. Fondement de toutes les écritures européennes modernes	1 100 *
21. Premiers Jeux Olympiques en Grèce	776
22. Fondation de Rome	753
23. Fondation de l'Empire perse	550 *
24. Achèvement du canal du Nil à la mer Rouge	520 *
25. Fondation de la République Romaine	510 *
26. Clisthène installe la démocratie à Athènes	508
27. Rome conquiert l'Italie	500 - 272
28. Premières lois écrites : loi des <i>Douze Tables</i>	451
29. Apparition de la pensée scientifique : la philosophie	450
30. Construction du Parthénon	447 - 432
31. Alexandre fait la conquête de la Grèce	332
32. Les mathématiques, l'astronomie et la géographie font de grands progrès	2e et 3e siècles
33. Rome fait la conquête du bassin méditerranéen	197 - 52
34. La Grèce et la Macédoine sous la domination de Rome	146
35. Conquêtes romaines :	
Grèce	146
Espagne	133
Gaule	51
Égypte	30
36. Jules César est assassiné	44

* Année approximative

JÉSUS CHRIST	0
37. Début de l'ère chrétienne	1
38. L'Europe occidentale adopte la civilisation romaine et la langue latine	0 - 200
39. Le christianisme est toléré dans l'Empire romain	313
40. Le christianisme est religion d'État	381
41. Fin de l'Empire romain	395

Le Moyen Âge	Époque
1. Les grandes invasions barbares	395 - 640
2. Chute de l'Empire romain d'Occident	476
3. Clovis est couronné roi des Francs	481
4. Fondation de l'Ordre de Saint-Benoît	529
5. Saint Benoît fonde l'ordre des Bénédictins	537
6. Début de l'ère Musulmane	622
7. Règne de Charlemagne	771 - 814
8. Les Vikings envahissent la Grande-Bretagne	786 - 793
9. Début d'un nouvel ordre social : la féodalité	800
10. Utilisation de la charrue à roues	820
11. Explorations vikings	9e et 10e siècles
12. Guillaume le Conquérant envahit l'Angleterre	1 066
13. Les Croisades	1 098 - 1 291
14. L'Église fonde de nombreuses universités	1 200 - 1 350
15. Arrivée en Europe des inventions capitales des Chinois : le papier, la boussole, la poudre	1 200 - 1 350
16. Début de la civilisation inca (1200). Fin de la civilisation inca en 1533 par l'assassinat d'Atahualpa, roi des Incas	1 200 - 1 533
17. Signature de la Grande Charte en Angleterre	1 215
18. Le premier parlement anglais est mis sur pied	1 265
19. Voyages de Marco Polo	1 271 - 1 295
20. Réunion des premiers États généraux en France	1 302
21. La « grande famine »	1 315 - 1 317
22. Guerre de Cent Ans	1 337 - 1 453
23. Épidémie de peste	1 338 - 1 353
24. Jeanne d'Arc meurt sur le bûcher	1 431

La Renaissance	Époque
1. Gutenberg découvre l'imprimerie	1 448
2. Chute de l'Empire romain d'Orient	1 453
3. Guerre des Deux-Roses en Angleterre	1 455 - 1 485
4. Léonard de Vinci (artiste, savant et technicien) affirme ses talents	1 472
5. Dynastie des Tudors s'amorce	1 485
6. Application de la boussole et du gouvernail axial à la navigation	1 490
7. Colomb découvre l'Amérique	1 492
8. Jean Cabot visite les côtes de Terre-Neuve	1 497
9. Règne d'Henri VIII, en Angleterre	1 509 - 1 547
10. Règne de François 1er, en France	1 515 - 1 547
11. Magellan fait son premier tour du monde	1 519 - 1 522
12. Magellan et Del Cano participent au 1er voyage autour du monde	1 519
13. Cortés fait la conquête du Mexique (les Aztèques)	1 519
14. Luther entreprend sa réforme religieuse	1 529
15. Luther expose ses idées	1 530
16. Jacques Cartier explore le golfe du Saint-Laurent	1 534
17. Henri VIII entreprend sa réforme religieuse	1 535
18. Calvin entreprend sa réforme religieuse	1 536
19. Copernic publie son traité d'astronomie	1 543
20. William Shakespeare, célèbre écrivain anglais	1 564 - 1 616
21. Défaite de l'invincible Armada espagnole	1 588
22. La ville de Québec est fondée	1 608
23. Galilée confirme la théorie de Copernic	1 610
24. Molière, célèbre écrivain français	1 622 - 1 673
25. Fondation de la colonie anglaise de Virginie	1 624
26. Racine, célèbre écrivain français	1 639 - 1 699
27. Maisonneuve fonde Ville-Marie	1 642
28. Règne de Louis XIV, en France	1 643 - 1 715
29. Fondation de la Banque d'Angleterre	1 694

L'ère des révolutions en occident	Époque
1. Siècle des Lumières	XVIIIe siècle
2. Traité d'Utrecht	1 713
3. Début du papier-monnaie	1 727
4. Capitulation de Québec	1 760
5. Traité de Paris	1 763
6. J. Watt met au point le principe de la machine à vapeur	1 769
7. Proclamation de l'indépendance des États-Unis	1 776
8. Révolution française (fin de la féodalité)	1 789
9. Napoléon Bonaparte, empereur de France	1 804 - 1 815
10. Le bateau à vapeur (Fulton)	1 807
11. Début de la révolution industrielle en Angleterre	1 815
12. La locomotive sur rails (Stephenson)	1 825
13. Marx expose ses idées	1 848
14. Premier véhicule à pétrole (Lenoir)	1 863
15. La Commune de Paris	1 871
16. Capture et pendaison de Louis Riel	1 885
17. Premiers Jeux Olympiques de l'ère moderne	1 896

Le 20e siècle	Époque
1. Première Guerre mondiale	1 914 - 1 918
2. Droit de vote aux femmes au fédéral	1 917
3. Révolution russe	1 917
4. Début du travail à la chaîne (Taylor)	1 923
5. Lindbergh traverse l'Atlantique en avion	1 927
6. Début de la crise économique	1 929
7. Statut de Westminster (indépendance du Canada)	1 931
8. Deuxième Guerre mondiale	1 939 - 1 945
9. Droit de vote aux femmes au Québec	1 940
10. Révolution chinoise	1 949
11. Début de la télévision	1 952
12. Découverte du rayon laser	1 954
13. Révolution Tranquille (au Québec)	1 960
14. L'Homme marche sur la Lune	1 969
15. Révolution informatique	1 980
16. Rapatriement de la Constitution canadienne à Ottawa	1 982
17. Les deux Allemagnes s'unissent	1 990
18. L'U.R.S.S. se démembre	1 992
19. La guerre en Bosnie se poursuit	1 993
20. La guerre au Rwanda se poursuit	1 994
21. Autres événements...	

1.1.1 Les contributions innovatrices par époque historique

Contenu

L'époque de la préhistoire

domestication du feu	armes et outils en pierre et en bois
domestication des animaux	huttes et maisons sur pilotis
forme d'agriculture	peintures pariétales
tissage	mégalithes
poterie	organisation de villes

L'époque de l'Antiquité — l'Égypte ancienne

système d'irrigation	épée	pyramide
momification	lance	sculptures
métallurgie	bouclier	monarchie
chars de guerre	hiéroglyphes	calcul du temps
calendrier de 365 jours	médecine	

L'époque de l'Antiquité — la Grèce antique

trières	bas-reliefs	sciences physiques
stades	démocratie	mathématiques
drachmes	alphabet	jeux athlétiques
mosaïques	république	littérature - mythologie
philosophie	poésie	théâtre
phalange	agora	

L'époque de l'Antiquité — la Rome antique

aqueducs	éloquence	course de chars
amphithéâtres	droit civil	combat de gladiateurs
utilisation de la voûte	alphabet latin	sesterce
administration publique - bureaucratie	actes notariés	stratégie militaire : la légion

L'époque du Moyen Âge

gouvernail à étambot	universités	Église catholique
collier d'épaules	féodalité	ordres religieux
moulin à vent	armoiries	monastères
château fort	trouvère (troubadour)	style gothique (arcs-boutants)
cathédrale	vitrail	imprimerie à caractères mobiles

L'époque de la Renaissance

microscope

télescope

astronomie : mouvement des
planètes

peinture et architecture de la
Renaissance

baromètre

machine à vapeur

astronomie

protestantisme

monarchie parlementaire

vitesse de la lumière

1.1 Une courte chronologie de la civilisation occidentale

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

Chronologie

- **Savoir que les événements historiques peuvent être classés chronologiquement**

Ligne du temps

- **Connaître certains des grands événements et certaines des grandes dates de l'histoire du monde**

Civilisation

- **Connaître certaines des contributions innovatrices de la civilisation occidentale**

1.1 Une courte chronologie de la civilisation occidentale

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Maîtriser, valoriser la langue française écrite et orale par tous les moyens possibles**
- Réunir et classer certaines des contributions innovatrices de la civilisation occidentale
- Travailler efficacement en groupe
- Chercher, réunir et classer chronologiquement des faits saillants historiques

1.1 Une courte chronologie de la civilisation occidentale

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Apprendre la langue comme un système de valeurs et non seulement comme un moyen de communication**
- Constater l'aspect positif du travail de groupe

1.1 Une courte chronologie de la civilisation occidentale

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 1 - Une courte chronologie de la civilisation occidentale

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Initiation à l'analyse numérique
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité vise surtout le concept de chronologie et le concept de ligne du temps. Les élèves devront effectuer une recherche qui leur permettra de classer de façon chronologique une série d'événements historiques à l'intérieur de six époques historiques pour ainsi résumer certains faits saillants au sujet de l'évolution de la civilisation occidentale.

B. Contenu

La préhistoire	Époque
1. Année approximative de l'origine de la terre	4 000 000 000
2. Premiers organismes vivants : algues et bactéries	4 000 000 000-600 000 000
3. Premiers reptiles et premiers insectes	350 000 000 - 270 000 000
4. Élévation des continents	350 000 000 - 50 000 000
5. Premiers mammifères	225 000 000 - 180 000 000
6. Premiers oiseaux	180 000 000 - 135 000 000
7. Premier Australanthrope	2 000 000 *
8. L'Amérique du Sud et l'Antarctique se détachent	2 000 000 *
9. Début de l'extension des grands glaciers	1 000 000 *
10. L'homme acquiert l'usage du feu	500 000 *
11. Construction des premiers outils de branchages	200 000 *
12. Homme de Neandertal	200 000 *
13. Le détroit de Béring est franchi par des chasseurs asiatiques	35 000 *
14. L'homme de Cro-Magnon	30 000
15. On décore les parois des grottes	20 000 *
16. Homo Sapiens	10 000 *
17. Invention de l'arc et de la flèche	10 000 *
18. Domestication des animaux (chèvres, moutons, chiens)	9 000
19. Premières cultures de blé et d'orge	8 000
20. Invention de la poterie	7 000

* Année approximative

L'Antiquité	Époque
1. Première utilisation de la charrue	4 000 *
2. Le déluge de l'Arche de Noé	4 000 *
3. Construction du premier ensemble mégalithique de Stonehenge	4 000 *
4. Fondation des premières villes de la plaine de Mésopotamie	4 000 *
5. Invention de la roue (Mésopotamie)	3 500 *
6. Développement du travail du cuivre	3 000 *
7. Apparition des premières écritures non alphabétiques (hiéroglyphes égyptiens et cunéiformes mésopotamiens)	3 000 *
8. Début de l'Ancien Empire en Égypte	2 800 *
9. Début de la construction des pyramides de Khéops, Khéphren et Mykérinos (Égypte)	2 600 *
10. Âge du bronze	2 500 - 1 500
11. Début de la civilisation mycénienne en Grèce	1 600 *
12. Premières civilisations urbaines en Chine, culture Shang	1 600 - 1 400 *
13. Premières écritures phéniciennes (alphabétiques)	1 500 *
14. Domestication du cheval	1 500 *
15. Règne de Toutankhamon	1 350 - 1 340
16. Conquête de la terre promise par Moïse	1 270 *
17. Début de la religion juive (culte de Yahvé)	1 200 *
18. Guerre de Troie	1 184
19. Début de la civilisation olmèque au Mexique	1 150 *
20. Fondement de toutes les écritures européennes modernes	1 100 *
21. Premiers Jeux Olympiques en Grèce	776
22. Fondation de Rome	753
23. Fondation de l'Empire perse	550 *
24. Achèvement du canal du Nil à la mer Rouge	520 *
25. Fondation de la République Romaine	510 *
26. Clisthène installe la démocratie à Athènes	508
27. Rome conquiert l'Italie	500 - 272
28. Premières lois écrites : loi des <i>Douze Tables</i>	451
29. Apparition de la pensée scientifique : la philosophie	450
30. Construction du Parthénon	447 - 432
31. Alexandre fait la conquête de la Grèce	332
32. Les mathématiques, l'astronomie et la géographie font de grands progrès	2e et 3e siècles
33. Rome fait la conquête du bassin méditerranéen	197 - 52
34. La Grèce et la Macédoine sous la domination de Rome	146
35. Conquêtes romaines :	
Grèce	146
Espagne	133
Gaule	51
Égypte	30
36. Jules César est assassiné	44

* Année approximative

JÉSUS CHRIST	0
37. Début de l'ère chrétienne	1
38. L'Europe occidentale adopte la civilisation romaine et la langue latine	0 - 200
39. Le christianisme est toléré dans l'Empire romain	313
40. Le christianisme est religion d'État	381
41. Fin de l'Empire romain	395

Le Moyen Âge	Époque
1. Les grandes invasions barbares	395 - 640
2. Chute de l'Empire romain d'Occident	476
3. Clovis est couronné roi des Francs	481
4. Fondation de l'Ordre de Saint-Benoît	529
5. Saint Benoît fonde l'ordre des Bénédictins	537
6. Début de l'ère Musulmane	622
7. Règne de Charlemagne	771 - 814
8. Les Vikings envahissent la Grande-Bretagne	786 - 793
9. Début d'un nouvel ordre social : la féodalité	800
10. Utilisation de la charrue à roues	820
11. Explorations vikings	9e et 10e siècles
12. Guillaume le Conquérant envahit l'Angleterre	1 066
13. Les Croisades	1 098 - 1 291
14. L'Église fonde de nombreuses universités	1 200 - 1 350
15. Arrivée en Europe des inventions capitales des Chinois : le papier, la boussole, la poudre	1 200 - 1 350
16. Début de la civilisation inca (1200). Fin de la civilisation inca en 1533 par l'assassinat d'Atahualpa, roi des Incas	1 200 - 1 533
17. Signature de la Grande Charte en Angleterre	1 215
18. Le premier parlement anglais est mis sur pied	1 265
19. Voyages de Marco Polo	1 271 - 1 295
20. Réunion des premiers États généraux en France	1 302
21. La « grande famine »	1 315 - 1 317
22. Guerre de Cent Ans	1 337 - 1 453
23. Épidémie de peste	1 338 - 1 353
24. Jeanne d'Arc meurt sur le bûcher	1 431

La Renaissance	Époque
1. Gutenberg découvre l'imprimerie	1 448
2. Chute de l'Empire romain d'Orient	1 453
3. Guerre des Deux-Roses en Angleterre	1 455 - 1 485
4. Léonard de Vinci (artiste, savant et technicien) affirme ses talents	1 472
5. Dynastie des Tudors s'amorce	1 485
6. Application de la boussole et du gouvernail axial à la navigation	1 490
7. Colomb découvre l'Amérique	1 492
8. Jean Cabot visite les côtes de Terre-Neuve	1 497
9. Règne d'Henri VIII, en Angleterre	1 509 - 1 547
10. Règne de François 1er, en France	1 515 - 1 547
11. Magellan fait son premier tour du monde	1 519 - 1 522
12. Magellan et Del Cano participent au 1 ^{er} voyage autour du monde	1 519
13. Cortés fait la conquête du Mexique (les Aztèques)	1 519
14. Luther entreprend sa réforme religieuse	1 529
15. Luther expose ses idées	1 530
16. Jacques Cartier explore le golfe du Saint-Laurent	1 534
17. Henri VIII entreprend sa réforme religieuse	1 535
18. Calvin entreprend sa réforme religieuse	1 536
19. Copernic publie son traité d'astronomie	1 543
20. William Shakespeare, célèbre écrivain anglais	1 564 - 1 616
21. Défaite de l'invincible Armada espagnole	1 588
22. La ville de Québec est fondée	1 608
23. Galilée confirme la théorie de Copernic	1 610
24. Molière, célèbre écrivain français	1 622 - 1 673
25. Fondation de la colonie anglaise de Virginie	1 624
26. Racine, célèbre écrivain français	1 639 - 1 699
27. Maisonneuve fonde Ville-Marie	1 642
28. Règne de Louis XIV, en France	1 643 - 1 715
29. Fondation de la Banque d'Angleterre	1 694

L'ère des révolutions en occident	Époque
1. Siècle des Lumières	XVIIIe siècle
2. Traité d'Utrecht	1 713
3. Début du papier-monnaie	1 727
4. Capitulation de Québec	1 760
5. Traité de Paris	1 763
6. J. Watt met au point le principe de la machine à vapeur	1 769
7. Proclamation de l'indépendance des États-Unis	1 776
8. Révolution française (fin de la féodalité)	1 789
9. Napoléon Bonaparte, empereur de France	1 804 - 1 815
10. Le bateau à vapeur (Fulton)	1 807
11. Début de la révolution industrielle en Angleterre	1 815
12. La locomotive sur rails (Stephenson)	1 825
13. Marx expose ses idées	1 848
14. Premier véhicule à pétrole (Lenoir)	1 863
15. La Commune de Paris	1 871
16. Capture et pendaison de Louis Riel	1 885
17. Premiers Jeux Olympiques de l'ère moderne	1 896

Le 20e siècle	Époque
1. Première Guerre mondiale	1914 - 1918
2. Droit de vote aux femmes au fédéral	1917
3. Révolution russe	1917
4. Début du travail à la chaîne (Taylor)	1923
5. Lindbergh traverse l'Atlantique en avion	1927
6. Début de la crise économique	1929
7. Statut de Westminster (indépendance du Canada)	1931
8. Deuxième Guerre mondiale	1939 - 1945
9. Droit de vote aux femmes au Québec	1940
10. Révolution chinoise	1949
11. Début de la télévision	1952
12. Découverte du rayon laser	1954
13. Révolution Tranquille (au Québec)	1960
14. L'Homme marche sur la Lune	1969
15. Révolution informatique	1980
16. Rapatriement de la Constitution canadienne à Ottawa	1982
17. Les deux Allemagnes s'unissent	1990
18. L'U.R.S.S. se démembre	1992
19. La guerre en Bosnie se poursuit	1993
20. La guerre au Rwanda se poursuit	1994
21. Autres événements...	

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

La chronologie

- **Savoir que les événements historiques peuvent être classés chronologiquement**

La ligne du temps

- **Connaître certains des grands événements et certaines des grandes dates de l'histoire du monde**

Habilités :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- Chercher, réunir et classer chronologiquement des faits saillants historiques
- **Maîtriser le français en tant que langue première**
- Travailler efficacement en groupe

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Savoir que la langue est comme un système de valeurs et non seulement comme un moyen de communication**
- Constaté les mérites bénéfiques d'un travail en groupe

D. Étapes de l'activité

1. Diviser les élèves de la classe en six groupes. Chaque groupe s'associe avec une des six époques différentes de la civilisation occidentale.

On donne au groupe de la préhistoire la feuille de l'élève no.1 qui donne une série d'événements historiques suivie d'une série de dates qui ne sont pas en ordre chronologique.

Il faut que le groupe associe chaque date à l'événement historique correspondant. Il serait préférable que ce travail soit effectué au centre de ressources.

Répéter cette démarche pour les cinq autres groupes. (Voir les feuilles de l'élève n° 2 à n° 6.)

Une fois cette activité complétée, faire la mise en commun en classe des travaux des six groupes pour vérifier la justesse du travail.

Donner ensuite une copie propre de la chronologie achevée à chaque élève. (Voir la partie *Contenu* de cette activité.)

2. Les élèves peuvent préparer une ligne de temps à partir des résultats du travail de la première étape pour ensuite l'afficher sur les murs de la classe.

Feuille de l'élève n° 1

Chronologie de la Civilisation occidentale

La préhistoire :

Premiers reptiles et premiers insectes	4 000 000 000
Domestication des animaux (chèvres, moutons, chiens)	4 000 000 000 - 600 000 000
Premiers organismes vivants : algues et bactéries	350 000 000 - 270 000 000
Invention de la poterie	350 000 000 - 50 000 000
Construction des premiers outils de branchages	225 000 000 - 180 000 000
Homosapien	180 000 000 - 135 000 000
Année approximative de l'origine de la terre	2 000 000 *
L'Amérique du Sud et l'Antarctique se détachent	2 000 000 *
Premières cultures de blé et d'orge	1 000 000 *
L'homme de Cro-Magnon	500 000 *
Invention de l'arc et de la flèche	200 000 *
L'homme acquiert l'usage du feu	200 000 *
Premiers oiseaux	35 000 *
On décore les parois des grottes	30 000
Premiers mammifères	20 000 *
Homme de Neanderthal	10 000
Début de l'extension des grands glaciers	10 000 *
Le détroit de Béring est franchi par des chasseurs asiatiques	9 000
Premier Australanthrope	8 000
Élévation des continents	7 000

* Année approximative

Feuille de l'élève n° 2

L'Antiquité :

Premiers Jeux Olympiques en Grèce	4 000 *
Début de la civilisation olmèque au Mexique	4 000 *
Construction du premier ensemble mégalithique de Stonehenge	4 000 *
Début de la religion juive (culte de Yahvé)	4 000 *
Construction du Parthénon	3 500 *
Développement du travail du cuivre	3 000 *
Apparition des premières écritures non alphabétiques (hiéroglyphes égyptiens et cunéiformes mésopotamiens)	3 000 *
Fondement de toutes les écritures européennes modernes	2 800 *
Fondation de Rome	2 600 *
Clisthène installe la démocratie à Athènes	2 500 - 1 500
Alexandre fait la conquête de la Grèce	1 600 *
Achèvement du canal du Nil à la mer Rouge	1600 - 1 400 *
Premières écritures phéniciennes (alphabétiques)	1 500 *
Le déluge de l'Arche de Noé	1 500 *
Règne de Toutânkhamon	1 350 - 1 340
Apparition de la pensée scientifique : la philosophie	1 270 *
Rome conquiert l'Italie	1 200 *
Première utilisation de la charrue	1 184
Âge du bronze	1 150 *
Jules César est assassiné	1 100 *
Fondation des premières villes de la plaine de Mésopotamie	776
Début de l'Ancien Empire en Égypte	753
Début de la civilisation mycénienne en Grèce	550 *
Domestication du cheval	520 *
Fondation de la République Romaine	510 *
Début de la construction des pyramides de Khéops, Khéphren et Mykérinos (Égypte)	508
Guerre de Troie	500 - 272
Fondation de l'Empire perse	451
Premières civilisations urbaines en Chine, culture Shang	450
Invention de la roue (Mésopotamie)	447 - 432

Les mathématiques, l'astronomie et la géographie font de grands progrès	332
La Grèce et la Macédoine sous la domination de Rome	2e et 3e siècles
Rome fait la conquête du bassin méditerranéen	197 - 52
Conquête de la terre promise par Moïse	146
Conquêtes romaines :	
Gaule	146
Égypte	133
Espagne	51
Grèce	44
Premières lois écrites : loi des <i>Douze Tables</i>	30
NAISSANCE DE JÉSUS CHRIST	0
Le christianisme est religion d'État	1
Le christianisme est toléré dans l'Empire romain	0 - 200
Fin de l'Empire romain	313
Début de l'ère chrétienne	381
L'Europe occidentale adopte la civilisation romaine et la langue latine	395

Feuille de l'élève n° 3

Le Moyen Âge :

Arrivée en Europe des inventions capitales des Chinois : le papier, la boussole, la poudre	395 - 640
Le premier parlement anglais est mis sur pied	476
Les Croisades	481
Fondation de l'Ordre de Saint-Benoit	529
Épidémie de peste	537
Guerre de Cent Ans	622
Début de la civilisation inca (1200). Fin de la civilisation inca en 1533 par l'assassinat d'Atahualpa, roi des Incas	771 - 814
Chute de l'Empire romain d'Occident	786 - 793
Guillaume le Conquérant envahit l'Angleterre	800
Utilisation de la charrue à roues	820
Clovis est couronné roi des Francs	9e et 10e siècles
Réunion des premiers États généraux en France	1 066
Les grandes invasions barbares	1 098 - 1 291
Voyages de Marco Polo	1 200 - 1 350
Saint Benoît fonde l'ordre des Bénédictins	1 200 - 1 350
Jeanne d'Arc meurt sur le bûcher	1 200 - 1 533
Règne de Charlemagne	1 215
Explorations vikings	1 265
Les Vikings envahissent la Grande-Bretagne	1 271 - 1 295
Signature de la Grande Charte en Angleterre	1 302
La « grande famine »	1 315 - 1 317
Début de l'ère Musulmane	1 337 - 1 453
Début d'un nouvel ordre social : la féodalité	1 338 - 1 353
L'Église fonde de nombreuses universités	1 431

Feuille de l'élève n° 4

La Renaissance :

Règne d'Henri VIII, en Angleterre	1 448
Chute de l'Empire romain d'Orient	1 453
Luther expose ses idées	1 455 - 1 485
Jacques Cartier explore le golfe du Saint-Laurent	1 472
Jean Cabot visite les côtes de Terre-Neuve	1 485
Application de la boussole et du gouvernail axial à la navigation	1 490
Colomb découvre l'Amérique	1 492
Henri VIII entreprend sa réforme religieuse	1 497
Magellan et Del Cano participent au 1er voyage autour du monde	1 509 - 1 547
Guerre des Deux-Roses en Angleterre	1 515 - 1 547
Règne de François 1er, en France	1 519 - 1 522
Maisonnette fonde Ville-Marie	1 519
La ville de Québec est fondée	1 519
Calvin entreprend sa réforme religieuse	1 529
Défaite de l'invincible Armada espagnole	1 530
Galilée confirme la théorie de Copernic	1 534
Fondation de la Banque d'Angleterre	1 535
Dynastie des Tudors s'amorce	1 536
Fondation de la colonie anglaise de Virginie	1 543
Règne de Louis XIV, en France	1 564 - 1 616
Gutenberg découvre l'imprimerie	1 588
Magellan fait son premier tour du monde	1 608
Léonard de Vinci (artiste, savant et technicien) affirme ses talents	1 610
William Shakespeare, célèbre écrivain anglais	1 622 - 1 673
Copernic publie son traité d'astronomie	1 624
Molière, célèbre écrivain français	1 639 - 1 699
Luther entreprend sa réforme religieuse	1 642
Racine, célèbre écrivain français	1 643 - 1 715
Cortés fait la conquête du Mexique (les Aztèques)	1 694

Feuille de l'élève n° 5

L'ère des révolutions en occident :

Proclamation de l'indépendance des États-Unis	XVIIIe siècle
Capture et pendaison de Louis Riel	1 713
Début de la révolution industrielle en Angleterre	1 727
Premiers Jeux Olympiques de l'ère moderne	1 760
Début du papier-monnaie	1 763
Premier véhicule à pétrole (Lenoir)	1 769
Napoléon Bonaparte, empereur de France	1 776
Traité d'Utrecht	1 789
Siècle des Lumières	1 804 - 1 815
Le bateau à vapeur (Fulton)	1 807
Révolution française (fin de la féodalité)	1 815
Capitulation de Québec	1 825
Marx expose ses idées	1 848
J. Watt met au point le principe de la machine à vapeur	1 863
La locomotive sur rails (Stephenson)	1 871
La Commune de Paris	1 885
Traité de Paris	1 896

Feuille de l'élève n° 6

Le 20e siècle :

Révolution informatique	1 914 - 1 918
Début de la télévision	1 917
L'Homme marche sur la Lune	1 917
Rapatriement de la Constitution canadienne à Ottawa	1 923
Deuxième Guerre mondiale	1 927
L'U.R.S.S. se démembre	1 929
Statut de Westminster (indépendance du Canada)	1 931
Révolution russe	1 939 - 1 945
Droit de vote aux femmes au fédéral	1 940
Début de la crise économique	1 949
Première Guerre mondiale	1 952
Les deux Allemagnes s'unissent	1 954
Lindbergh traverse l'Atlantique en avion	1 960
La guerre en Bosnie se poursuit	1 969
La guerre au Rwanda se poursuit	1 980
Révolution Tranquille (au Québec)	1 982
Découverte du rayon laser	1 990
Droit de vote aux femmes au Québec	1 992
Révolution chinoise	1 993
Début du travail à la chaîne (Taylor)	1 994
Autres événements...	

Activité 2 - Les contributions innovatrices par époque historique

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Initiation à l'analyse numérique
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité est une révision des contributions innovatrices à la civilisation occidentale dans le cadre de quatre grandes périodes historiques, c'est-à-dire la Préhistoire, l'Antiquité (égyptienne, grecque et romaine), le Moyen Âge et la Renaissance.

Les élèves s'engagent de nouveau à travailler en groupes pour rechercher et classer des notions historiques selon des critères établis.

B. Contenu

Les contributions innovatrices par époque historique

L'époque de la préhistoire

domestication du feu
domestication des animaux
forme d'agriculture
tissage
poterie
armes et outils en pierre et en bois
huttes et maisons sur pilotis
peintures pariétales
mégalithes
organisation de villes

L'époque de l'Antiquité — l'Égypte ancienne

système d'irrigation	pyramide
momification	sculptures
métallurgie	monarchie
chars de guerre	calcul du temps
épée	hiéroglyphes
lance	calendrier de 365 jours
bouclier	médecine

L'époque de l'Antiquité — la Grèce antique

trières
stades
drachmes
mosaïques
bas-reliefs
démocratie
alphabet
république
philosophie

sciences physiques
mathématiques
jeux athlétiques
littérature - mythologie
poésie
théâtre
phalange
agora

L'époque de l'Antiquité — la Rome antique

aqueducs
amphithéâtres
utilisation de la voûte
administration publique - bureaucratie
droit civil
alphabet latin

course de chars
combat de gladiateurs
actes notariés
éloquence
stratégie militaire : la légion

L'époque du Moyen Âge

gouvernail d'étambot
collier d'épaules
moulin à vent
imprimerie à caractères mobiles
style gothique (arcs-boutants)
château fort
cathédrale
vitrail
Église catholique
ordres religieux
monastères
trouvères
universités
féodalité

L'époque de la Renaissance

microscope

télescope

baromètre

machine à vapeur

peinture et architecture de la Renaissance

protestantisme

monarchie parlementaire

astronomie : mouvement des planètes

astronomie : vitesse de la lumière

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

La civilisation

- Connaître certaines des contributions innovatrices de la civilisation occidentale
- **Apprendre les réalités historiques, géographiques, politiques, économiques et sociales de l'univers physique et humain qui l'entoure**

Habilités :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- Réunir et classer certaines des contributions innovatrices de la civilisation occidentale
- Travailler efficacement en groupe
- **Maîtriser le français en tant que langue première**

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- Constaté les mérites bénéfiques d'un travail en groupe
- **Savoir que la langue est comme un système de valeurs et non seulement comme un moyen de communication**

D. Étapes de l'activité

Diviser les élèves de la classe en six groupes. Chaque groupe s'associe avec une des six différentes périodes historiques de la civilisation occidentale dont la Préhistoire, l'Égypte ancienne, la Grèce antique, la Rome antique, le Moyen Âge et la Renaissance.

Ensuite distribuer la feuille de l'élève n° 1. Sur ces feuilles se trouvent 77 notions de contributions innovatrices à la civilisation occidentale. Chaque groupe d'élèves devra classer les notions selon leur période historique particulière. Faire vos recherches au centre de ressources dans la mesure du possible. Dire aux élèves que la répartition des notions par rapport à chaque période historique sont : la Préhistoire - 10; l'Égypte ancienne - 14; la Grèce antique - 17; la Rome antique - 12; le Moyen Âge - 15; la Renaissance - 9.

Une fois cette activité complétée, faire la mise en commun des travaux des six groupes pour vérifier la justesse du travail.

Donner ensuite une copie propre de la classification à chaque élève.
(Voir la feuille de l'élève n° 2.)

Feuille de l'élève n° 1

Les contributions innovatrices par époque historique

armes et outils en pierre et en bois	poterie
forme d'agriculture	protestantisme
tissage	astronomie : mouvement des planètes
peintures pariétales	métallurgie
domestication du feu	actes notariés
médecine	éloquence
huttes et maisons sur pilotis	système d'irrigation
domestication des animaux	république
bouclier	alphabet
aqueducs	sculptures
organisation de villes	momification
chars de guerre	calendrier de 365 jours
épée	monarchie parlementaire
combat de gladiateurs	pyramide
monarchie	mégalithes
moulin à vent	hiéroglyphes
utilisation de la voûte	calcul du temps
machine à vapeur	démocratie
trières	bas-reliefs
sesterces	universités
amphithéâtres	phalange
mathématiques	baromètre
armoiries	cathédrale
agora	stades
drachmes	lance
sciences physiques	Église catholique
astronomie : vitesse de la lumière	poésie
théâtre	château fort
féodalité	droit civil
style gothique (arcs-boutants)	collier d'épaules
course de chars	microscope
philosophie	jeux athlétiques
vitrail	télescope
alphabet latin	ordres religieux
mosaïques	imprimerie à caractères mobiles
monastères	stratégie militaire : la légion
trouvères	littérature - mythologie
gouvernail d'étambot	administration publique - bureaucratie
peinture et architecture de la Renaissance	

Feuille de l'élève n° 2

Les contributions innovatrices par époque historique

L'époque de la préhistoire

domestication du feu
domestication des animaux
forme d'agriculture
tissage
poterie
armes et outils en pierre et en bois
huttes et maisons sur pilotis
peintures pariétales
mégolithes
organisation de villes

L'époque de l'Antiquité — l'Égypte ancienne

système d'irrigation
momification
métallurgie
chars de guerre
épée
lance
bouclier
pyramide
sculptures
monarchie
calcul du temps
hiéroglyphes
calendrier de 365 jours
médecine

L'époque de l'Antiquité — la Grèce antique

trières	sciences physiques
stades	mathématiques
drachmes	jeux athlétiques
mosaïques	littérature - mythologie
bas-reliefs	poésie
démocratie	théâtre
alphabet	phalange
république	agora
philosophie	

L'époque de l'Antiquité — la Rome antique

aqueducs	course de chars
amphithéâtres	combat de gladiateurs
utilisation de la voûte	sesterces
administration publique - bureaucratie	actes notariés
droit civil	éloquence
alphabet latin	stratégie militaire : la légion

L'époque du Moyen Âge

gouvernail d'étambot
collier d'épaules
moulin à vent
imprimerie à caractères mobiles
style gothique (arcs-boutants)
château fort
cathédrale
vitrail
Église catholique
ordres religieux
monastères
trouvères
universités
féodalité
armoiries

L'époque de la Renaissance

microscope
télescope
baromètre
machine à vapeur
peinture et architecture de la Renaissance
protestantisme
monarchie parlementaire
astronomie : mouvement des planètes
astronomie : vitesse de la lumière

1.2 Le rôle des organisations sociales dans la société

Contenu

Les êtres humains sont essentiellement des créatures sociales qui préfèrent vivre en groupe.

Étant donné que les individus doivent entretenir des relations entre eux dans une société, il doit exister des systèmes permettant la procréation, la prise de décisions, la production de biens. Ces systèmes doivent donner une signification et un but à la société (religion, langue et culture) ainsi qu'une organisation qui garantisse la paix.

La société canadienne a établi de nombreuses organisations sociales dont le but consiste à régler les problèmes associés à une vie sociale ordonnée. Voici quelques exemples :

- la famille, sous ses différentes formes, répond aux besoins des adultes et des enfants;
- les organismes d'éducation participent au processus de socialisation et à la transmission de la culture de génération en génération;
- les organisations politiques répondent aux besoins de prendre des décisions collectives;
- les organisations économiques répondent aux besoins matériels de la société.

Toutes ces organisations ont pour objectif, entre autres, l'organisation des peuples en niveaux, strates ou classes.

Les organisations sociales contribuent de façon importante à donner ordre et orientation à une société.

- Savoir que les organisations sociales réglementent le comportement humain selon certains modèles définis, continus et organisés.
- Savoir que les organisations sociales établissent des normes ou des valeurs qui légitiment les sanctions utilisées pour réglementer le comportement humain.

La liberté de vivre sa vie en accord avec la voix de sa conscience constitue une valeur importante dans la société canadienne.

Des organisations sociales fondées sur les prémisses culturelles d'une tradition historique donnée peuvent être relativement différentes d'organisations sociales fondées sur une autre tradition culturelle.

1.2 Le rôle des organisations sociales dans la société

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

L'interdépendance

- **Savoir que les êtres humains vivent en société parce qu'ils peuvent mieux satisfaire leurs besoins et leurs désirs lorsqu'ils sont en interaction avec d'autres membres de cette société**

Les institutions sociales

- **Savoir que les institutions sociales trouvent leur origine et leur fonction dans le besoin d'une vie sociale ordonnée; elles sont le centre de l'organisation sociale**

Identité

- **Savoir se définir en tant qu'individu et membre d'une communauté à la lumière des changements économiques, politiques et sociaux à l'échelle mondiale**

Les organisations sociales

- **Savoir que le besoin fondamental d'une vie sociale organisée (société) se reflète dans les institutions suivantes :**
 - **la famille**
 - **la politique**
 - **l'économie**
 - **les stratifications ou classes sociales**
- **Savoir que les organisations sociales sont le reflet des problèmes fondamentaux des institutions**
- **Savoir que les institutions sociales établissent des normes ou des valeurs qui justifient les sanctions utilisées pour réglementer le comportement humain**

Le contrat social

- **Savoir qu'un contrat social constitue une entente entre les gouvernements et ceux qui sont gouvernés**
 - **Cette entente définit explicitement et implicitement les devoirs de chacun et chacune.**

L'autorité

- Savoir que l'autorité est une forme de pouvoir par laquelle une personne ou un groupe de personnes obéissent à des ordres seulement si ces dernières respectent ceux et celles qui donnent ces ordres

La liberté

- Savoir que la liberté est le droit de choisir d'accepter les droits et les devoirs du contrat social dans une situation donnée

L'ordre

- Savoir que l'ordre est d'accepter l'autorité reconnue comme correcte et lui obéir, de façon que le groupe puisse parvenir à ses objectifs

L'égalité

- Savoir que l'égalité est la situation dans laquelle chaque membre d'un groupe est traité de la même façon en termes de dignité, responsabilité, pouvoir, etc.

La hiérarchie

- Savoir que la hiérarchie est la situation dans laquelle les membres d'un groupe sont organisés par niveaux, le niveau le plus élevé possédant plus de privilèges, de pouvoir, de responsabilités que les autres

1.2 Le rôle des organisations sociales dans la société

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Maîtriser le français en tant que langue première**
- Acquérir les habiletés de classification de la documentation
- Utiliser des grilles pour organiser l'information afin d'en faire l'analyse
- Utiliser des connaissances personnelles pour comprendre les concepts
- Utiliser des grilles pour organiser l'information pour fin d'analyse

1.2 Le rôle des organisations sociales dans la société

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- Savoir si les élèves souhaitent vivre dans un monde dépourvu de moralité, d'éthique ou de valeurs
- Savoir si vous aimez vivre dans un monde où le comportement des gens n'est soumis à aucune contrainte
- Savoir lesquels des droits de l'individu ou de ceux du groupe devraient avoir priorité
- Savoir quels sont les domaines de la vie sur lesquels il est opportun pour la société d'exercer le contrôle au moyen de normes et de sanctions
- Savoir quel devrait être l'équilibre entre liberté et ordre, et égalité et hiérarchie
- Savoir qui est le mieux qualifié pour procéder à la prise de décisions
- Savoir si la liberté doit être considérée comme plus importante que l'ordre, et l'égalité comme plus importante que la hiérarchie
- Savoir si le changement dans toute relation fondamentale à l'intérieur de la société devrait être progressif

1.2 Le rôle des organisations sociales dans la société

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 3 - Le rôle des organisations sociales dans la société

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité d'acquisition de concepts présente le concept d'interdépendance. En analysant les diverses étapes de la vie d'une personne, les élèves comprendront la manière dont un être humain est, à la fois dépendant de la société et influencé par celle-ci. Ils comprendront aussi que les institutions sociales sont conçues pour faire face aux problèmes fondamentaux qui affectent les êtres humains. La société crée diverses organisations sociales afin de faire face à ces problèmes humains.

B. Contenu

Les êtres humains sont essentiellement des créatures sociales qui préfèrent vivre en groupe.

Étant donné que les individus doivent entretenir des relations entre eux dans une société, il doit exister des systèmes permettant la procréation, la prise de décisions, la production de biens. Ces systèmes doivent donner une signification et un but à la société (religion, langue et culture) ainsi qu'une organisation qui garantisse la paix.

La société canadienne a établi de nombreuses organisations sociales dont le but consiste à régler les problèmes associés à une vie sociale ordonnée. Voici quelques exemples :

- la famille, sous ses différentes formes, répond aux besoins des adultes et des enfants;
- les organismes d'éducation participent au processus de socialisation et à la transmission de la culture de génération en génération;
- les organisations politiques répondent aux besoins de prendre des décisions collectives;
- les organisations économiques répondent aux besoins matériels de la société.

Toutes ces organisations ont pour objectif, entre autres, l'organisation des peuples en niveaux, strates ou classes.

Les organisations sociales contribuent de façon importante à donner ordre et orientation à une société.

-
- Savoir que les organisations sociales réglementent le comportement humain selon certains modèles définis, continus et organisés.
 - Savoir que les organisations sociales établissent des normes ou des valeurs qui légitimassent les sanctions utilisées pour réglementer le comportement humain.

La liberté de vivre sa vie en accord avec la voix de sa conscience constitue une valeur importante dans la société canadienne.

Des organisations sociales fondées sur les prémisses culturelles d'une tradition historique donnée peuvent être relativement différentes d'organisations sociales fondées sur une autre tradition culturelle.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

L'interdépendance

- **Savoir que les êtres humains vivent en société parce qu'ils peuvent mieux satisfaire leurs besoins et leurs désirs lorsqu'ils sont en interaction avec d'autres membres de cette société**

Les institutions sociales

- Savoir que les institutions sociales trouvent leur origine et leur fonction dans le besoin d'une vie sociale ordonnée; elles sont le centre de l'organisation sociale.
- **Savoir se définir en tant qu'individu et membre d'une communauté à la lumière des changements économiques, politiques et sociaux à l'échelle mondiale**

Les organisations sociales

- **Savoir que le besoin fondamental d'une vie sociale organisée (société) se reflète dans les institutions suivantes :**
 - la famille;
 - la politique
 - l'économie
 - la culture
 - les stratifications ou classes sociales
- **Savoir que les institutions sociales établissent des normes ou des valeurs qui justifient les sanctions utilisées pour réglementer le comportement humain**

Habilités

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Maîtriser le français en tant que langue première**
- Acquérir les habiletés de classification de la documentation selon un système qui lui donne une signification
- Utiliser des grilles pour organiser l'information afin d'en faire l'analyse

Valeurs

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- Savoir s'ils ou elles souhaitent vivre dans un monde dépourvu de moralité, d'éthique ou de valeurs
- Savoir si vous aimez vivre dans un monde où le comportement des gens n'est soumis à aucune contrainte
- Savoir lesquels devraient avoir priorité : les droits de l'individu ou ceux du groupe
- Savoir quels sont les domaines de la vie sur lesquels il est opportun pour la société d'exercer le contrôle au moyen de normes et de sanctions

D. Étapes de l'activité

1. Lancer une discussion de classe sur la façon dont les gens se développent et changent tout au long de leur vie. Demander ensuite aux élèves d'établir leur propre liste de ce qu'ils considèrent comme les principales étapes de la vie et les repères correspondants.

Voici quelques exemples :

- Naissance — nourrisson, marche, parole
- Enfance — école, puberté
- Adolescence — conduite automobile, diplômes
- Jeune âge adulte — début d'une carrière, mariage
- Âge adulte — vieillesse

Voir le document d'information pour l'enseignant ou l'enseignante et la Feuille de l'élève.

2. Dans une autre discussion de classe, demander aux élèves de se souvenir de certains des problèmes fondamentaux auxquels ils ont fait face pendant leur vie.

Vous pourriez inscrire quelques exemples au tableau. Demander également aux élèves de dire comment ils ont résolu ces problèmes ou répondu à leurs besoins.

- En groupe, demander aux élèves de réfléchir au nombre de problèmes fondamentaux que nous devons régler à différentes étapes de la vie. Exemples : gagner sa vie, s'entendre avec les gens, fonder une famille, avoir du succès, trouver un sens à sa vie, etc.

-
- Leur demander à présent de réfléchir à la façon dont le jeu, le travail, le statut, l'amour, la richesse, le succès, la promotion, le pouvoir, les relations personnelles, l'apprentissage, la religion, etc. permettent de satisfaire ces besoins humains.
 - Cela fait, suggérer aux élèves que ces concepts pourraient entrer dans une nouvelle catégorie (institution) qui serait parallèle à celle qu'ils ont déjà établie à la première étape ci-dessus.
3. Demander aux élèves de réfléchir à la possibilité de résoudre ces problèmes et besoins. Par exemple, est-il possible de satisfaire un seul besoin tel que la tendresse?
- Demander aux élèves de réfléchir :
 - aux structures que la société a mis sur pied pour répondre aux besoins des peuples;
 - à la façon dont ces structures sociales réglementent et valident ces besoins.
 - Demander aux élèves d'établir des catégories à partir de leur réflexion.
4. Les élèves lisent le document *L'ACFC*. Ils répondront au questionnaire d'analyse suite à la lecture de ce même document.

Enfin les élèves arrivent à comprendre que *L'ACFC* est un exemple à titre d'organisation sociale tel qu'expliqué dans cette activité.

Document d'information pour l'enseignant ou l'enseignante

Relation entre les stades de la vie et les institutions

Stades/Repères de la vie

Problèmes fondamentaux de la vie Activités pour les satisfaire (niveau des institutions)

Naissance - Petite enfance

- marche
- parole

Survie/nourriture
Communication/parole des autres
Établissement de relations/amour

Enfance

- école
- puberté

Survie/foyer
Communication/parole, lecture
Établissement de relations/jeux
Succès/sports

Adolescence

- conduite automobile
- diplôme

Survie/travail
Communication/conversation
Établissement de relations/groupes
Succès/apprentissage de la réussite
Sens de la vie/sens de ce que l'on aime

Jeune âge adulte

- premier emploi permanent
- mariage

Survie/carrière
Communication/dans la famille, au travail
Établissement de relations/conjoint, travail
Réussite/formation pour la carrière
Sens de la vie/travail, mariage, sports, religion

Âge adulte

- enfants
- promotion
- hypothèque

Survie/gagner sa vie, fonder une famille
Communication/dans la famille, au travail
Maintien des relations/avec les enfants, le conjoint, les employés
Réussite/promotion
Sens de la vie/loisirs

Âge moyen

- diplôme des enfants
- règlement de l'hypothèque
- augmentation des responsabilités

Survie
Communication
Établissement de relations
Réussite
Sens de la vie

Vieillesse

- mariage des enfants
- petits-enfants
- retraite

Survie
Communication
Établissement de relations
Réussite
Sens de la vie

Document d'information pour l'enseignant ou l'enseignante

Relation entre les étapes de la vie, les institutions et les organisations sociales

Stades/Repères de la vie	Problèmes fondamentaux de la vie Activités pour les satisfaire (niveau des institutions)	Organisations sociales qui permettent de satisfaire les besoins au niveau des institutions
Naissance - petite enfance – marche – parole	Survie/nourriture Communication/parole des autres Établissement de relations/amour	Parents Famille
Enfance – école – puberté	Survie/foyer Communication/parole, lecture Établissement de relations/jeux Succès/sports	Famille École, clubs, etc. Voisins Ligues sportives
Adolescence – conduite automobile – diplôme	Survie/travail Communication/conversation Établissement de relations/groupes Succès/apprentissage de la réussite Sens de la vie/sens de ce que l'on aime	Monde des affaires Téléphone Amis Musique, théâtre, sports Éducation
Jeune âge adulte – premier emploi permanent – mariage	Survie/carrière Communication dans la famille, au travail Établissement de relations/conjoint, travail Réussite/formation pour la carrière Sens de la vie/travail, mariage, sports, religion	Conseiller Université Entreprise/apprentissage Église
Âge adulte – enfants – promotion – hypothèque	Survie/gagner sa vie, fonder une famille Communication/dans la famille, au travail Maintien des relations/avec les enfants, le conjoint, les employés Réussite/promotion Sens de la vie/loisirs	Famille élargie Mariage Sports, scouts, etc. Église, clubs.

Stades/Repères de la vie**Problèmes fondamentaux de la vie
Activités pour les satisfaire
(niveau des institutions)****Organisations sociales
qui permettent de
satisfaire les besoins**

Âge moyen

- diplômes des enfants
- règlement de l'hypothèque
- augmentation des responsabilités

Survie
Communication
Établissement de relations
Réussite
Sens de la vie

Vieillesse

- mariage des enfants
- petits-enfants
- retraite

Survie
Communication
Établissement de relations
Réussite
Sens de la vie

Document d'information pour l'enseignant ou l'enseignante

Relation entre les étapes de la vie, les institutions les organisations sociales et les valeurs, normes et sanctions imposées par la société

Stades/Repères de la vie	Problèmes fondamentaux de la vie Activités pour les satisfaire (niveau des institutions)	Organisations sociales qui permettent de satisfaire les besoins	Valeurs, normes et sanctions imposées par la société
Naissance/Petite enfance			
- marche - parole	Survie/nourriture Communications/établissement de relations/amour	Parents Famille	Droits et responsabilités des parents Droits et responsabilités des enfants
Enfance			
- école - puberté	Survie/foyer Communication/parole, lecture Établissement de relations/jeux Succès/sports	Famille École, clubs, etc. Voisins Ligues sportives	Manières Règles Lois, manières Règles
Adolescence			
- conduite automobile - diplôme	Survie/travail Communication/conversation Établissement de relations/groupes Succès/apprentissage de la réussite Sens de la vie/sens de ce que l'on aime	Monde des affaires Téléphone Amis Musique, théâtre, sports Éducation	Partage du téléphone Attentes du groupe
Jeune âge adulte			
- premier emploi permanent - mariage	Survie/établissement d'un emploi Communication/dans la famille, au travail Établissement de relations/conjoint, travail Réussite/apprentissage d'un emploi Sens de la vie/travail, mariage, sports, religion	Conseiller Université Entreprise/ apprentissage Église	

Stades/Repères de la vie	Problèmes fondamentaux de la vie Activités pour les satisfaire (niveau des institutions)	Organisations sociales qui permettent de satisfaire les besoins	Valeurs, normes et sanctions imposées par la société
Âge adulte	<ul style="list-style-type: none"> Survie/gagner sa vie, fonder une famille Communication/dans la famille, au travail Maintien des relations/avec les enfants, le conjoint, les employés Réussite/promotion Sens de la vie/loisirs 	<ul style="list-style-type: none"> Famille élargie Mariage Sports, scouts, etc. Église, clubs 	
Âge moyen	<ul style="list-style-type: none"> Survie Communication Établissement de relations Réussite Sens de la vie 		
Vieillesse	<ul style="list-style-type: none"> Survie Communication Établissement de relations Réussite Sens de la vie 		

Feuille de l'élève

Relations entre les étapes de la vie et les institutions - une grille

Stades repères de la vie	Problèmes fondamentaux dans la vie Activités pour satisfaire	Organisations sociales qui permettent de satisfaire les besoins	Valeurs, normes, sanctions imposées par la société

L'Association culturelle... (catholique)... franco-canadienne de la Saskatchewan

Fondée à Duck Lake en 1912, l'Association catholique franco-canadienne de la Saskatchewan a pour but de grouper les Canadiens français afin de promouvoir leurs intérêts, et, au besoin, de les protéger et de défendre leurs droits. Au cours des années, l'ACFC a encouragé la création d'autres associations francophones, comme l'Association provinciale des parents francophones, la Commission culturelle fransaskoise, le Conseil de la coopération de la Saskatchewan et l'Association jeunesse fransaskoise pour l'aider à accomplir son travail. En 1964, l'Association catholique devient l'Association culturelle franco-canadienne de la Saskatchewan.

Chapitre un

La naissance d'un mouvement de regroupement

La Saskatchewan a connu, au cours des années, bon nombre d'organisations francophones oeuvrant dans les domaines de l'économie, de la culture, de l'éducation, des communications et du développement communautaire. Nous allons traiter de l'histoire de chacune de ces associations dans d'autres documents. Il y a eu, depuis 1912, un élément constant dans le développement de la communauté fransaskoise. Cet élément, c'est l'Association culturelle franco-canadienne (ACFC).

Parce qu'ils sont minoritaires dans l'Ouest canadien, les pionniers français et canadiens français cherchent, dès le début du siècle, à sauvegarder leur langue française. « *Pour l'agriculteur, l'artisan, et le petit commerçant de souche française, une autre inquiétude s'ajoutait : comment préserver ces deux éléments qu'on avait toujours dit indissociables, la foi et la langue?* »¹

Société Saint-Jean-Baptiste

Les pionniers fondent alors, dans leurs communautés, à Wauchope, à Willow Bunch et à Vonda, des cercles locaux de la Société Saint-Jean-Baptiste.

Depuis toujours, les Canadiens français célèbrent la fête de leur saint patron, saint Jean-Baptiste, le 24 juin. Le mouvement de la Société Saint-Jean-Baptiste voit le jour à Montréal en 1834 et se répand vite au Québec, en Ontario et en Nouvelle-Angleterre. Le mouvement existe déjà en Saskatchewan, à North Battleford, avant la résistance des Métis en 1885. « *On sait de façon certaine qu'une assemblée eut lieu à cet endroit en mai 1890 dans le but de relancer le cercle local de la Société St-Jean-Baptiste, inactif depuis le soulèvement de Batoche.* »²

À la suite de l'arrivée de nombreux colons de langue française, au début du XXe siècle, le nombre des cercles locaux grandit. Les activités varient d'un cercle à l'autre.³ Comme tout organisme francophone, certains cercles sont plus actifs que d'autres.

En 1909, l'abbé Philippe-Antoine Bérubé de Vonda invite à une grande réunion, dans sa paroisse, tous les représentants de tous les cercles locaux de la province. Le missionnaire-

colonisateur espère suivre l'exemple du Manitoba et former un regroupement provincial des cercles locaux de la Société St-Jean-Baptiste.⁴ Alors que la plupart des curés croient que les Canadiens français doivent s'unir pour sauvegarder la langue et la foi, l'abbé Bérubé estime qu'il y a une autre raison. « *M. le curé de Vonda affirma que les deux grandes questions autour desquelles nous devons nous unir, c'était la question des écoles et la colonisation.* »⁵ En effet, le missionnaire-colonisateur est convaincu que s'il peut établir un bloc de centres francophones dans le nord de la province, les Canadiens français seront plus forts.

Lors de la rencontre tenue les 29 et 30 juin à Vonda, on crée la « Société Saint-Jean-Baptiste de la Saskatchewan ». Le premier comité exécutif de ce regroupement de cercles locaux est composé entre autres de l'abbé Bérubé et du Père Delmas, o.m.i., fondateur de Delmas. L'année suivante, en 1910, la Société Saint-Jean-Baptiste de la Saskatchewan est présente lors de l'inauguration du premier journal de langue française en Saskatchewan, *Le Patriote de l'Ouest*. À la réunion de Vonda, les représentants avaient décidé « *de tracer les plans de la fondation d'un journal de langue française.* »⁶

Société du parler français

La Société Saint-Jean-Baptiste de la Saskatchewan ne réussit jamais à faire bouler de neige. Chaque cercle local continue à faire ses petites affaires et il n'y a vraiment pas de coordination provinciale. À l'automne 1911, on commence à parler d'un grand congrès du parler français qui doit avoir lieu à Québec l'été 1912. « *Dans une lettre au Patriote de l'Ouest, un marchand de Wauchope, M. Maurice Quennelle, soulignait l'urgente nécessité d'organiser une succursale provinciale de la société. Du même trait de plume, il offrait ses services pour travailler au succès de l'entreprise.* »⁷

Si Maurice Quennelle a l'idée de fonder une succursale provinciale de la Société du parler français, c'est le père Achille-Félix Auclair, rédacteur du *Patriote de l'Ouest* à Duck Lake qui en est l'architecte. « *Durant l'automne de 1911, le P. Auclair continuait son travail d'éducation par ses éditoriaux et en même temps rapportait et commentait les messages reçus de Québec.* »⁸

Maurice Quennelle voit son rêve d'une succursale provinciale se réaliser et durant l'automne 1911 le *Patriote de l'Ouest* publie chaque semaine les noms des nouveaux membres. Dans son numéro du 25 janvier 1912, *Le Patriote de l'Ouest* fait état de sa campagne et annonce la tenue prochaine d'une grande convention nationale des Canadiens français de la Saskatchewan. « *Cette convention est donc convoquée à DUCK LAKE, SASK., pour les 28 et 29 FEVRIER. Encore une fois nous comptons sur la présence de représentants nombreux de toutes les paroisses de la Saskatchewan et nous avons bien l'espérance que tous les prêtres de la province se feront un devoir de venir assister eux-mêmes à cette convention et d'encourager fortement leurs paroissiens à s'y rendre en grand nombre.* »⁹

Il faut mentionner ici, un fait amusant qui survient à l'occasion de ce premier grand congrès des Canadiens français de la Saskatchewan. Le congrès doit avoir lieu les 28 et 29 février. Le 28 février est un mercredi et à cette époque, il est de rigueur que les catholiques fassent jeûne et abstinence le mercredi. Ne voulant pas que les gens restent

chez eux ce jour-là, l'invitation au congrès comprend l'annonce suivante : « *Dispense de jeûne et d'abstinence est accordée par le Père Lacoste, administrateur du diocèse de Prince-Albert, mercredi 28 février pour tous ceux qui prendront part à la Convention.* »¹⁰

Plus de 450 personnes se rendent à Duck Lake pour la grande convention nationale. Voici quelques-uns des grands titres que les Canadiens français peuvent lire dans *Le Patriote de l'Ouest* le 7 mars 1912 : « *La Saskatchewan française fait bloc solide!* », « *Journées mémorables du 27 et 28 février 1912* », « *La première convention des catholiques de langue française de la Saskatchewan remporte un succès éclatant.* », « *S.G. Mgr. O.-E. Mathieu, S.G. Mgr. Charlebois, O.M.I., l'Hon. A. Turgeon, à la tête de 450 délégués prennent part aux délibérations.* », « *Le Congrès réclame le maintien des écoles séparées au Keewatin* », « *Réunion l'an prochain à Regina. Un comité permanent composé de M. Maurice Quennelle, du R.P.H. Delmas, O.M.I. et de M. l'abbé Chs Maillard, est formé. Quatorze délégués sont choisis pour représenter la Saskatchewan au Congrès de Québec.* »¹¹

En 1912, il n'est pas encore question d'éliminer les écoles françaises en Saskatchewan, mais il en est question dans le district du Keewatin, c'est-à-dire le nord de l'actuel province du Manitoba. Il y a, à cette époque, des liens serrés entre la Saskatchewan et le Keewatin : Mgr Charlebois, o.m.i., a été directeur de l'école Saint-Michel de Duck Lake et un des fondateurs du *Patriote de l'Ouest* avant de devenir évêque du Keewatin. De plus, le fait qu'on discute de la question des écoles du Keewatin au premier congrès est un signe précurseur du rôle que la nouvelle association aura à jouer au cours des décennies suivantes.

Notons en passant que sur les quatorze délégués nommés pour représenter la Saskatchewan au Congrès de Québec, il n'y a aucune femme et seulement quatre laïcs : Maurice Quennelle, Alphonse Turgeon, ministre provincial de la justice, Amédée Cléroux, agent d'immigration à Vonda et Louis Schmidt de Saint-Louis (voir *Schmidt*). Les autres sont tous prêtres et évêques.

Il faudrait aussi noter qu'en 1912, le regroupement des francophones de la Saskatchewan est divisé en deux sections (nord et sud). L'Association jeunesse fransaskoise et la Fédération des femmes canadiennes-françaises suivront ce premier modèle de *L'ACFC* avant de ne former qu'une seule association provinciale chacune.

Association catholique franco-canadienne de la Saskatchewan

Au début, la nouvelle association porte le nom d'Association Franco-Canadienne (AFC). Le comité présidé par Maurice Quennelle a le mandat de dresser le plan d'une organisation provinciale. Le comité fait appel au curé de Qu'Appelle, l'abbé Sauniers, pour écrire la première constitution « *adaptée à la mentalité et aux besoins de la population et c'est ce comité, à la suggestion de M. l'abbé Sauniers, qui proposa le nom de "l'Association Catholique Franco-Canadienne de la Saskatchewan"*, nom qui fut adopté officiellement au Congrès de Regina en 1913. »¹²

Comme il en a été décidé au congrès de 1912, les délégués des sections nord et sud se réunissent à Regina le 15 janvier 1913. C'est aussi lors de cette rencontre qu'on fixe les buts de l'organisme : « *L'association veut grouper les Canadiens français dans le but de promouvoir leurs intérêts et les protéger au besoin et défendre leurs droits. Par franco-canadien, on entend tout catholique de langue française et des groupes locaux.* »¹³

À la suite de cette rencontre de janvier 1913, le comité décide de convoquer tous les Franco-Canadiens de la Saskatchewan à un deuxième congrès qui aura lieu le 28 juillet 1913 à Regina.

L'Association Catholique Franco-Canadienne de la Saskatchewan, le rêve d'un regroupement provincial des Canadiens français présenté par l'abbé Bérubé, Maurice Quennelle et le père Auclair, devient une réalité.

Chapitre deux

L'éducation des enfants

Depuis sa fondation en 1912, l'ACFC défend fidèlement les intérêts des Franco-Canadiens de la Saskatchewan et les protège au besoin, et elle défend leurs droits. Pour accomplir ce vaste mandat, elle encourage la création d'autres associations dans les domaines économiques, culturel, et paroissial. Elle s'occupe de tous les domaines de l'activité humaine : colonisation, promotion des commerces canadiens-français, cours de tissage, bibliothèques ambulantes, protection des coutumes et des traditions familiales et paroissiales.

Mais, comme le rappelle Dumont Lepage, directeur général de la station de radio CFRG de Gravelbourg, lors de l'inauguration officielle de CFNS, la station de Saskatoon, en novembre 1952, l'ACFC a toujours eu ses deux grands champs d'intérêts préférés : l'un des deux étant les communications, d'abord avec le journal *Le Patriote de l'Ouest* et ensuite avec la radio française, l'autre étant l'éducation. « *Avec quel acharnement l'ACFC a soutenu et défendu les droits sacrés de l'école catholique et française. Sans aucun soutien du ministère provincial de l'Éducation, elle a maintenu, et maintient encore, l'enseignement du catéchisme et du français à l'école.* »¹⁴

Lorsque l'*Acte des Territoires du Nord-Ouest* est adopté en 1875, il prévoit des dispositions pour la création de *districts scolaires*. Les Canadiens français catholiques peuvent aussi établir des districts scolaires séparés où leur langue et leur foi feront partie du programme d'enseignement. Le premier district scolaire public catholique des Territoires du Nord-Ouest est mis sur pied à Bellevue en 1885.

En 1905, lors de la création de la province de la Saskatchewan, l'*Acte de la Saskatchewan* ne prévoit aucune nouvelle disposition au sujet de l'éducation française. Jusqu'au début de la Première Guerre mondiale en 1914, il ne semble pas y avoir de tension ouverte entre les francophones et les anglophones de la province en ce qui concerne les écoles. Toutefois, avec la guerre, ces relations changent en Saskatchewan. Des organismes comme la *Saskatchewan Grain Growers*, la *Saskatchewan School Trustees' Association* et la *Saskatchewan Association of Rural Municipalities* demandent ouvertement qu'on interdise l'usage des langues étrangères dans les écoles de la province. On s'en prend surtout aux Allemands, mais les Canadiens français n'y échappent pas, en grande partie à cause de la réaction du Québec à la conscription.

Lors du congrès de la *Saskatchewan School Trustees' Association* à Saskatoon en 1918, les délégués demandent que l'anglais soit la seule langue d'enseignement en Saskatchewan. À la suite de ce congrès, le gouvernement libéral de William Martin décide d'apporter un amendement à la *Loi des Écoles*. Les Canadiens français apprennent que l'amendement Martin vise à limiter l'usage du français dans les écoles. En 1918, les francophones réussissent à convaincre le gouvernement Martin de modifier son amendement pour permettre l'enseignement de la première année en français en plus d'une heure par jour pour les autres classes.

Au cours des années suivantes, *L'ACFC* doit à nouveau lutter pour protéger les droits des francophones à l'éducation dans leur langue. Parfois l'Association gagne, mais d'autres fois les droits sont piétinés par les gouvernements.

C'est le cas en 1929 et en 1930. Le gouvernement conservateur de J.T.M. Anderson décide de supprimer les rares droits des francophones et des catholiques. En septembre 1929, il abolit l'échange des brevets d'enseignement avec le Québec. Il devient alors très difficile, sinon presque impossible d'engager des enseignants du Québec. En décembre de la même année, le gouvernement annonce que le catéchisme ne sera dorénavant enseigné qu'en anglais. Anderson va, plus tard, permettre aux francophones d'enseigner la demi-heure de catéchisme en français si la classe a lieu après la fermeture officielle de l'école, à trois heures et demie.

En février 1930, le Projet de loi 1 est déposé par le gouvernement Anderson. Ce projet de loi interdit l'affichage des symboles religieux et le port de l'habit religieux dans les écoles publiques de la Saskatchewan. En 1918, les Franco-Canadiens de la Saskatchewan avaient obtenu l'enseignement de la première année en français et une heure de français par jour pour les autres années scolaires. En mars 1931, le gouvernement Anderson abolit le droit à l'enseignement de la première année en français.

Ce n'est qu'en 1968 que le gouvernement libéral de Ross Thatcher commence à rendre aux francophones certains de leurs droits à l'enseignement en français. Un des membres du cabinet Thatcher est le francophone Lionel Coderre. À partir de 1968, il est possible d'établir des écoles désignées où l'enseignement se fait en français plus d'une heure par jour.

En 1925, l'Association catholique franco-canadienne de la Saskatchewan devient en quelque sorte le ministère de l'Éducation des francophones. Cette année-là, l'ACFC lance son premier « Concours de français ». Amédée Motut, se souvient, à l'occasion du cinquantenaire de *L'ACFC* en 1962, qu'un premier concours a eu lieu vers 1923 dans la région de Hoey, Domrémy et Saint-Louis. « *C'est grâce aux instances de M. Louis Charbonneau, Dr. ès Lettres, et aujourd'hui traducteur au gouvernement d'Ottawa, et au dévouement des instituteurs et institutrices que le concours put être lancé. Les religieuses de St-Louis, M.J.C. Faucoup, et les familles Georget, Lavertu, François Béland, Pierre-Marie Marsollier, Ouelette, Mareschal, Albert Barre de Domrémy collaborèrent étroitement avec les organisateurs du concours, en tête desquels se trouvait toujours M. Raymond Denis qui s'est débattu comme un lion pour la cause française dans l'Ouest.* »¹⁵

Ayant décidé en 1925 de s'occuper des « Concours de français », il est essentiel que l'ACFC établisse un secrétariat permanent. Jusqu'en 1925, le travail de l'Association a été fait par des bénévoles. Le premier chef du secrétariat est J.-E Morrier, alors administrateur du *Patriote de l'Ouest* à Prince Albert. À partir de 1929, c'est Antonio de Margerie qui est chef du secrétariat de *L'ACFC* et qui prend en main le « Concours de français ». C'est chez lui à Vonda que sont dorénavant préparés les examens.

Lors de la célébration de son Jubilé d'or en 1962, *L'ACFC* peut annoncer avec fierté tout ce qu'elle a fait dans le domaine de l'éducation : « a) l'établissement et la révision de programmes d'études; b) le choix des manuels; c) la visite des écoles; d) les directives au Personnel Enseignant; e) les examens annuels de juin; f) les examens annuels de novembre; g) l'organisation de la correction de ces examens; h) le contrôle des notes des élèves des grades supérieurs; i) la publication des résultats pour le journal et pour les écoles; j) la distribution des prix; k) l'assistance aux réunions d'institutrices et du Comité de l'Enseignement du français; Et le reste. »¹⁶

Ce travail fait pour assurer un enseignement de qualité en français dans les écoles de la province représente environ sept ou huit mois de travail pour le secrétariat de *L'ACFC*. Le chef du secrétariat doit maintenir un lien avec les instituteurs et institutrices de la province, ainsi qu'avec les commissaires d'écoles afin de savoir quels enseignants sont disponibles et dans quelles écoles on en a besoin.

Tout au long de son histoire, l'ACFC a encouragé la création d'autres associations pour lui venir en aide, comme le Conseil de la coopération de la Saskatchewan (économie), la Commission culturelle fransaskoise (culture) et l'Association jeunesse fransaskoise (jeunesse). Mais, puisque l'éducation présente un intérêt particulier pour l'ACFC, elle encourage la création de deux organismes : l'Association Interprovinciale et l'Association des commissaires d'école franco-canadiens de la Saskatchewan (ACEFC), pour l'aider à assurer la qualité de l'enseignement du français dans la province.

Chapitre trois

L'Association Interprovinciale

L'Association Interprovinciale voit le jour en 1917 et, en 1925, elle est dissoute. Toutefois, pendant les huit ans de son existence, l'Association Interprovinciale joue un rôle clé dans l'éducation française, en Saskatchewan.

Lorsque la guerre éclate en Europe en 1914, un mouvement se forme en Saskatchewan demandant que l'anglais soit la seule langue d'enseignement dans les écoles et qu'on interdise l'usage des langues étrangères, comme l'allemand et le français.

À cette époque, l'ACFC est une toute jeune association, n'ayant été créée que quelques années auparavant. *« Il faut tenir compte que la plupart d'entre nous étions arrivés dans la province depuis quelques années à peine. Nous étions encore occupés à défricher nos terres, à gagner nos vies, et nous n'avions guère de temps à consacrer aux questions scolaires et nationales. »*¹⁷ Pour aggraver la situation, l'ACFC n'a pas de secrétariat permanent, ni d'argent pour s'occuper pleinement de ces questions.

Lors d'une rencontre des commissaires d'école canadiens-français à Regina, en 1917, les dirigeants francophones discutent du problème des écoles : *« Bien entendu, on y parlait de nos écoles, de nos problèmes, et quelqu'un prétendit que le plus grand danger qui les menaçait était la rareté du personnel enseignant de langue française. »*¹⁸ Dans bien des écoles françaises, il y a des enseignants qui ne parlent pas un seul mot de français. Les commissaires d'école ne sachant même pas où sont les enseignants francophones et combien ils sont, les dirigeants décident de mettre sur pied un comité pour étudier la situation.

Quelques semaines plus tard, le comité présente les résultats de son enquête : *« Nous n'avions dans la province à la fin de 1917, qu'une vingtaine d'instituteurs ou institutrices de langue française possédant des diplômes de première ou de deuxième classe. Une trentaine enseignait avec des diplômes de troisième classe valides pour deux ans seulement. Dans vingt-cinq écoles, les instituteurs ou institutrices ne disposaient que de permis provisoires qu'il fallait faire renouveler chaque année. Dans près de quarante écoles, on avait dû recourir à du personnel enseignant étranger. »*¹⁹ Le nombre d'enseignants qui ne parle pas français est trop élevé. Le recrutement et la formation d'enseignants doit donc être la priorité de l'ACFC

Mais puisque l'ACFC ne dispose ni de personnel, ni d'argent, on décide de fonder une « société par actions, sans but lucratif, avec charte provinciale ». Toutefois, des organisations comme la *Saskatchewan Grain Growers*, la *Saskatchewan School Trustees' Association* et la *Saskatchewan Association of Rural Municipalities* ont déjà commencé une campagne contre l'enseignement des langues étrangères, et le français est considéré par ces groupes comme une langue étrangère.

Ni l'ACFC, ni les commissaires d'école ne veulent vexer ces groupes anglophones. Il faut donc rédiger une charte où il n'est pas question d'école, ni d'enseignement. Un des membres du comité est l'avocat J.P. Roy de Regina. « *Cette charte, ce fut le triomphe de Me Roy; un monument d'imprécision.* »²⁰ Ainsi est née l'Association Interprovinciale.

Le but de cette association est de former du personnel enseignant ou d'en faire venir du Québec. Raymond Denis, sur les conseils de Mgr Mathieu, a quitté sa ferme de Saint-Denis pour devenir vendeur d'assurance à Vonda. Denis dispose donc de temps et de ressources de secrétariat pour s'occuper des affaires de la nouvelle Association. L'Interprovinciale devient son bébé.

*« Durant sept ans, c'est à l'Interprovinciale que nos commissions scolaires s'adressèrent lorsqu'elles avaient besoin d'institutrices ou d'instituteurs et durant sept ans l'Interprovinciale remua ciel et terre pour les leur procurer. Durant sept ans aussi, ce fut elle qui tint tête au département de l'éducation et à ses inspecteurs et les obligea à respecter la loi scolaire au sujet de l'enseignement du français. »*²¹

Le travail de l'Interprovinciale n'est pas facile. Au début, il faut lancer une campagne pour prélever des fonds. Les actions de l'Association Interprovinciale coûtent 5 \$. Les Canadiens français sont généreux. Une petite communauté comme Saint-Denis donne à elle seule plus de 2 000 \$. Par la suite, l'Association Interprovinciale organise chaque année « la journée des écoles ». Ce jour-là, chaque paroisse canadienne-française se fait un devoir de prélever des fonds pour l'Association.

Lorsqu'il devient président de l'ACFC en 1925, Raymond Denis passe à nouveau à l'action. Il crée un secrétariat permanent et il organise des campagnes pour augmenter le nombre de membres. Puisque l'ACFC commence maintenant à s'établir sur des bases plus fermes, il n'y a plus aucune raison pour que l'Association Interprovinciale continue d'exister. Elle est dissoute en 1925.

Lors du congrès de l'ACFC en 1925, on fait le bilan de l'oeuvre de l'Association Interprovinciale depuis sa fondation, huit ans auparavant : plus de 100 institutrices et instituteurs ont reçu une aide financière de l'Interprovinciale, soit pour défrayer le coût de leurs cours à l'École Normale, soit pour payer leur billet pour venir de l'Est.

Le succès de l'Association Interprovinciale est remarquable. De tous les prêts qu'elle a fait aux enseignants, en sept ans d'existence, seulement 2 000 \$ n'ont jamais été remboursés. Des 100 enseignants qui ont reçu une aide financière, 46 enseignaient toujours en 1925 et 26 avaient épousé des Franco-Canadiens de la Saskatchewan et demeuraient toujours dans la province. Enfin 24 seulement sont retournés dans l'Est.

*« Malheureusement, il y avait bien des vieux garçons en Saskatchewan, et ils ne se faisaient pas faute de marier nos maîtresses d'écoles. Nous retrouvons celles-ci au bout de trois ans, quatre ans, non pas dans nos écoles, mais mariés avec déjà plusieurs petits Canadiens groupés autour de la maman et il fallait faire venir d'autres institutrices pour les remplacer. »*²² Pour cette raison, on accuse souvent l'Association Interprovinciale d'être une agence matrimoniale.

Chapitre quatre

L'Association des commissaires d'école franco-canadiens de la Saskatchewan (ACEFC)

Après la crise scolaire de 1918, l'ACFC souhaite la création d'une association des commissaires d'école. En 1917 et 1918, c'est la *Saskatchewan School Trustees Association* qui a mené la bataille pour enlever aux francophones le droit à l'enseignement dans leur langue. « *Nous ne pouvions pas assister à une assemblée quelconque sans entendre crier "les Frenchmen dans Québec" et dans toutes les réunions, commissaires d'écoles, personnel enseignant, même chez les "Grain Growers" on n'entendait qu'un cri qui était devenu un slogan : "Une langue, une école, un drapeau", c'est-à-dire la langue anglaise, l'école anglaise et le drapeau anglais.* »²³

Devant cette attitude des anglophones, plusieurs commissaires d'école ne veulent plus dépendre de la *Saskatchewan School Trustees Association*. Les commissaires francophones manifestent alors le désir de créer leur propre association, mais ce n'est pas une tâche facile. L'argent est rare et les distances entre communautés francophones sont grandes. Il n'est donc pas facile de convoquer les commissaires à une réunion.

Un soir, Raymond Denis se rend à l'atelier du *Patriote de l'Ouest* à Prince Albert où il rencontre le rédacteur en chef, le père Achille-Félix Auclair et le journaliste, Donatien Frémont. Ils discutent tous les trois de la question d'une association de commissaires d'école. « *Nous décidâmes d'aller de l'avant et à nous trois, nous nommâmes un comité provisoire avec M. Émile Gravel, de Gravelbourg, comme président, et M. Raymond Denis, de Vonda, comme secrétaire général.* »²⁴ Notons qu'à cette rencontre de Prince Albert en 1918, Raymond Denis est le seul commissaire d'école. Malgré cela, Raymond Denis écrit à toutes les personnes nommées du comité exécutif de l'Association des commissaires d'école franco-canadiens de la Saskatchewan (ACEFC) pour leur dire « *qu'à une assemblée très représentative, ils avaient été élus directeurs de l'Association des commissaires.* »²⁵

Tous acceptent d'être membres du comité exécutif de l'ACEFC. Sans tarder, ils décident de convoquer à un congrès général tous les commissaires de langue française en Saskatchewan. Le congrès est prévu pour le début de l'année 1919.

Même si l'ACFC a joué un rôle dans la création de l'Association des commissaires d'école, ce n'est qu'en 1923 que les deux organismes tiennent un congrès conjoint. C'est à ce congrès que Louis Carbonneau, alors enseignant à Hoey, propose que des examens de français soient organisés par l'ACFC. Deux ans plus tard, en 1925, Raymond Denis accepte la présidence des deux organismes, responsabilités qu'il garde pendant dix ans.

La période 1925-1935 est particulièrement difficile (les lois du gouvernement Anderson, le « krach » ou l'effondrement de la Bourse et la crise économique des années 1929-1939) pour les deux organisations francophones de la Saskatchewan. Durant cette période, l'ACFC et l'ACEFC instaurent les « Concours de français » et on organise des « Voyages de la survivance » au Québec. Ces voyages avaient pour but de faire connaître la Saskatchewan et les Canadiens français de la province à la population et aux élus du Québec. Il y a eu au moins trois « Voyages de la survivance » entre 1925 et 1929.

En 1930, l'ACEFC commence à rebâtir des liens avec des organisations anglophones. Cette année-là, les commissaires francophones organisent un congrès conjoint avec la *Catholic School Trustees' Association*.

En 1955, l'ACFC et l'ACEFC organisent un congrès pour remercier les enseignants francophones du travail accompli au cours des années. Lors de ce congrès, on assiste à la naissance d'une nouvelle association, l'ACFIS (Association canadienne-française des instituteurs de la Saskatchewan). En 1967, l'ACFC et l'ACEFC sont présentes quand le gouvernement libéral de Ross Thatcher apporte des amendements à l'*Acte scolaire* pour permettre la création d'écoles désignées. Et enfin, en 1980, les deux associations assistent à la création du Bureau de la minorité de langue officielle.

En 1983, l'Association des commissaires d'école franco-canadiens de la Saskatchewan devient la « Commission des écoles fransaskoises » (CEF). Elle change de nom et de statuts afin d'inclure aussi les parents francophones. Son but devient alors la gestion scolaire des écoles fransaskoises. En 1990, la CEF change de nom une fois de plus et devient l'Association provinciale des parents francophones (APPF).

En juin 1994, huit Conseils scolaires fransaskois sont élus pour gérer les écoles Valois de Prince Albert, Saint-Isidore de Bellevue, Providence de Vonda, Canadienne-française de Saskatoon, Père Mercure de North Battleford, Beau Soleil de Gravelbourg, Mgr de Laval de Regina et l'école de Bellegarde. En janvier 1995, le rêve de l'ACFC et de l'APPF qui était de voir les écoles fransaskoises gérées par des Fransaskois devient une réalité alors que les huit Conseils scolaires fransaskois prennent possession des huit écoles mentionnées ci-dessus.

L'Association culturelle franco-canadienne de la Saskatchewan et l'Association provinciale des parents francophones continuent toujours leur travail destiné à assurer un enseignement en français de qualité. Aujourd'hui, ils travaillent étroitement avec les Conseils scolaires fransaskois.

Notes et références

- 1 Richard Lapointe ; Lucille Tessier. — Histoire des Franco-Canadiens de la Saskatchewan. — Regina : Société historique de la Saskatchewan, 1986. — P. 206
- 2 Ibid., p. 207
- 3 Voir *Maurice Quennelle et Willow Bunch* . Thérèse Lefebvre-Prince. — « La fête de la St-Jean-Baptiste à Dollard ». — Revue historique. — Vol. 1, n° 2 (mars 1991)
- 4 En 1908, l'archevêque de Saint-Boniface, Mgr Langevin, avait invité les cercles locaux du Manitoba à former une fédération provinciale.
- 5 Raymond Denis. — [Mes mémoires]. — Vol. 1. — Manuscrit. — Archives de la Saskatchewan. — P. 47
- 6 Richard Lapointe ; Lucille Tessier. — Histoire des Franco-Canadiens de la Saskatchewan. — P. 208
- 7 Ibid., p. 209
- 8 Roger Ducharme, abbé. — Cinquantenaire de l'ACFC, 1912-1962, Jubilé d'or. — 1962. — Programme souvenir des fêtes du 50e anniversaire de l'ACFC. — P. 32
- 9 « Grande Convention Nationale, 28 et 29 février 1912 ». — Le Patriote de l'Ouest. — (25 janv. 1912). — P. 1
- 10 Roger Ducharme, abbé. — Cinquantenaire de l'ACFC, 1912-1962, Jubilé d'or. — P. 32
- 11 « La Saskatchewan française fait bloc solide ». — Le Patriote de l'Ouest. — (7 mars 1912). — P. 1
En 1912, Maurice Quennelle est maire de Wauchope (voir *Maurice Quennelle*), le père Henri Delmas est le supérieur de l'école Saint-Michel de Duck Lake (voir *Delmas*) et l'abbé Charles Maillard est curé de Wolseley (voir *Gravelbourg*).
- 12 Raymond Denis. — [Mes mémoires]. — P. 58
- 13 Roger Ducharme, abbé. — Cinquantenaire de l'ACFC, 1912-1962, Jubilé d'or. — P. 32
Pour connaître l'origine du terme « Franco-Canadien », voir : Revue historique. — Vol. 2, n° 2. — P. 8
- 14 « M. D. Lepage fait l'historique des postes de radio français ». — La Liberté et le Patriote. — (5 déc. 1952). — P. 11
- 15 Roger Ducharme, abbé. — Cinquantenaire de l'ACFC, 1912-1962, Jubilé d'or. — P. 46
- 16 Ibid., p. 33
- 17 Raymond Denis. — [Mes mémoires]. — P. 90
- 18 Ibid., p. 91
- 19 Ibid., p. 91
- 20 Ibid., p. 91
- 21 Ibid., p. 92
Un cas légal où l'Interprovinciale a dû s'ingérer dans les affaires d'une école a été le cas de l'école Éthier (voir *Bellevue*). Dans ce cas, c'est l'Interprovinciale qui a obtenu les services de John Diefenbaker pour mener la cause des commissaires accusés d'avoir encouragé l'enseignement du français.
- 22 Ibid., p. 94
- 23 Ibid., p. 34
- 24 Ibid., p. 85
- 25 Ibid., p. 85

Bibliographie

Congrès de l'ACFC (1927). — Quinze ans de vie française, 1912-1927 : rapport.
— Archives de la Saskatchewan

ACFC. — Association culturelle franco-canadienne. — 1987. — Archives de la Saskatchewan. — Livre souvenir du 75^e anniversaire

Denis, Raymond. — [Mes mémoires]. — Vol. 1. — Manuscrit. — Archives de la Saskatchewan

Ducharme, Roger, abbé. — Cinquantenaire de l'ACFC, 1912-1962, Jubilé d'or. — 1962.
— Programme souvenir des fêtes du 50^e anniversaire de l'ACFC

Huel, Raymond. — L'Association Catholique Franco-Canadienne de la Saskatchewan : un rempart contre l'assimilation culturelle 1912-1934. — Traduit par René Rottiers.
— Regina : Publications Fransaskoises, 1981

Lapointe, Richard ; Tessier, Lucille. — Histoire des Franco-Canadiens de la Saskatchewan. — Regina : Société historique de la Saskatchewan, 1986

Lefebvre-Prince, Thérèse. — « La fête de la St-Jean-Baptiste à Dollard ». — Revue historique. — Vol. 1, n^o 2 (mars 1991)

Articles de journaux

« Grande Conception Nationale, 28 et 29 Février 1912 ». — Le Patriote de l'Ouest.
— (25 janv. 1912)

« La Saskatchewan française fait bloc solide ». — Le Patriote de l'Ouest. — (7 mars 1912)

« M. D. Lepage fait l'historique des postes de radio français ». — La Liberté et le Patriote.
— (5 déc. 1952)

Questionnaire d'analyse

1. À quelle époque de l'histoire fransaskoise se situe la fondation de l'organisation sociale en question?
2. Quel est le problème fondamental des pionniers français de l'époque?
3. Par quelles étapes ont-ils procédé pour mettre sur pied un organisme qui saura satisfaire ce problème fondamental?
4. Selon l'abbé Philippe-Antoine Bérubé de Vonda, deux autres problèmes fondamentaux doivent être réglés? Quels sont-ils?
5. Quel est le nom de cette organisation sociale fondée en 1913 à Regina?
6. Quel sont les buts de cette organisation?
7. Expliquer comment cette organisation francophone a su satisfaire certains besoins de ses membres.
8. Expliquer comment cette organisation francophone a su répondre aux besoins éducatifs de ses membres.
7. D'après vous, quelles sont les valeurs ou normes que la société voudra voir appliquer à son organisation?

1.3 Le rôle du contrat social dans la société

Contenu

Il existe en fait dans la vie quotidienne une tension entre les besoins et les désirs des individus et ceux de l'ensemble de la société. C'est la réalité de l'interdépendance.

Toutes les organisations sociales doivent résoudre cette tension d'une façon quelconque.

- Ceci se fait au moyen de l'établissement d'un contrat social, écrit ou admis tacitement, qui répartit les droits et les devoirs de tous les membres de la société.
- Ceci s'effectue habituellement d'une manière à la fois explicite et implicite.

Un contrat social, c'est une entente entre les membres d'un groupe qui décident qui seront les dirigeants et dirigeantes et ceux et celles qui seront dirigés et qui définit les droits et les devoirs de chacun des membres en les énonçant clairement ou par l'intermédiaire d'un arrangement que tous et toutes acceptent sans discussion.

1.3.1 La prise de décisions dans les organisations sociales

La société est une organisation sociale et, en tant que telle, doit prendre des décisions quant à la meilleure façon de réconcilier les intérêts souvent contradictoires qui s'y retrouvent.

Toutes les organisations sociales doivent établir des mécanismes permettant d'attribuer d'une façon quelconque aux membres de l'organisation le pouvoir de prendre des décisions.

Le pouvoir est la capacité de prendre et mettre en pratique des décisions.

La capacité de prendre des décisions dépend de l'information dont on dispose, qui nous permet de choisir parmi plusieurs solutions.

Mettre en pratique des décisions dépend :

- des ressources dont on dispose, comme la richesse et la technologie, qui nous permettent de faire ce que nous voulons;
- du nombre de personnes disposées à nous soutenir et à travailler en vue de la décision que nous voulons prendre;
- d'une organisation qui va organiser et diriger le travail nécessaire pour prendre la décision que l'on veut prendre.

Il existe trois façons dont des décisions peuvent être mises en pratique par un groupe ou un individu :

- en se basant sur l'autorité, qui peut venir de la tradition ou d'un accord avec la majorité;
- en se basant sur l'influence, pour persuader tout le monde que ce que l'on fait est bien;
- en se basant sur la force, pour faire faire aux autres ce qu'on veut qu'ils fassent.

1.3.2 Le pouvoir et la prise de décisions dans la société

Le pouvoir et la prise de décisions dans la société

Toutes les organisations sociales doivent établir une façon de régler les questions rattachées au pouvoir :

- qui aura le pouvoir de prise de décisions;
- dans la plupart des cas, la façon dont les membres de l'organisation feront partie du processus de prise de décisions est déjà établie;
- déterminer comment ceux et celles qui prennent les décisions seront responsables envers le peuple pour leurs décisions.

Définir le contrat social dans la société canadienne

En 1864, un groupe de politiciens avec J.A. Macdonald en tête se réunissent à Charlottetown pour ainsi établir ce que le Canada deviendra.

Les Pères de la Confédération ont donc établi un contrat social plutôt axé sur les valeurs fondamentales britanniques de l'époque :

- la paix;
- l'ordre;
- le gouvernement.

Ces mêmes Pères de la Confédération ne voulaient pas adopter dans leur contrat social les croyances et valeurs américaines axés sur la vie, la liberté et la poursuite du bonheur.

Selon eux, ces valeurs américaines, républicaines et révolutionnaires avaient un penchant plutôt anarchique et dangereux.

1.3 Le rôle du contrat social dans la société

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

La prise de décisions

- **Connaître les systèmes politiques et juridiques ainsi que le fonctionnement des institutions de la majorité**
- **Savoir que toute organisation sociale déterminera ses objectifs propres, un ensemble de croyances et de valeurs, ainsi qu'une organisation et une structure, incluant un système de prise de décisions**

Le conflit

- **Savoir que la prise de décisions politiques se retrouve dans toute organisation sociale et a pour but de tenter et de réconcilier les différents besoins et les différents désirs présents à l'intérieur de l'organisation**
- **Savoir que les sociétés doivent prendre des décisions quant à la meilleure manière de réconcilier les intérêts divergents qu'on y retrouve**

La politique

- **Savoir que la politique est le processus qui permet de concilier les individus et les groupes en leur attribuant une part des ressources précieuses et peu abondantes en fonction de l'importance du pouvoir qu'ils contrôlent au sein de la société**

Le pouvoir

- **Savoir que les sources de pouvoir sont les ressources, l'organisation, et le nombre**
- **Savoir que ceux qui maîtrisent les sources du pouvoir peuvent l'exprimer par l'utilisation de la force, de l'autorité, et de l'influence**
- **Savoir que le pouvoir est la capacité de prendre des décisions et de les imposer par l'usage de la force, de l'autorité et de l'influence**
- **Savoir que la force est la capacité d'utiliser les ressources, le nombre et l'organisation pour obliger les individus et les groupes à accepter une décision**

Le contrat social

- **Savoir qu'un contrat social constitue une entente entre les dirigeants et ceux qui sont dirigés**
 - **Cette entente définit explicitement et implicitement les droits et les devoirs de chacun et chacune.**

Une constitution

- **Savoir qu'une constitution est un contrat social qui permet aux membres des organisations de la société de gouverner l'utilisation du pouvoir au sein de l'organisation et pour définir les droits et les devoirs des dirigeants et des membres de l'organisation**

1.3 Le rôle du contrat social dans la société

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Maîtriser le français en tant que langue première**
- Analyser des données en plaçant dans une grille les concepts permettant de les catégoriser et de les classifier
- Décrire les relations de cause à effet
- Définir et appliquer des critères pour prendre une décision
- Définir et appliquer des critères pour procéder à une évaluation

1.3 Le rôle du contrat social dans la société

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- Savoir qui est le mieux qualifié pour procéder à la prise de décisions
- Savoir selon quels critères les décisions de la société doivent être prises
 - la liberté
 - l'ordre
 - l'égalité
 - la hiérarchie
- Savoir si les élèves peuvent recevoir une éducation sans un contrat social qui définisse leurs droits et leurs devoirs
- Savoir si une organisation sociale telle qu'une école peut opérer sans contrat social
- Savoir dans quelles occasions les droits privés des gens devraient être respectés, pour laisser ceux-ci vivre leur vie comme ils l'entendent dans la société
- Savoir quand la société devrait avoir le droit de s'ingérer dans la vie privée des gens
- Savoir quelles sont les limites qui devraient être fixées au pouvoir d'ingérence de la société dans la vie privée de ses citoyens
- Savoir qui a la responsabilité la plus importante lorsqu'il s'agit de faire fonctionner avec succès une organisation démocratique : les dirigeants ou ceux qui sont dirigés

1.3 Le rôle du contrat social dans la société

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 4 - Le rôle du contrat social dans la société

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette leçon d'acquisition de concepts vise à aider les élèves à comprendre que l'activité humaine dans toute organisation humaine est gouvernée par un contrat social.

B. Contenu

Il existe dans la vie quotidienne une tension entre les besoins et les désirs des individus et ceux de l'ensemble de la société. C'est la réalité de l'indépendance.

Toutes les organisations sociales doivent résoudre cette tension d'une façon quelconque.

- Ceci se fait au moyen de l'établissement d'un contrat social, écrit ou admis tacitement, qui répartit les droits et les devoirs de tous les membres de la société.
- Ceci s'effectue habituellement d'une manière à la fois explicite et implicite.

Un contrat social, c'est une entente entre les membres d'un groupe qui décident qui seront les dirigeants ou dirigeantes, qui seront dirigés et qui définira les droits et les devoirs de chacun des membres en les énonçant clairement ou par l'intermédiaire d'un arrangement que tous et toutes acceptent sans discussion.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

Le contrat social

- **Savoir qu'un contrat social constitue une entente entre les gouvernements et ceux qui sont gouvernés**
- **Savoir que cette entente définit explicitement et implicitement les devoirs de chacun et chacune**

L'autorité

- Savoir que l'autorité est une forme de pouvoir par laquelle une personne ou un groupe de personnes obéissent aux ordres seulement si ces dernières respectent ceux et celles qui donnent ces ordres

La liberté

- Savoir que la liberté est le droit de choisir d'accepter les droits et les devoirs du contrat social dans une situation donnée

L'ordre

- Savoir que l'ordre est d'accepter l'autorité reconnue comme correcte et lui obéir, de façon que le groupe puisse parvenir à ses objectifs

L'égalité

- Savoir que l'égalité est la situation dans laquelle chaque membre d'un groupe est traité de la même façon en termes de dignité, responsabilité, pouvoir, etc.

La hiérarchie

- Savoir que la hiérarchie est la situation dans laquelle les membres d'un groupe sont organisés par niveaux, le niveau le plus élevé possédant plus de privilèges, de pouvoir, de responsabilités que les autres

Habiletés :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Maîtriser le français en tant que langue première**
- Utiliser des connaissances personnelles pour comprendre les concepts
- Classifier du matériel selon un système qui lui donne de la signification
- Utiliser des grilles pour organiser l'information afin d'en faire l'analyse

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- Savoir quel devrait être l'équilibre entre liberté et ordre, et égalité et hiérarchie
- Savoir qui est le mieux qualifié pour procéder à la prise de décisions
- Savoir si la liberté doit être considérée comme plus importante que l'ordre, et l'égalité comme plus importante que la hiérarchie
- Savoir si le changement dans toute relation fondamentale à l'intérieur de la société devrait être progressif

D. Étapes de l'activité

1. Inscrire au tableau le concept de manières (dans le sens d'étiquette) et demander aux élèves s'ils ou elles ont dans leur vie sociale un « code de conduite » qui définit les comportements acceptables pour leur groupe.

Pour aider les élèves à réfléchir à cette question, leur demander d'envisager deux situations, soit une soirée à laquelle n'assiste aucun adulte; soit un match sans intervention d'aucune autorité extérieure.

Demander aux élèves répartis en groupes de faire une liste, étape par étape, de ce qui à leur avis va arriver lors de ces deux situations. Voir la Feuille de travail de l'élève.

Demander ensuite à chacun des groupes de regarder la grille d'analyse. Voir Feuille de l'élève n° 1 et de voir si les événements tels qu'ils et elles les ont décrits correspondent à la grille.

Demander aux élèves de penser à toutes les situations sociales dans lesquelles ils peuvent se trouver (cela peut aller de la pratique du sport, à l'école, au travail, à la vie sociale, à l'église, etc.) et leur faire choisir l'une d'elles qu'ils et elles analyseront à l'aide de la grille d'analyse se trouvant sur la Feuille de l'élève n° 2.

Ils et elles pourront également analyser certaines des organisations sociales dont ils ont fait la liste et qu'ils ont examinées lors de la leçon précédente.

3. Réviser avec les élèves le concept de contrat social. Voir Feuille de l'élève n° 3.

Demander aux élèves d'analyser les situations suivantes en comparant une variété de contrats sociaux, dans des situations diverses, par exemple :

- se faire des amis et les garder, être membre d'un groupe, etc.;
- travailler;
- acheter des choses (voitures, hamburgers, vêtements, etc.);
- aller chez le médecin, chez le dentiste, à l'hôpital, etc.;
- se présenter pour faire partie d'une équipe, pour jouer dans un pièce de théâtre, etc.;
- se faire élire aux élections scolaires, municipales, provinciales, etc.;
- se trouver un petit ami ou une petite amie, se marier, avoir des enfants, etc.;
- aller à l'école, travailler en groupe, relations avec les enseignants et enseignantes, etc.;
- aller à l'église, à l'école du dimanche, à un mariage (cérémonie religieuse et réception), à des funérailles, etc.

Après que les élèves ont passé un certain temps à réfléchir et à analyser une variété de contrats sociaux, leur demander de faire une généralisation sur le rôle du contrat social, et de tirer certaines inférences à partir de ces généralisations.

Voici quelques exemples :

Généralisations

Tous les groupes se donnent un contrat social.

Les contrats sociaux sont souvent acceptés comme principe par les membres du groupe, qui en général ne les discutent pas.

Les gens se sentent très mal à l'aise lorsqu'un aspect important du contrat social est violé.

Il existe toujours un moyen de faire respecter les contrats sociaux.

Inférences

Les gens font ceci parce qu'ils ont besoin d'un certain ordre dans leur vie.

On accepte souvent les contrats sociaux sans trop y réfléchir.

Les gens sont souvent plus à l'aise lorsqu'ils croient savoir à quoi s'attendre dans une situation sociale donnée.

Les groupes sont prêts à agir de façon impitoyable pour faire respecter la conformité, lorsque leur sens de ce qui est bien ou mal est offensé.

Demander aux élèves d'analyser, dans les situations sociales décrites sur la page précédente, l'équilibre entre liberté et ordre, et égalité et hiérarchie.

- Ils et elles pourront le faire à l'aide d'une grille ressemblant à celle de la feuille de l'élève n° 4.
4. Faire la synthèse de ce qui a été dit pour aider les élèves à réfléchir à certaines des inférences qu'ils et elles ont tirées de l'activité, et qui pourront leur servir d'hypothèses :
- Quel devrait être l'équilibre entre liberté et ordre, et égalité et hiérarchie?
 - Qui est le mieux qualifié pour procéder à la prise de décisions?
 - La liberté devrait-elle être considérée comme plus importante que l'ordre, et l'égalité comme plus importante que la hiérarchie?
 - Le changement dans toute relation fondamentale à l'intérieur de la société devrait-il être progressif?

Devoir :

- Demander aux élèves de développer une hypothèse définissant leur conception des bonnes manières, et voir si leur hypothèse est valide en se basant sur les exemples d'organisations sociales ci-dessus.

Feuille de travail de l'élève n° 1

La situation sociale étudiée

Situation sociale dans laquelle vous vous trouvez :	une soirée	un match	autres exemples : <i>Sa majesté des mouches</i>
• libre de faire ce que vous voulez	• très excité • fait le fou • bien s'amuser sans se faire commander	• agressif et joue au dur • un gagnant	« On va bien rigoler »
mais			
• vous voulez aussi être traité aussi bien que tout le monde	• vous supportez mal qu'on vous « laisse tomber »	• blesse les autres pour pouvoir gagner	• se moque de Piggy • joue au dur
mais après un certain temps, la raison vous parle d'un accord qui			
• limite votre liberté de faire tout ce que vous voulez	• les comportements de certaines personnes deviennent difficiles à contrôler	• certains joueurs veulent ignorer les règles du jeu	• tout le monde veut parler en même temps
• et encourage des gens à faire attention aux autres	• certains semblent vouloir blesser et humilier les autres	• le jeu « dur » blesse les autres	• personne ne veut s'occuper du campement
en montrant			
• les devoirs de tous	• Quelles sortes de comportements seront acceptés et comment fera-t-on pour les faire respecter?	• Comment va-t-on établir certaines règles?	• Qui seront les dirigeants et qui seront ceux et celles qui seront dirigés?
• et qui sera responsable de quoi?	• Qui est responsable de l'organisation de la soirée?	• Qui prendra la responsabilité de maintenir l'ordre pendant la partie?	• Qui seront les chasseurs, etc.?
qui peuvent être définis à la fois			
• explicitement (en face, directement)	• Les gens se mettent en colère et vous disent qu'on n'agit pas comme ça!	• Les gens vous disent que si cela se reproduit, ils vont « laisser tomber! »	• entente formelle
et			
• implicitement (tout le monde accepte sans rien dire)	• Les gens regardent de travers celui qui a mal agi ou en parlent.	• Les gens refusent de jouer avec la personne qui s'est mal conduite.	• ententes informelles et jalousies parmi les chasseurs, par exemple

Feuille de travail de l'élève

La situation sociale étudiée

Situation sociale dans laquelle vous vous trouvez :			
• libre de faire ce que vous voulez			
mais			
• vous voulez aussi être traité aussi bien que tout le monde			
mais après un certain temps, la raison vous parle d'un accord qui			
• limite votre liberté de faire tout ce que vous voulez			
• et encourage des gens à faire attention aux autres			
en montrant			
• les devoirs de tous			
• et qui sera responsable de quoi?			
qui peuvent être définis à la fois			
• explicitement (en face, directement)			
et			
• implicitement (tout le monde accepte sans rien dire)			

Feuille de travail de l'élève n° 2

La situation sociale étudiée

Un contrat social, c'est :	la famille	l'école	autres exemples
• une entente			
entre			
• les dirigeants	(parents)	(enseignants et enseignantes)	
et			
• ceux et celles qui sont dirigés	(enfants)	(élèves)	
et qui définit les droits			
• de liberté	(loisirs)	(loisirs)	
et			
• d'égalité	(traitement juste)	(traitement juste)	
et les devoirs			
• d'ordre	(corvées)	(devoirs)	
• et de hiérarchie	(obéissance)	(mériter des récompenses)	
qui peuvent être définis à la fois			
• explicitement	(connaître les règles)	(connaître les règles)	
et			
• implicitement	(savoir ce qu'on attend de vous)	(savoir ce qu'on attend de vous)	

Feuille de travail de l'élève n° 3

Contrat social pour :

Un contrat social, c'est :			
• une entente			
entre			
• les dirigeants			
et			
• ceux et celles qui sont dirigés			
et qui définit les droits			
• de liberté			
et			
• d'égalité			
et les devoirs			
• d'ordre			
• et de hiérarchie			
qui peuvent être définis à la fois			
• explicitement			
et			
• implicitement			

Feuille de travail de l'élève n° 4

Droits et devoirs liés à	situation sociale :	situation sociale :
la liberté : (le droit de choisir d'accepter les droits et devoirs du contrat social dans une situation donnée)		
l'ordre : (accepter l'autorité reconnue comme correcte, et lui obéir, de façon que le groupe puisse parvenir à ses objectifs)		
l'égalité : (situation dans laquelle chaque membre d'un groupe est traité de la même façon : dignité, responsabilité, pouvoir, etc.)		
la hiérarchie : (situation dans laquelle les membres d'un groupe sont organisés par niveaux, le niveau le plus élevé possédant plus de privilèges, de pouvoir, de responsabilités, etc. que les autres)		

Activité 5 - Le rôle du pouvoir dans le processus de prise de décisions

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

On demande aux élèves de choisir une situation de conflit et d'en faire une étude de cas en procédant à l'analyse de ce même conflit. Ils et elles arriveront à comprendre le rôle que joue le pouvoir dans le processus de prise de décisions.

B. Contenu

La société est une organisation sociale et, en tant que telle, doit prendre des décisions quant à la meilleure façon de réconcilier les intérêts souvent contradictoires qui s'y retrouvent.

Toutes les organisations sociales doivent établir des mécanismes permettant d'attribuer d'une façon quelconque aux membres de l'organisation le pouvoir de prendre des décisions.

Le pouvoir est la capacité de prendre et mettre en pratique des décisions.

La capacité de prendre des décisions dépend de l'information dont on dispose, qui nous permet de choisir parmi plusieurs solutions.

Mettre en pratique des décisions dépend :

- des ressources dont on dispose, comme la richesse et la technologie, qui nous permettent de faire ce que nous voulons;
- du nombre de personnes disposées à nous soutenir et à travailler en vue de la décision que nous voulons prendre;
- d'une organisation qui va organiser et diriger le travail nécessaire pour prendre la décision que l'on veut prendre.

Il existe trois façons dont des décisions peuvent être mises en pratique par un groupe ou un individu :

- en se basant sur l'autorité, qui peut venir de la tradition ou d'un accord avec la majorité;
- en se basant sur l'influence, pour persuader tout le monde que ce que l'on fait est bien;
- en se basant sur la force, pour faire faire aux autres ce qu'on veut qu'ils fassent.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

La prise de décisions

- **Savoir que toute organisation sociale déterminera ses objectifs propres, un ensemble de croyances et de valeurs, ainsi qu'une organisation et une structure, incluant un système de prise de décisions**

Le conflit

- **Savoir que la prise de décisions politiques se retrouve dans toute organisation sociale et a pour but de tenter de réconcilier les différents besoins et les désirs présents à l'intérieur de l'organisation**
- **Savoir que les sociétés doivent prendre des décisions quant à la meilleure manière de réconcilier les intérêts divergents qu'on y retrouve**

La politique

- **Savoir que la politique est le processus qui permet de concilier les individus et les groupes en leur attribuant une part des ressources précieuses et peu abondantes en fonction de l'importance du pouvoir qu'ils contrôlent au sein de la société**

Le pouvoir

- **Savoir que les sources de pouvoir sont les ressources, l'organisation, et le nombre**
- **Savoir que ceux qui maîtrisent les sources du pouvoir peuvent l'exprimer par l'utilisation de la force, de l'autorité, et de l'influence**

Habilités :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Maîtriser, valoriser la langue française écrite et orale par tous les moyens possibles**
- **Analyser des données en plaçant dans une grille les concepts permettant de les catégoriser et de les classer**

-
- Apprendre à décrire les relations de cause à effet dans le cadre des données que l'on possède
 - Apprendre à définir et à appliquer des critères pour prendre une décision

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- Savoir qui est le mieux qualifié pour procéder à la prise de décisions
- Savoir selon quels critères les décisions de la société doivent être prises : la liberté? l'ordre? l'égalité? la hiérarchie?

D. Étapes de l'activité

1. Demander aux élèves de recueillir, dans les médias, des données sur divers conflits, par exemple :
 - controverses dans le domaine médical;
 - controverses patronat-syndicat;
 - controverses dans le domaine des relations internationales;
 - controverses dans le domaine de la morale;
 - controverses dans le domaine du partage des biens;
 - etc.
2. Demander aux élèves de choisir un conflit et d'en faire une étude de cas, en procédant à l'analyse du conflit à l'aide des questions suivantes :
 - conflit : Quelle est la source du conflit?
 - pouvoir : Qui détient le pouvoir dans cette situation?
Comment ce pouvoir est-il utilisé?
 - politique : Comment la société va-t-elle décider de la meilleure façon de régler le problème?

Note : Il est important d'aider les élèves à apprendre les habiletés nécessaires à l'analyse. Une bonne façon de les aider serait de leur montrer concrètement la démarche analytique lors d'une discussion de classe.

Le modèle analytique ci-dessous pris dans son ensemble est trop complexe pour les élèves de 10^e année, mais il pourra être décomposé en étapes et développé au tableau pendant la discussion. Les élèves seront alors en mesure de voir la manière dont il s'articule.

2. Choisir un problème parmi ceux que les élèves ont identifiés et demander à un élève ou à un groupe d'en faire une brève présentation.

- Placer au tableau la grille ci-dessous et demander aux élèves de définir les deux côtés du problème et de résumer brièvement la perspective de chacun.
- Prendre des notes au tableau au fur et à mesure.

La source du conflit

Le point de vue de chaque groupe	Le groupe ou l'individu représentant un aspect de la question	Et le groupe ou l'individu représentant l'autre aspect de la question
----------------------------------	---	---

4. Faire remarquer aux élèves que chaque individu ou groupe est déterminé à faire respecter son point de vue au moment de la prise de décisions. Suggérer que faire respecter son point de vue revient en fait à savoir qui possède le plus de pouvoir.
5. Demander aux élèves de réfléchir à la manière dont chaque individu ou groupe pourrait faire usage de son pouvoir de manière efficace pour faire respecter son point de vue.
 - Donner aux élèves la feuille portant sur l'acquisition de concept de pouvoir, si l'on pense qu'elle leur sera utile (la classe pourra être divisée en deux groupes, chacun des groupes représentant un point de vue, si l'on veut rendre cet exercice compétitif).
 - Une fois que les élèves auront fait le travail préliminaire, placer au tableau une grille semblable à celle présentée ci-dessous et demander aux élèves de faire des suggestions sur la manière de la remplir.

Les sources du pouvoir	Sources du pouvoir utilisées par le groupe/l'individu	Sources du pouvoir utilisées par le groupe/l'individu
le nombre		
les ressources		
l'organisation		
l'information		

6. Discuter avec les élèves de l'utilité des différentes sources du pouvoir :
 - laquelle des trois sources est la plus utile et la plus durable, s'il est possible de l'utiliser?
 - laquelle des trois est la moins bonne?

- laquelle est souvent utilisée par ceux et celles qui ont l'impression d'être du côté des perdants ou des ignorés?
- laquelle est utilisée par chacun des groupes et laquelle les groupes devraient-ils utiliser?

7. Copier la grille ci-dessous au tableau et la remplir à l'aide des notes prises lors de la discussion de classe.

Les usages du pouvoir	Manière dont le groupe utilise le pouvoir	Manière dont le groupe utilise le pouvoir
la force		
l'autorité		
l'influence		

8. À cette étape de la discussion de classe, les élèves peuvent maintenant faire des prédictions ou évaluer les cas de controverses qu'ils ont analysés.

Voici quelques questions qu'ils et elles pourront examiner :

- Si la controverse a été résolue, discuter de la raison pour laquelle la décision a été prise de cette façon.
- Si la controverse n'est pas résolue, demander aux élèves s'ils ou elles comprennent suffisamment ce que signifie le pouvoir pour pouvoir prédire ce qui risque de se passer.
- Demander aux élèves s'ils ou elles pensent que la manière dont le pouvoir a été utilisé dans cette situation a affecté le résultat.

	Résultats que le groupe a obtenus ou a des chances d'obtenir	Résultats que le groupe a obtenus ou a des chances d'obtenir
Politique (Comment la décision a-t-elle été prise?)		

9. Faire remarquer aux élèves que le matériel qu'ils et elles ont réuni et analysé dans les grilles ci-dessus pourrait être utilisé pour rédiger un essai si ce matériel était présenté sous forme de paragraphes.

10. Mener une discussion de classe avec les élèves sur :

A. Le processus politique :

- La décision relative au problème était-elle juste?
- Quels critères pourraient être utilisés pour déterminer ce qui est juste :
 - le groupe qui a le plus de pouvoir?
 - tous sont traités de la même façon?
 - ce qui est le mieux pour le plus grand nombre?
- Quels critères ont été utilisés dans le cas que vous avez étudié?
- Si vous n'êtes pas d'accord avec la décision, comment pourriez-vous la changer?
- Sur quel critère baseriez-vous votre décision?

B. Les forces en présence

- Chaque groupe a-t-il obtenu exactement ce qu'il voulait?
- Pourquoi a-t-il fallu avoir recours au compromis?
- Le compromis était-il une bonne chose pour la société?

11. Les élèves répartis en groupe pourraient prendre le modèle de la page suivante et tenter d'analyser (avec l'aide de l'enseignant ou de l'enseignante) un autre cas de controverse.

Document d'information pour l'élève

Le concept de pouvoir

Le pouvoir

est

- la capacité
- de prendre

et

- de mettre en pratique
- des décisions.

La capacité de :

prendre des décisions dépend de :

- l'information dont on dispose, qui nous permet de choisir parmi plusieurs solutions.

Mettre en pratique des décisions dépend :

- des ressources dont on dispose, comme la richesse et la technologie, qui nous permettent de faire ce que nous voulons;
- du nombre de personnes disposées à nous soutenir et à travailler en vue de la décision que nous voulons prendre;
- d'une organisation qui va organiser et diriger le travail nécessaire pour prendre la décision que l'on veut prendre.

Il existe trois façons dont des décisions peuvent être mises en pratique par un groupe ou un individu :

- en se basant sur l'autorité, qui peut venir de la tradition ou d'un accord avec la majorité;
- en se basant sur l'influence, pour persuader tout le monde que ce que l'on fait est bien;
- en se basant sur la force, pour faire faire aux autres ce qu'on veut qu'ils fassent.

Feuille de travail de l'élève

La source du conflit?

Le point de vue de chaque groupe	Le groupe ou les individus d'un côté du problème	Et le groupe ou les individus de l'autre côté du problème
Les sources du pouvoir	Les sources du pouvoir utilisées par le groupe ou les individus	Les sources du pouvoir utilisées par le groupe ou les individus
le nombre		
les ressources		
l'organisation		
l'information		
Les usages du pouvoir	Manière dont le groupe utilise le pouvoir	Manière dont le groupe utilise le pouvoir
la force		
l'autorité		
l'influence		
	Résultats que le groupe a obtenus ou a des chances d'obtenir	Résultats que le groupe a obtenus ou a des chances d'obtenir
Politique (Comment la décision a été prise?)		

Activité 6 - Le contrat social démocratique

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Les élèves arrivent à comprendre comment les membres des organisations de la société se donnent des Constitutions pour gouverner l'utilisation du pouvoir au sein de l'organisation et pour définir les droits et les devoirs des dirigeants et des membres de l'organisation.

B. Contenu

Le pouvoir et la prise de décisions dans la société

Toutes les organisations sociales doivent établir une façon de régler les questions rattachées au pouvoir :

- Qui aura le pouvoir de prise de décisions?
- Dans la plupart des cas, la façon dont les membres de l'organisation feront partie du processus de prise de décisions est déjà établie.
- Déterminer comment ceux et celles qui prennent les décisions seront responsables envers le peuple pour leurs décisions.

Définir le contrat social dans la société canadienne

En 1864, un groupe de politiciens avec J. A. Macdonald en tête se réunissent à Charlottetown pour ainsi établir ce qui deviendra le Canada.

Les Pères de la Confédération ont donc établi un contrat social plutôt axé sur les valeurs fondamentales britanniques de l'époque :

- la paix;
- l'ordre;
- le gouvernement.

Ces mêmes Pères de la Confédération ne voulaient pas adopter dans leur contrat social les croyances et valeurs américaines axées sur la vie, la liberté et la poursuite du bonheur. Selon eux, ces valeurs américaines, républicaines et révolutionnaires avaient un penchant plutôt anarchique et dangereux.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

Le contrat social

- **Connaître les systèmes politiques et juridiques ainsi que le fonctionnement des institutions de la majorité**
- **Savoir qu'un contrat social constitue une entente entre les gouvernants et ceux qui sont gouvernés**
- **Savoir que cette entente définit explicitement et implicitement les droits et les devoirs de chacun et chacune**

Une constitution

- **Savoir qu'une constitution est un contrat social qui permet aux membres des organisations de la société de gouverner l'utilisation du pouvoir au sein de l'organisation et pour définir les droits et les devoirs des dirigeants et des membres de l'organisation**
- **Savoir que l'Acte de l'Amérique du Nord britannique, par lequel le Canada est enfin reconnu comme un État-nation en 1867, établit un contrat social en fonction des idées, croyances et valeurs de l'époque**

Habilités :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Maîtriser, valoriser la langue française écrite et orale par tous les moyens possibles**
- **Analyser des données en plaçant dans une grille les concepts permettant de les catégoriser et de les classifier**
- **Apprendre à décrire les relations de cause à effet dans le cadre des données que l'on possède**
- **Apprendre à définir et à appliquer des critères pour procéder à une évaluation**

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- Savoir si les élèves peuvent recevoir une éducation sans un contrat social qui définisse leurs droits et leurs devoirs?
- Savoir si une organisation sociale telle qu'une école peut opérer sans contrat social
- Savoir dans quels domaines de la vie le contrat social d'un conseil d'élèves a le droit d'édicter des règles et règlements, et dans quels domaines n'en a-t-il pas le droit
- Savoir dans la société, dans quelles occasions les droits privés des gens devraient être respectés, pour laisser ceux-ci vivre leur vie comme ils l'entendent
- Savoir quand la société devrait avoir le droit de s'ingérer dans la vie privée des gens
- Savoir qui a la responsabilité la plus importante lorsqu'il s'agit de faire fonctionner avec succès une organisation démocratique : les dirigeants? ceux qui sont dirigés?

D. Étapes de l'activité

1. Donner aux élèves une copie de la Constitution du Conseil des élèves de l'école.
 - Expliquer que ce document établit un contrat social qui règle le fonctionnement du gouvernement des élèves pour l'école.
2. Demander aux élèves d'examiner cette Constitution pour trouver sur quels principes (valeurs) elle se base.
 - Leur suggérer de se reporter au concept de contrat social pour pouvoir établir certains critères d'évaluation.

Note : Il pourrait être utile de montrer concrètement aux élèves la démarche analytique au tableau. Vous pourrez suivre des procédures semblables à celles utilisées lors de l'activité précédente, en prenant comme exemple la Constitution du Conseil des élèves.

Le pouvoir dans le cadre d'un contrat social	La Constitution du Conseil des élèves		
Le pouvoir de prise de décisions des dirigeants <ul style="list-style-type: none">• qui le possède?			
<ul style="list-style-type: none">• en vertu de quoi?			

3. Discuter avec les élèves du problème que pose le contrôle de l'utilisation du pouvoir, pour que ce pouvoir ne soit pas mal utilisé.
- Demander aux élèves de voir s'ils peuvent découvrir dans la Constitution du Conseil des élèves les moyens qu'on s'est donnés pour contrôler le pouvoir.

Comment sont-ils responsables du pouvoir?			
• Droits			
• Devoirs			

4. Discuter avec les élèves du rôle que devrait être celui des membres dans toute organisation sociale.
- Leur demander de voir s'ils ou elles peuvent découvrir ou trouver par inférence les droits et les devoirs des membres de l'organisation.

Le pouvoir de prise de décisions par les membres :			
• Droits			
• Devoirs			

5. Suggérer aux élèves qu'ils et elles sont maintenant en mesure de procéder à quelques inférences en se basant sur les données analysées.
- Les questions suivantes et les questions de valeur correspondantes pourraient être utilisées dans le cadre d'une discussion de classe pour définir des inférences raisonnables au sujet de la relation entre pouvoir et prise de décisions au sein des organisations sociales.

A. La question de la liberté et de l'ordre :

- quelle mesure de liberté et d'ordre permet la productivité de l'école en tant qu'organisation sociale?
- comment la Constitution du Conseil des élèves crée-t-elle l'équilibre nécessaire entre liberté et ordre?

B. La question de l'égalité et de la hiérarchie :

- quelle mesure d'égalité et de hiérarchie permet la productivité de l'école en tant qu'organisation sociale?
- comment la Constitution du Conseil des élèves crée-t-elle l'équilibre nécessaire entre égalité et hiérarchie?

6. À l'aide des documents d'information qui suivent, demander aux élèves de comparer la Constitution canadienne à la Constitution américaine, à l'aide de la grille d'analyse de la page suivante.

7. Une fois que les élèves ont terminé leur analyse, leur demander de décider par inférence si l'équilibre entre liberté et ordre, et égalité et hiérarchie, dont jouissent les Canadiens et les Américains est approprié dans le cadre d'une société bien ordonnée.

Note : Il pourra être utile à cette étape d'étudier l'oeuvre de Hobbes et celle de Locke, deux théoriciens qui se sont penchés sur la nature humaine et en ont tiré des hypothèses différentes sur la société idéale. On trouvera le matériel nécessaire à cette étude à l'Unité 3.

Grille d'analyse de constitutions

Le pouvoir dans le cadre d'un contrat social	La Constitution du Conseil des élèves	La Constitution canadienne	La Constitution américaine
Le pouvoir de prise de décisions des dirigeants • qui le possède?			
• en vertu de quoi?			
Comment sont-ils responsables du pouvoir? • Droits			
• Devoirs			
Le pouvoir de prise de décisions des citoyens : • Droits			
• Devoirs			

Document d'information pour l'élève

Le système politique canadien

Le Canada est une démocratie qui possède trois organes de gouvernement : le pouvoir législatif, le pouvoir exécutif et le pouvoir judiciaire.

Le pouvoir législatif du gouvernement prend les décisions qui deviennent les lois que chacun au Canada doit accepter et respecter. C'est au Parlement canadien que tout ceci se passe. Le Parlement est composé de deux Chambres. La Chambre haute, que l'on appelle le Sénat, comprend 102 sénateurs, qui sont nommés par le Gouverneur général sur les conseils du Premier ministre. La Chambre des communes est la Chambre basse. Elle comprend 295 membres, qui sont élus par le peuple. Le Canada est divisé en 295 circonscriptions, qui contiennent à peu près le même nombre de personnes. Lors des élections, les gens de chaque circonscription choisissent une personne pour les représenter comme député.

Le Canada a un système représentatif de prise de décisions. Ceci signifie que les citoyens et citoyennes du pays choisissent un petit groupe de personnes qui les représentent lors du processus de prise de décisions au Parlement. Dans les provinces, ces représentants et représentantes s'appellent les membres de l'Assemblée législative et, au gouvernement fédéral, ils s'appellent députés à la Chambre des communes.

La Chambre des communes a le pouvoir de déclarer la guerre, de lever des impôts et de passer toutes les lois nécessaires à la paix, à l'ordre et à la bonne gestion des affaires du Canada. Lorsque les décisions sont prises à la Chambre des communes, les députés ont le pouvoir de voter comme ils le désirent au nom des habitants de leur circonscription. Ceci signifie que pendant un maximum de cinq ans, les Canadiens doivent accepter leurs décisions, que celles-ci leur plaisent ou non. Ils peuvent écrire des lettres aux députés et aux journaux, tenir des réunions publiques, former des groupes pour protester (légalement) contre ce qu'ils considèrent comme une mauvaise décision. Mais si les députés ne changent pas d'avis, il leur faut en passer par la décision de ce groupe de députés jusqu'aux prochaines élections. C'est à ce moment que les Canadiens d'une circonscription donnée peuvent voter contre leur député et, si suffisamment de gens sont d'accord, cette personne peut être défaite et peut être remplacée par quelqu'un qui semblera plus satisfaisant. Cependant, cette nouvelle personne est également libre de voter comme elle l'entend, et les Canadiens doivent accepter ces décisions pendant les quatre ou cinq années qui suivent.

Un autre organe du gouvernement s'appelle l'exécutif. L'exécutif fait respecter les décisions prises par le pouvoir législatif. Par exemple, si le pouvoir législatif décide d'imposer une nouvelle taxe comme la TPS, il revient à l'exécutif de lever cette taxe. Le chef de l'exécutif est le Premier ministre, qui est également chef du gouvernement. Il ou elle choisit un groupe de députés dans son parti, qui l'aideront à diriger le gouvernement dans divers domaines. Ces personnes forment le Cabinet. Le Premier ministre et la plupart des ministres de son Cabinet sont également députés et siègent à la Chambre des communes. Le Premier ministre est le chef du parti politique possédant le plus grand

nombre de députés (le parti majoritaire) à la Chambre des communes et il ou elle doit démissionner de son poste si son parti perd la majorité.

C'est au Premier ministre et à son Cabinet que revient de décider des questions (projets de loi) dont la Chambre des communes va discuter et sur lesquelles elle va voter. Ce n'est qu'après que l'ordre du jour du gouvernement a été suivi que les députés peuvent proposer d'autres questions à débattre.

On attend de chacun des députés du gouvernement qui se trouve dans le parti du Premier ministre qu'il lui soit loyal et le soutienne, même s'il n'est pas d'accord avec lui. Le Premier ministre et les membres de son parti tiennent des réunions (caucus), au cours desquelles ils tentent de résoudre leurs différences d'opinion. Les députés du gouvernement sont censés voter en faveur des décisions (projets de loi) que veulent le Premier ministre et le Cabinet. Si suffisamment de députés ne votent pas en leur faveur et que le Premier ministre perd sa majorité à la Chambre des communes, alors le gouvernement doit démissionner parce qu'il a « perdu la confiance de la Chambre ». Le Premier ministre et le Cabinet sont censés être responsables de la Chambre des communes. D'habitude le Premier ministre qui démissionne demande au Gouverneur général de déclarer des élections.

Les partis représentés par moins de députés s'appellent l'Opposition. En général, il y a deux partis minoritaires à la Chambre des communes. Le chef du parti minoritaire ayant le plus de députés s'appelle le chef de l'Opposition.

C'est l'Opposition qui est responsable de donner au peuple canadien des idées différentes sur la manière dont il est possible de prendre les décisions. Elle doit également se tenir toujours prête à devenir le prochain gouvernement. C'est le rôle de l'Opposition de remettre en question tout ce que fait le gouvernement, et de s'y « opposer ». Durant la période des questions à la Chambre des communes, l'Opposition a le droit de poser au Premier ministre et au Cabinet toutes les questions auxquelles à son avis le peuple canadien a le droit d'avoir une réponse.

Si l'Opposition parvient à avoir plus de voix que le gouvernement sur une décision majeure (projet de loi) à la Chambre des communes, alors le gouvernement a perdu sa majorité (la confiance de la Chambre) et la tradition exige qu'il démissionne. Le gouvernement doit absolument démissionner s'il perd lors d'un vote portant sur une décision de lever des taxes et de dépenser l'argent.

Toute décision passée par la Chambre des communes doit également être passée par le Sénat et signée par le Gouverneur général avant de devenir loi.

Le Sénat est un groupe de 104 personnes qui sont nommées en fonction de leur âge et de leur notabilité par le Gouverneur général sur les recommandations du Premier ministre. Les sénateurs représentent les diverses régions du Canada et leur rôle est celui d'observateur attentif de tout ce que fait la Chambre des communes. Le pouvoir des sénateurs est en théorie égal à celui des Communes, sauf pour ce qui est des décisions relatives à l'argent. Le Sénat peut retarder l'adoption d'un projet de loi aux Communes et le transformer s'il le désire. En général, le Sénat, qui n'est pas élu, essaie de ne pas aller complètement à l'encontre du désir de la Chambre des communes, qui l'est.

Après qu'une décision (projet de loi) a été passée aux communes et au Sénat, elle est présentée au Gouverneur général, qui est le représentant de la reine Élisabeth II au Canada, pour approbation. Ceci signifie qu'il signe le projet de loi, qui est alors proclamé loi au Canada.

Le Gouverneur général est nommé par la Reine sur les conseils du Premier ministre. Le Gouverneur général est le chef de l'État canadien lorsque la Reine ne se trouve pas au Canada. Bien que le Gouverneur général représente la Reine à la tête de l'État, il est censé prendre conseil du Premier ministre et non de la Reine sur les questions relatives à la signature des lois.

Le Canada possède un autre organe de gouvernement, le pouvoir judiciaire. Ce pouvoir est représenté par le système judiciaire et son rôle est de s'assurer que tous, peuple et membres du gouvernement, respectent les lois du Canada. La plus haute cour de dernier ressort au Canada est la Cour suprême, et son rôle est de s'assurer qu'aucune des lois qui sont passées ne violent la Constitution du Canada.

La Constitution du Canada est un ensemble de règles générales qui édictent ce que peuvent et ne peuvent pas faire les gouvernements. Toutes les lois, qu'elles soient nouvelles ou anciennes, peuvent voir leur validité contestée par ceux et celles qu'elles peuvent affecter de quelque manière que ce soit. Il arrive souvent que les gens croient que le gouvernement fédéral n'a pas le droit de passer une loi donnée parce qu'elle risquerait d'affecter les droits et libertés qui sont les leurs. Le tribunal de dernière instance qui décide si c'est le cas ou non est la Cour suprême. Si la Cour suprême reconnaît que la loi est inconstitutionnelle, cette loi devient invalide ou est annulée. Le Parlement a ensuite la tâche de changer la loi pour la rendre constitutionnelle ou doit abandonner toute tentative de légiférer dans ce domaine particulier.

Document d'information pour l'élève

Le système politique américain

Les États-Unis sont une démocratie possédant trois organes de gouvernement : le pouvoir législatif, le pouvoir exécutif et le pouvoir judiciaire. Le pouvoir législatif est dans les mains du Congrès des États-Unis, qui est composé du Sénat et de la Chambre des représentants. Le pouvoir exécutif est dans les mains du Président des États-Unis et le pouvoir judiciaire est contrôlé par la Cour suprême. Chaque pouvoir est séparé des autres, de façon qu'aucun ne puisse faire pression sur les autres. Ceux qui ont élaboré la Constitution américaine pensaient que cette manière de faire les choses rendait impossible pour un groupe quelconque de se retrouver en position de dictature.

L'exécutif est dirigé par le Président élu par le peuple des États-Unis à la tête de l'État et du gouvernement. Le Président est la seule personne de l'exécutif qui soit élu et il nomme les ministres de son Cabinet, qui ne sont pas élus, pour l'aider à diriger le gouvernement. Les ministres du Cabinet ne possèdent de pouvoir que dans la mesure où ils ont la confiance du Président. Celui-ci est élu tous les quatre ans et ne peut être destitué de ses fonctions par aucun organe du gouvernement, sauf s'il est frappé d'empêchement, qui est une mesure tout à fait inhabituelle et extrême.

Le Président est responsable du respect des lois et de la défense du pays, en tant que commandant-en-chef des forces armées. Le Président recommande les lois au Congrès (Sénat et Chambre des représentants) qui peut ignorer ses conseils s'il le désire. Le Président peut placer des limites au pouvoir du Congrès grâce au pouvoir présidentiel de signer les lois ou d'y mettre son veto en refusant de les signer. Le Congrès peut, s'il le désire, annuler le veto du Président en repassant les lois à une majorité des deux-tiers.

Le pouvoir législatif est contrôlé par le Congrès. Il revient au Congrès de savoir quelles lois devraient ou ne devraient pas être passées. C'est le seul Congrès qui peut déclarer la guerre et voter pour débloquer les fonds nécessaires à la guerre. Du fait que le Congrès est la seule instance qui puisse imposer des taxes au peuple, il possède un certain contrôle sur ce que peut faire le Président.

Le Congrès se compose de deux assemblées : le Sénat et la Chambre des représentants. Le Congrès est un système de représentation dans lequel les électeurs élisent une personne de chaque circonscription pour prendre des décisions pour eux. Ceci s'applique à la fois au Sénat et à la Chambre des représentants. Puisque ce sont toutes les deux des assemblées élues, elles peuvent toutes deux prétendre représenter le peuple.

Avant qu'un projet de loi ne devienne loi, il lui faut franchir l'étape des deux Chambres. Il arrive souvent qu'un projet de loi passe les deux Chambres en même temps, et s'il en résulte des différences entre les deux projets de loi, celles-ci sont réglées par des négociations entre les deux Chambres.

La Chambre des représentants est la seule Chambre qui puisse introduire un projet de loi sur des questions financières (taxes et dépenses). Du fait que pour la plupart des choses qu'il fait, le gouvernement a besoin d'argent, ceci donne à la Chambre des représentants un grand pouvoir.

Mais le Sénat a le droit d'approuver ou de rejeter tout projet de loi fiscal qui est passé par la Chambre des représentants, ainsi que la nomination par le Président des juges à la Cour suprême, des ambassadeurs dans les pays étrangers et de tous les membres du Cabinet ministériel. Tout traité signé par le Président avec un pays étranger doit recevoir l'approbation des deux tiers (être ratifié par les deux tiers) du Sénat.

La cour la plus importante du pouvoir judiciaire est la Cour suprême. Les États-Unis ont une Constitution écrite qui définit les droits et libertés de tous les citoyens des États-Unis. La Cour suprême a le pouvoir d'interpréter la Constitution des États-Unis et de décider si toute loi passée par le Congrès et approuvée par le Président est constitutionnelle. Si elle décide que ce n'est pas le cas, alors la loi devient illégale et doit être amendée ou abandonnée. Les juges à la Cour suprême sont nommés par le Président et confirmés dans leurs fonctions par le Sénat. Si un juge agit de manière contraire à la loi, la Chambre des représentants a le pouvoir de le démettre de ses fonctions (empêchement).

Document d'information pour l'élève

La Loi constitutionnelle de 1982

Partie I

Charte canadienne des droits et libertés

Attendu que le Canada est fondé sur des principes qui reconnaissent la suprématie de Dieu et la primauté du droit :

Garantie des droits et libertés

1. La *Charte canadienne des droits et libertés* garantit les droits et libertés qui y sont énoncés. Ils ne peuvent être restreints que par une règle de droit, dans des limites qui soient raisonnables et dont la justification puisse se démontrer dans le cadre d'une société libre et démocratique.

Libertés fondamentales

2. Chacun a les libertés fondamentales suivantes :
 - (a) liberté de conscience et de religion;
 - (b) liberté de pensée, de croyance, d'opinion et d'expression, y compris la liberté de la presse et des autres moyens de communication;
 - (c) liberté de réunion pacifique;
 - (d) liberté d'association.

Droits démocratiques

3. Tout citoyen canadien a le droit de vote et est éligible aux élections législatives fédérales ou provinciales.
4. (1) Le mandat maximal de la Chambre des communes et des assemblées législatives est de cinq ans à compter de la date fixée pour le retour des brefs relatifs aux élections générales correspondantes.

Liberté de circulation et d'établissement

6. (1) Tout citoyen canadien a le droit de demeurer au Canada, d'y entrer et d'en sortir.
(2) Tout citoyen canadien et toute personne ayant le statut de résident permanent au Canada ont le droit :
 - (a) de se déplacer dans tout le pays et d'établir leur résidence dans toute province;
 - (b) de gagner leur vie dans toute province.

Garanties juridiques

7. Chacun a le droit à la vie, à la liberté et à la sécurité de sa personne; il ne peut être porté atteinte à ce droit qu'en conformité avec les principes de justice fondamentale.
8. Chacun a droit à la protection contre les fouilles, les perquisitions ou les saisies abusives.

-
9. Chacun a droit à la protection contre la détention ou l'emprisonnement arbitraire.
10. Chacun a le droit, en cas d'arrestation ou de détention :
- (a) d'être informé dans les plus brefs délais des motifs de son arrestation ou de sa détention;
 - (b) d'avoir recours sans délai à l'assistance d'un avocat et d'être informé de ce droit;
 - (c) de faire contrôler, par *habeas corpus*, la légalité de sa détention et d'obtenir, le cas échéant, sa libération.
11. Tout inculpé a le droit :
- (a) d'être informé sans délai anormal de l'infraction précise qu'on lui reproche;
 - (b) d'être jugé dans un délai raisonnable;
 - (c) de ne pas être contraint de témoigner contre lui-même dans toute poursuite intentée contre lui pour l'infraction qu'on lui reproche;
 - (d) d'être présumé innocent tant qu'il n'est pas déclaré coupable, conformément à la loi, par un tribunal indépendant et impartial à l'issue d'un procès public et équitable;
 - (e) de ne pas être privé sans juste cause d'une mise en liberté assortie d'un cautionnement raisonnable.

Déclaration des droits des États-Unis

Amendement 1 1791

Le Congrès ne passera aucune loi relative à un établissement religieux, ou prohibant le libre exercice d'une religion; ou réduisant la liberté d'expression, ou de la presse; ou le droit des personnes de s'assembler pacifiquement, et de pétitionner le gouvernement pour obtenir redressement des torts qui leur ont été causés.

Amendement 2 1791

Une milice bien réglementée étant nécessaire à la sécurité d'un État libre, il ne sera pas porté atteinte au droit des individus de conserver et de porter des armes.

Amendement 3 1791

Aucun soldat ne pourra en temps de paix être cantonné dans une maison sans le consentement de son propriétaire; ni en temps de guerre, sauf par prescription d'une règle de droit.

Amendement 4 1791

Chacun a le droit à la sécurité de sa personne, de sa demeure, de ses papiers et de ses effets, et il ne sera pas porté atteinte à ce droit par des fouilles, saisies et perquisitions arbitraires, et il ne sera délivré aucun mandat sans cause probable, étayée par serment ou affirmation, et particulièrement avec description de l'endroit à perquisitionner, ainsi que des personnes ou objets à saisir.

Amendement 5 1791

Nul ne sera considéré coupable d'un crime capital ou autrement infâme à moins de déclaration ou de mise en accusation par le grand jury, sauf pour des affaires survenant dans les forces navales ou terrestres, ou dans la milice, pendant le service en temps de guerre ou de danger public; et nul ne sera menacé deux fois pour le même délit, ni ne sera

forcé dans une affaire criminelle de témoigner contre lui-même, ni ne sera privé de sa vie, de sa liberté ou de ses biens sans bénéficier du soutien de la loi, et la propriété privée ne sera pas prise pour le bien public sans juste compensation.

Amendement 6 1791

Dans toute poursuite criminelle, l'inculpé aura droit à un procès public et rapide, par un jury impartial de l'État et du district dans lequel le crime aura été commis, district qui aura auparavant été établi conformément à la loi, et il aura droit à être informé de la nature et de la cause de l'accusation; à être confronté aux témoins de l'accusation; à la procédure obligatoire pour trouver des témoins à décharge; et à avoir l'assistance de l'avocat de la défense.

Amendement 7 1791

Dans les affaires de droit coutumier, dans lesquelles la valeur du litige excédera vingt dollars, le droit à un procès avec jury sera préservé, et aucun fait jugé par un jury ne sera autrement ré-examiné par aucune cour des États-Unis que selon les règles du droit coutumier.

Amendement 8 1791

Un bail excessif ne sera pas requis, ni d'amendes excessives imposées, ni de punitions cruelles ou inhabituelles infligées.

Amendement 9 1791

L'énumération dans la Constitution de certains droits ne sera pas interprétée comme récusant ou dénigrant d'autres droits conservés par le peuple.

Amendement 10 1791

Les pouvoirs non délégués aux États-Unis par la Constitution, ni prohibés par elle aux États, sont signifiés aux États respectivement, et non au peuple.

12. Chacun a le droit de n'être pas soumis à une punition ou à un traitement cruel ou inhabituel.

Droits relatifs à l'égalité

15. (1) Tous sont égaux devant la loi et ont droit à une protection égale et au même bénéfice de la loi, sans discrimination, et en particulier sans discrimination basée sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'âge ou une déficience mentale ou physique.

(2) Le paragraphe (1) n'exclut aucune loi, aucun programme ou aucune activité ayant comme objet l'amélioration des conditions des individus ou des groupes, y compris ceux qui sont désavantagés en raison de leur race, de leur origine ethnique ou nationale, de leur couleur, de leur religion, de leur sexe, de leur âge ou d'une déficience mentale ou physique.

Langues officielles du Canada

16. (1) Le français et l'anglais sont les langues officielles du Canada; ils ont un statut et des droits et privilèges égaux quant à leur usage dans les institutions du Parlement et du gouvernement du Canada.
- (2) Le français et l'anglais sont les langues officielles du Nouveau-Brunswick; ils ont un statut et des droits et privilèges égaux quant à leur usage dans les institutions de la Législature et du gouvernement du Nouveau-Brunswick.

Recours

24. (1) Toute personne, victime de violation ou de négation des droits et libertés qui lui sont garantis par la présente charte, peut s'adresser à un tribunal compétent pour obtenir la réparation que le tribunal estime convenable et juste eu égard aux circonstances.
- (2) Lorsque, dans une instance visée au paragraphe (1), le tribunal a conclu que des éléments de preuve ont été obtenus dans des conditions qui portent atteinte aux droits et libertés garantis par la présente charte, ces éléments de preuve sont écartés s'il est établi, eu égard aux circonstances, que leur utilisation est susceptible de déconsidérer l'administration de la justice.

Dispositions générales

25. Le fait que la présente charte garantit certains droits et libertés ne porte pas atteinte aux droits et libertés — ancestraux, issus de traités ou autres — des peuples autochtones du Canada, notamment :
- a) aux droits ou libertés reconnus par la Proclamation royale du 7 octobre 1763;
 - b) aux droits ou libertés acquis par règlement de revendications territoriales;
26. Le fait que la présente charte garantit certains droits et libertés ne constitue pas une négation des autres droits ou libertés qui existent au Canada.
27. Toute interprétation de la présente charte doit concorder avec l'objectif de promouvoir le maintien et la valorisation du patrimoine multiculturel des Canadiens.
28. Indépendamment des autres dispositions de la présente charte, les droits et libertés qui y sont mentionnés sont garantis également aux personnes des deux sexes.

Partie II

Droits des peuples autochtones du Canada

35. (1) Les droits existants — ancestraux ou issus de traités — des peuples autochtones du Canada sont reconnus et confirmés.
- (2) Dans le présente loi, « peuples autochtones du Canada » s'entend notamment des Indiens, des Inuit et des Métis du Canada.

Partie VII - Dispositions générales

52. (1) La Constitution du Canada est la loi suprême du Canada; elle rend inopérante les dispositions incompatibles de toute autre règle de droit.

Amendement 13 (1865)

Abolition de l'esclavage

Article 1. Abolition de l'esclavage

Il n'existera aux États-Unis, ni dans aucun lieu soumis à leur juridiction, ni esclavage ni servitude involontaire, sauf en cas de punition d'un crime pour lequel la partie aura été reconnue coupable d'après la loi.

Article 2. Application

Le Congrès aura le pouvoir de faire respecter cette clause par la législation appropriée.

Amendement 14 (1868)

Garantie des droits civils

Article 1. Définition de la citoyenneté

Toute personne née ou naturalisée aux États-Unis et soumise à leur juridiction est citoyenne des États-Unis et de l'État où elle réside. Aucun État ne passera ni ne fera respecter de loi qui réduirait les privilèges ou les exemptions des citoyens des États-Unis; ni aucun État ne privera aucune personne de sa vie, de sa liberté ou de sa propriété sans procédure équitable ni aucun État ne refusera à aucune personne sous sa juridiction la protection égale de la loi.

Amendement 15 (1870)

Droit de vote

Article 1. Le vote

Le droit de vote des citoyens des États-Unis ne sera ni refusé ni restreint par les États-Unis ou par aucun État en raison de leur race, de leur couleur ou de condition antérieure de servitude.

Article 2. Application

Le Congrès aura le pouvoir de faire respecter cette clause par la législation appropriée.

Amendement 19 (1920)

Extension du droit de vote aux femmes

Article 1. Droit de vote des femmes

Le droit de vote des citoyens des États-Unis ne sera ni refusé ni restreint par les États-Unis ou par aucun État en raison de leur sexe.

Article 2. Application

Le Congrès aura le pouvoir de faire respecter cette clause par la législation appropriée.

Amendement 26 (1971)

Abaissement de l'âge de vote légal

Article 1. Droit de vote pour les personnes de 18 ans

Le droit de vote des citoyens des États-Unis qui ont 18 ans ou plus ne sera ni refusé ni restreint par les États-Unis ou par aucun État en raison de leur âge.

Article 2. Application

Le Congrès aura le pouvoir de faire respecter cette clause par la législation appropriée.

Document d'information pour l'élève

La Constitution du Japon

Nous, le peuple japonais, par le truchement de nos représentants élus de la Diète nationale, déterminés à assurer à nous-mêmes et à notre postérité les fruits d'une coopération pacifique avec toutes les nations et le bonheur de la liberté partout dans le pays, et résolu à ne jamais être visités par le spectre de la guerre à cause d'agissements du gouvernement, proclamons que le pouvoir souverain est détenu par le peuple et établissons fermement cette Constitution. Le gouvernement est une charge sacrée du peuple, son autorité lui vient du peuple, ses pouvoirs sont exercés par les représentants du peuple et ses privilèges sont appréciés par le peuple. Ceci est un principe universel de l'humanité sur lequel cette Constitution est fondée. Nous rejetons et révoquons toutes constitutions, lois, ordonnances et rescrits qui sont en conflit avec elle.

Nous, le peuple japonais, désirons la paix en tout temps et sommes profondément conscients des idéaux élevés qui régissent les relations humaines, et nous sommes déterminés à préserver notre sécurité et notre existence, confiants dans la justice et la bonne foi des peuples du monde qui aiment la paix. Nous désirons occuper une place d'honneur dans une société internationale oeuvrant à la préservation de la paix, et au bannissement pour toujours de notre terre de la tyrannie et de l'esclavage, de l'oppression et de l'intolérance. Nous reconnaissons que tous les peuples du monde ont le droit de vivre en paix, libres de la peur et du besoin.

Nous croyons qu'aucune nation n'est responsable envers elle-même seulement, mais que les lois de la moralité politique sont universelles; et que l'obéissance à de telles lois doit être le fait de toutes les nations pour maintenir leur propre souveraineté et justifier leur relation souveraine aux autres nations.

Nous, le peuple japonais, engageons notre honneur national à l'accomplissement de ces idéaux et objectifs élevés, par toutes les ressources dont nous disposons.

Chapitre I. L'Empereur

Article 1. L'Empereur sera le symbole de l'État et de l'unité du peuple, tirant sa position de la volonté du peuple, en qui réside le pouvoir souverain.

Chapitre II. Renonciation à la guerre

Article 9. Aspirant sincèrement à la paix internationale basée sur la justice et l'ordre, le peuple japonais renonce à jamais à la guerre en tant que droit souverain de la nation, ainsi qu'à la menace ou à l'usage de la force comme moyen de régler les disputes internationales.

De façon à accomplir l'objectif du paragraphe précédent, il ne sera maintenu aucune force terrestre, marine ni aérienne, ni aucun autre potentiel de guerre. Le droit de belligérance de l'État ne sera pas reconnu

Chapitre III. Droits et devoirs du peuple

Article 11. Le peuple ne sera privé d'aucun de ses droits humains fondamentaux. Ces droits humains fondamentaux garantis au peuple par cette Constitution sont conférés au peuple de cette génération et de toutes les générations futures comme des droits éternels et inviolables.

Article 12. Les libertés et droits garantis au peuple par cette Constitution seront maintenus par les efforts constants du peuple, qui s'interdira d'en abuser et sera toujours responsable de les utiliser pour le bien public.

Article 13. Toutes les personnes seront respectées en tant qu'individus. Leur droit à la vie, à la liberté et à la recherche du bonheur sera, dans la mesure où il n'entre pas en conflit avec le bien public, la considération suprême de la législation et des autres affaires gouvernementales.

Article 14. Toutes les personnes sont égales devant la loi et il n'y aura aucune discrimination dans les relations politiques, économiques ou sociales en raison de leur race, de leur religion, de leur sexe, de leur statut social ou de leur origine familiale.

Article 15. Les individus ont le droit inaliénable de choisir leurs représentants aux affaires publiques et de les destituer.

Tous les représentants aux affaires publiques sont au service de la communauté tout entière et non d'un des groupes qui la composent.

Le suffrage universel des adultes est garanti en ce qui concerne l'élection des représentants aux affaires publiques.

Article 19. Les libertés de pensée et de conscience ne seront pas violées.

Article 20. La liberté de religion est garantie pour tous. Aucune organisation religieuse ne recevra de privilèges de l'État, ni n'exercera d'autorité politique.

Article 21. La liberté de réunion et d'association, ainsi que la liberté de parole, de la presse et de toute autre forme d'expression sont garanties.

Il n'y aura pas de censure, et le secret d'aucun moyen de communication ne sera violé.

Article 22. Toute personne aura la liberté de choisir son lieu de résidence et d'en changer, et de choisir son emploi dans la mesure où ceci ne contredit pas le bien public.

Toute personne conservera la liberté de s'installer dans un pays étranger et de renoncer à sa nationalité.

Article 24. Le mariage sera basé sur le consentement mutuel des deux sexes et sera maintenu par la coopération mutuelle, basée sur l'égalité des droits du mari et de la femme.

Article 25. Toute personne aura le droit de maintenir les normes minimum d'une vie saine et civilisée.

Dans tous les domaines de la vie, l'État fera tout en son pouvoir pour encourager et améliorer le bien-être et la sécurité dans la société, et la santé publique.

Article 26. Toute personne aura le droit de recevoir une éducation égale correspondant à ses capacités, selon les dispositions de la loi.

Toute personne sera dans l'obligation de faire en sorte que tous les garçons et toutes les filles dont ils ont la charge reçoivent une éducation ordinaire, selon les dispositions de la loi. Cette éducation obligatoire sera gratuite.

Article 27. Toute personne aura le droit et l'obligation de travailler.

Les normes de salaires, d'horaire, de repos et autres conditions de travail seront fixées par la loi.

Les enfants ne seront pas exploités.

Article 28. Les travailleurs auront le droit d'association, de convention collective et de représentation collective.

Article 31. Aucune personne ne sera privée de vie ni de liberté, ni ne sera soumise à une peine criminelle, sauf en vertu de l'application de la loi.

Article 32. Il ne sera refusé à aucune personne le droit d'accès au tribunal.

Article 33. Aucune personne ne sera appréhendée sans qu'un mandat ne soit délivré par un fonctionnaire compétent de l'ordre judiciaire, qui spécifiera le délit dont est accusée cette personne.

Article 34. Aucune personne ne sera arrêtée ni détenue sans être immédiatement informée des charges retenues contre elle ni sans avoir le privilège immédiat de son avocat; ni ne sera détenue sans motif adéquat; et sur demande de cette personne un tel motif devra être présenté immédiatement à huis ouvert en sa présence et en présence de son avocat.

Article 35. Le droit de toute personne à la sécurité de sa demeure, de ses papiers et de ses effets est garanti, et on ne devra pas porter atteinte à ce droit par des fouilles, saisies et perquisitions sans mandat délivré pour motif adéquat, particulièrement avec

description de l'endroit à perquisitionner et des objets à saisir, ou sauf selon les dispositions de l'Article 33.

Chaque perquisition ou saisie sera faite par mandat séparé délivré par un fonctionnaire compétent de l'ordre judiciaire.

Article 36. Il est absolument interdit à tout fonctionnaire d'infliger torture ou punitions cruelles.

Article 37. Dans toute affaire criminelle, l'accusé aura droit à un procès public et rapide, jugé par un tribunal impartial.

Il aura toute possibilité d'examiner tous les témoins, et aura le droit à la procédure obligatoire pour trouver des témoins à décharge à même les deniers publics.

L'accusé bénéficiera en tout temps de l'aide d'un avocat compétent qui sera nommé pour lui par l'État, si l'accusé n'est pas en état de s'assurer lui-même de ses services.

Article 38. Aucune personne ne pourra être obligée de témoigner contre elle-même.

Une confession faite sous la contrainte, la torture ou la menace, ou après une arrestation ou une détention prolongée ne sera pas admise comme élément de preuve.

Aucune personne ne sera convaincue ni punie dans des affaires où le seul élément de preuve contre elle est sa propre confession.

Article 39. Aucune personne ne sera tenue responsable devant la loi pour un acte qui était légal au moment où il a été commis, ou d'un acte dont elle a été acquittée, ni ne pourra être jugée deux fois pour le même délit.

Article 40. Toute personne, au cas où elle a été acquittée après avoir été arrêtée ou détenue, pourra intenter des poursuites contre l'État pour obtenir réparation légale selon les dispositions de la loi.

1.4 L'organisation politique de la société française traditionnelle

Contenu

1.4.1 Les changements sociaux et environnementaux

Les XIV^e et XV^e siècles connurent une série de crises :

- **intempéries et maladies;**
- **guerres;**
- **schismes religieux;**
- **criminalité;**
- **troubles sociaux.**

La société féodale a été incapable de résoudre les crises, si bien qu'une nouvelle société, que l'on appelle communément la Renaissance, est née.

- **La société de la Renaissance a cherché à établir une souveraineté centralisée, qui permettrait de modifier les relations de pouvoir et de passer ainsi des relations personnelles basées sur l'honneur et l'indépendance de la société féodale à des relations plus impersonnelles fondées sur la concurrence, la centralisation et l'ordre.**

1.4.2 Les points de vue théoriques sur les relations politiques et sociales

La Renaissance vue par Machiavel (1469-1527)

- L'être humain est égoïste et ne défend que ses propres intérêts.
- Étant donné que la société est fondamentalement immorale, il se peut qu'un prince se trouve obligé d'être immoral pour le bien de la collectivité.
- « Un prince ne devrait pas reculer devant la cruauté. Car quelques démonstrations de sévérité sont plus efficaces que de permettre, par un excès de clémence, le désordre qui résulterait en des vols et des meurtres. Cela nuirait à la collectivité, tandis que les exécutions ordonnées par le prince ne touchent que quelques individus... Il est beaucoup plus sûr d'être craint que d'être aimé... Car on peut dire de l'homme qu'il est ingrat et volage... »
- Le seul critère de qualité d'un gouvernement était son efficacité et la capacité de son chef d'accroître son pouvoir.

L'opinion de Machiavel sur les relations humaines s'étendait également aux relations entre les sexes.

Le point de vue de Castiglione sur l'amour entre homme et femme s'éloigne du concept de l'intérêt de deux personnes l'une envers l'autre que l'on trouvait dans la société médiévale pour adopter celui d'une relation entre un seigneur et son vassal.

De la même façon que la noblesse s'est trouvée forcée à une dépendance envers le monarque, les femmes se sont trouvées en position de dépendance en acceptant la domination de leur mari et des autres hommes.

Elles ont ainsi été écartées des affaires publiques, de l'économie, de la politique et de la culture.

Les gouvernants du XVI^e siècle ont accéléré le développement d'une monarchie forte et centralisée, souveraine dans l'État. Leurs objectifs étaient les suivants :

- réduire la violence dans la société;
- maîtriser les nobles indisciplinés et les autres dissensions;
- établir l'ordre à l'intérieur du pays;
- exercer un contrôle de tous les territoires, organisations ou groupes d'intérêt concurrents sur leurs territoires.

La centralisation du pouvoir en France

En France, les activités du principal ministre de Louis XIII, le Cardinal de Richelieu, ont facilité la centralisation du pouvoir.

Richelieu était prêt à prendre des mesures extrêmes afin de consolider le pouvoir absolu du roi.

Il fit exécuter les nobles qui s'opposaient au roi et forma des alliances entre la France catholique et différents États protestants afin de contrecarrer la puissance des Habsbourg.

La politique de Richelieu fut de subordonner tous les groupes et toutes les classes de la société à la monarchie française.

1.4.3 Les réalités pratiques de la prise de décisions politiques en France du XVII^e siècle

Louis XIV

À la mort de Louis XIII en 1643, le trône revient à Louis XIV, son fils de cinq ans. Entre 1643 et 1661, sa mère Anne, la Régente, et le cardinal de Mazarin, successeur de Richelieu, gouvernent efficacement la France.

La noblesse ne manque pas de contester le pouvoir grandissant de la monarchie. En 1648, la noblesse tente de résister à la centralisation du pouvoir politique. Il en résulte une guerre civile qui va durer douze ans, la Fronde. La noblesse sort perdante de cette guerre civile.

La Fronde :

- elle représente le dernier effort de la noblesse française pour s'opposer à la monarchie par la force;
- l'obligation de donner à la monarchie de nouveaux moyens de lever des impôts a soulevé la colère des nobles;
- Louis XIV a décidé de ne jamais permettre à la monarchie d'être menacée par l'anarchie.

À l'âge de 23 ans, Louis prend les pleins pouvoirs. Sous le nom de Louis XIV, il allait personnifier le monarque absolu. Durant son règne, il centralisa tous les pouvoirs en France et déclara un jour « L'État, c'est moi. »

- Le roi détenait tous les pouvoirs et la noblesse s'était vu retirer son droit historique du conseil du roi.
- Les bureaucrates professionnels provenaient des classes moyennes pour souligner le fait qu'ils ne pourraient jamais partager le pouvoir avec le roi.
- Les états généraux n'étaient jamais convoqués.
- La bureaucratie, la police secrète et un système d'informateurs devaient assurer la mainmise sur la vie politique, économique et intellectuelle.

Les faiblesses du système de gouvernement de Louis XIV

- L'incapacité de se procurer l'argent nécessaire au fonctionnement du gouvernement suite à :
 - la dépendance envers le système d'affermage pour percevoir les impôts;
 - l'acceptation de ne pas imposer la noblesse en retour de sa non-ingérence dans le gouvernement.
- L'incapacité d'accepter les différences au point de vue religieux, ce qui mena à la révocation de l'Édit de Nantes.
- Le coût et l'extravagance du gouvernement de Louis XIV comme en témoignent :
 - ses guerres;
 - le palais de Versailles.

1.4.4 Les points de vue théoriques sur l'attribution de la souveraineté

Aux XVIIe et XVIIIe siècles, les philosophes ont commencé à établir de nouveaux paradigmes permettant d'organiser et de gouverner la société.

Hobbes :

- Les êtres humains naissent doués à la fois de raison et de passions.
- Les passions humaines mènent à un état de conflit à l'intérieur de la société, ce qui occasionne à son tour l'anarchie, le chaos, la violence et la destruction. La vie humaine dans la nature est solitaire, pauvre, désagréable, brutale et courte.
- La raison semble indiquer qu'il est préférable de vivre dans la paix.

-
- La paix n'est possible que si chaque personne accepte de renoncer à son droit à l'autodétermination individuelle et de confier le pouvoir absolu à un individu (ou à un groupe) qui assurera la paix et la sécurité, et au besoin, utilisera la force.
 - En retour de la paix et de la sécurité, les gens doivent lui promettre l'obéissance totale.
 - La société a donc le choix entre le pouvoir absolu ou l'anarchie absolue.

Locke :

- À la naissance, l'esprit humain est comme une page blanche.
- Le comportement humain est déterminé par l'éducation et par les organisations sociales, que ce soit pour le bien ou pour le mal.
- L'objectif d'un gouvernement est de protéger les « droits naturels » à la vie, à la liberté et à la propriété.
- Les citoyens possèdent un droit naturel de se rebeller contre un gouvernement qui ne respecte pas leurs droits.
- Puisque tous les êtres naissent avec un esprit vierge qui doit être formé, il n'existe à la naissance aucune différence entre eux, particulièrement entre les hommes et les femmes.

Montesquieu :

- s'est attaché aux conditions qui favorisent la liberté et empêchent la tyrannie;
- croyait que le despotisme pourrait être évité en séparant le pouvoir politique entre différentes classes et groupes;
- préconisait une classe dominante, forte et indépendante, est particulièrement importante pour prévenir l'abus de pouvoir;
- croyait qu'afin de prévenir l'abus de pouvoir, « il est nécessaire que, selon l'ordre des choses, le pouvoir surveille le pouvoir ».

Voltaire :

- pensait que tout ce que l'humanité pouvait espérer était un bon monarque;
- ne croyait pas en l'égalité sociale. Les femmes (comme tous et chacun) devaient être bien traitées dans une société civilisée, mais il fallait également reconnaître qu'elles avaient des attributs particuliers qui leur conféraient certains rôles;
- croyait que la seule égalité possible serait fondée sur le fait que le citoyen dépend de la loi qui protège la liberté du faible contre les ambitions du fort.

Rousseau :

- était passionnément engagé pour la liberté individuelle;
- pensait que l'esprit humain était une page blanche à la naissance;
- considérait la raison et la civilisation comme des éléments destructeurs plutôt que libérateurs;
- pensait que toute société générerait une volonté générale qui était sacrée, absolue et reflétait les intérêts individuels leur étant subordonnés;
- croyait que les femmes avaient une responsabilité de procréation envers la société et qu'elles devaient donc être éduquées de façon à devenir de bonnes mères.

Pendant cette période de l'histoire, un certain nombre de philosophes tels que Rousseau et Locke croyaient que la société s'était transformée depuis les temps anciens où l'être humain vivait à l'état naturel et simple.

1.4 L'organisation politique de la société française traditionnelle

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

L'ordre

- **Savoir que les humains ont un besoin fondamental de sécurité fondé sur l'ordre et la certitude de l'avenir**

Le changement

- Savoir que lorsqu'une société subit un changement fondamental, on doit développer un autre ensemble de relations sociales afin que les individus puissent comprendre leurs relations avec l'ensemble de la société
- Savoir que la perturbation des institutions et des normes traditionnelles mène à des troubles sociaux
- Savoir que les idées, croyances et valeurs sont des critères fondamentaux de la prise de décisions
- Savoir que les paradigmes sont des ensembles d'idées de croyances et de valeurs qui permettent de comprendre la réalité

La hiérarchie

- Savoir que la hiérarchie est une croyance selon laquelle on présume que certaines personnes et (ou) groupes possèdent des capacités et des responsabilités particulières qui leur permettent de veiller au bien-être de la société
 - En retour, ils devraient jouir de pouvoirs et de privilèges spéciaux leur permettant de s'acquitter de leurs responsabilités.

La souveraineté

- Savoir que la souveraineté est le pouvoir de prendre et de faire appliquer des décisions dans toute question reconnue comme relevant de sa compétence
- Savoir que la souveraineté représente un pouvoir ultime et parfois illimité de commander, de juger, d'établir des lois et de les imposer dans une société

Le pouvoir

- Savoir que l'obtention et la conservation du pouvoir constitue la réussite la plus considérable à laquelle un prince représentant un État puisse aspirer

L'ordre

- **Savoir que le chaos et l'anarchie représentent la plus grande menace pour la société parce qu'ils remettent en cause la capacité de l'État à maintenir sa souveraineté**

Le patriarcat

- Savoir que les justifications théoriques pour attribuer la souveraineté dans l'État peuvent aussi s'appliquer à des organisations sociales telles que le mariage et la famille

La centralisation

- Savoir que la centralisation du pouvoir entre les mains d'une élite est souvent considérée, du point de vue du patriarcat, comme la façon la plus effective de rétablir l'ordre dans la société
- Savoir qu'un État est souverain lorsqu'il possède la maîtrise du système judiciaire et de l'usage de la force dans la société
- Savoir qu'un État à pouvoir absolu considère toutes les organisations comme étant sous son autorité
- Savoir que, dans une situation de pouvoir absolu, la souveraineté appartient au chef d'État qui n'est soumis au contrôle d'aucune autre autorité

Les conflits

- Les sociétés sont constituées de groupes d'intérêt concurrents, chacun ayant son pouvoir (ressources, nombre, organisation) et chacun recherchant des décisions qui satisferont ses besoins et ses désirs
- Savoir que la liberté sans responsabilités ou limites peut mener au chaos dans la société

Le système de classes

- Savoir que les sociétés ont établi une hiérarchie, certaines personnes pouvant contrôler plus de ressources, plus d'organisations ou plus de personnes que les autres

La politique

- **Le pouvoir politique est désirable car il permet de régler les tensions entre les individus et les groupes dans le processus de prise de décisions**
- **Le pouvoir politique peut être exprimé par l'usage de la force, par le soutien de l'autorité ou par l'usage de l'influence**

Égalité et hiérarchie, liberté et ordre

- Savoir que chaque société ou culture a, selon ses paradigmes, sa propre définition de l'égalité, de la hiérarchie, de la liberté et de l'ordre
- Savoir que ces définitions sont souvent non dites, mais acceptées tacitement par les membres du groupe concerné.

La souveraineté

- Savoir que chaque société doit établir des critères fondamentaux qui serviront à justifier l'attribution du pouvoir suprême à certains individus ou groupes

Le contrat social

- **Expliquer brièvement la contribution française à l'évolution d'un système politique démocratique en Occident**
- Savoir que, dans une société, les gens vivent comme s'il existait un contrat social qui définisse explicitement et implicitement les droits et les devoirs des gouvernants et des gouvernés
- Savoir qu'à certains moments de l'histoire, les définitions acceptées par l'élite ont changé considérablement
- Comprendre que l'équilibre entre ordre et liberté est essentiel si une société veut fonctionner de façon constructive
- Savoir que des sociétés et cultures différentes arriveront à des conclusions différentes sur l'équilibre adéquat entre ces concepts
- **Savoir que le siècle des Lumières a changé la pensée et la culture des classes urbaines, moyennes et dominantes**
 - **Il n'a pas eu beaucoup d'attrait auprès des pauvres et des paysans.**
- Savoir que les femmes ont joué un rôle important en aidant à faire accepter de nouvelles définitions par les élites de la France

1.4 L'organisation politique de la société française traditionnelle

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Maîtriser le français en tant que langue première**
- Mettre en pratique les habiletés nécessaires à l'apprentissage coopératif
- Utiliser des critères comme façon d'analyser un événement
- Prédire les événements ou le cours des événements (ou une ligne de conduite)
- Utiliser les paradigmes pour prédire les choix probables d'un individu

1.4 L'organisation politique de la société française traditionnelle

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Apprendre la langue comme un système de valeurs et non seulement comme un moyen de communication**
- Savoir si la liberté ou la société doit se voir accorder une plus grande importance
- Savoir qui la société devrait prendre les décisions clés en période de crises
- Savoir si on doit limiter les pouvoirs délégués à ceux ou celles qui prennent les décisions
- Savoir si un individu ou un groupe de la société doit jouir d'une plus large mesure de contrôle sur le processus de prise de décisions dans la société que d'autres individus ou groupes
- Savoir si on doit limiter les pouvoirs confiés aux dirigeants de la société de même que la manière dont ils utilisent ces pouvoirs
- Savoir qui a le droit de régner sur un groupe
- Savoir quelles sont les façons correctes et incorrectes d'utiliser le pouvoir

1.4 L'organisation politique de la société française traditionnelle

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 7 - La société féodale qui se doit de changer

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Initiation à l'analyse numérique
- Créativité et raisonnement critique

A. Sommaire de l'activité

Cette leçon a pour but d'amener les élèves à comprendre que l'un des résultats désirés à la suite d'une décision de la société est de réaliser l'ordre et la sécurité. Les élèves remarqueront que la société crée un nombre d'organisations sociales afin de promouvoir et de faire respecter l'ordre au sein de la société. Lorsqu'on perturbe ces normes et ces organisations sociales, il se peut que l'agitation sociale et le chaos prennent la place de l'ordre dans la société.

B. Contenu

Les changements sociaux et environnementaux

Les XIVe et XVe siècles connurent une série de crises :

- intempéries et maladies;
- guerres;
- schismes religieux;
- criminalité;
- troubles sociaux.

La société féodale a été incapable de résoudre les crises, si bien qu'une nouvelle société, que l'on appelle communément la Renaissance, est née.

La société de la Renaissance a cherché à établir une souveraineté centralisée, qui permettrait de modifier les relations de pouvoir et de passer ainsi des relations personnelles basées sur l'honneur et l'indépendance de la société féodale à des relations plus impersonnelles fondées sur la concurrence, la centralisation et l'ordre.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

L'ordre

- **Savoir que les humains ont un besoin fondamental de sécurité fondé sur l'ordre et la certitude de l'avenir**

Le changement

- **Savoir la contribution française à l'évolution d'un système politique démocratique en Occident**
- Savoir que lorsqu'une société subit un changement fondamental, on doit développer un autre ensemble de relations sociales afin que les individus puissent comprendre leurs relations avec l'ensemble de la société
- Savoir que la perturbation des institutions et des normes traditionnelles mène à des troubles sociaux
- Savoir que les idées, croyances et valeurs sont des critères fondamentaux de la prise de décisions
- Savoir que les paradigmes sont des ensembles d'idées de croyances et de valeurs qui permettent de comprendre la réalité

Habiletés :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Apprendre la langue comme un système de valeurs et non seulement comme un moyen de communication**
- Mettre en pratique les habiletés nécessaires à l'apprentissage coopératif
- Utiliser des critères comme façon d'analyser un événement

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Savoir que la langue est comme un système de valeurs et non seulement comme un moyen de communication**
- Savoir si la liberté ou la société doit se voir accorder une plus grande importance
- Savoir qui la société devrait choisir pour prendre les décisions clés en période de crises
- Savoir si on doit limiter les pouvoirs délégués à ceux ou celles qui prennent les décisions

D. Étapes de l'activité

1. Former de petits groupes d'élèves et leur remettre les documents d'information traitant des crises des XIVe et XVe siècles. Chaque groupe doit choisir un groupe faisant partie de la société européenne de cette période. Voici des exemples de groupes qu'on pourrait choisir :

- les marchands;
- les paysans;
- le clergé;
- la noblesse;
- les guerriers.

Chaque groupe doit préparer un compte rendu précisant l'impact qu'auraient les crises sur le groupe social qu'ils représentent. Ils doivent aussi préparer un plan d'action qui permettra à ce groupe de relever les défis de cette période.

2. Chaque groupe doit présenter son compte rendu à l'ensemble de la classe. Discuter ensuite avec la classe des différentes façons dont chaque groupe a réagi face aux différentes crises.

Demander aux élèves (individuellement ou en groupes) d'élaborer une grille et d'y consigner les réactions de chaque groupe social face aux différentes crises.

La peste noire La guerre Le déclin de l'Église Autres

Les paysans

Le clergé

La noblesse

etc.

3. Demander à chaque groupe d'élèves de préparer une réponse à chacune des questions suivantes :

- Lorsqu'une société fait face à de telles crises, quel individu ou quel groupe devrait prendre les décisions clés permettant de relever les défis?
- Dans ces circonstances, devrait-on imposer des limites aux pouvoirs de ceux ou de celles qui prennent les décisions?
- Les gens sont-ils davantage disposés à renoncer à leurs libertés individuelles afin de s'assurer d'une plus large mesure de sécurité?

Document d'information pour l'élève

Le désastre économique

L'inflation

L'Europe connut de graves difficultés économiques pendant la première décennie du XIV^e siècle. C'était une époque d'inflation élevée et les prix des céréales, du bétail et des produits laitiers montaient chaque année. Ces augmentations de prix rendaient la vie de plus en plus difficile, particulièrement pour les pauvres qui étaient menacés par la famine. Ces gens n'avaient pas assez d'argent pour acheter leur nourriture, même dans les périodes les plus fastes. L'inflation ne pouvait qu'empirer les choses.

Les mauvaises conditions atmosphériques

Pour aggraver cette misère davantage, l'Europe connut une période de graves intempéries. Les récoltes furent endommagées par des tempêtes et des pluies. Or il n'y avait aucun surplus pour pallier la pénurie car, même dans les meilleures années, les agriculteurs produisaient à peine de quoi nourrir la population. Ces pénuries ont entraîné une inflation encore plus élevée des prix des aliments. En outre, il n'était pas possible de transporter de la nourriture d'une région à l'autre en raison de la lenteur et de la cherté des moyens de transport. Les régions qui souffraient de mauvaises récoltes étaient condamnées à attendre des jours meilleurs.

La famine

Les peuples d'Europe ont souffert de la famine. La plus grande partie du nord de l'Europe a souffert d'une terrible famine dans les années 1315 à 1317. En 1316, une épidémie de fièvre typhoïde a tué des milliers de personnes déjà affaiblies par la faim. Certaines villes ont perdu 10% de leur population. En 1318, une maladie a également tué une bonne partie des troupeaux d'ovins et de bovins. Une autre mauvaise récolte, en 1321, a aggravé la famine et causé la mort de milliers de personnes.

Les gouvernements féodaux n'étaient pas en mesure de trouver de solutions à ces problèmes. Par ailleurs, les rois d'Angleterre et de France ne semblaient pas s'inquiéter outre mesure de ce qu'il advenait de leur peuple.

Document d'information pour l'élève

La peste noire

Les origines

En 1331, la peste bubonique se déclare en Chine et se déplace avec les caravanes venues d'Asie, pour atteindre le sud de la Russie en 1346. En 1347, des bateaux l'amènent jusqu'en Italie, d'où elle gagne le reste de l'Europe en deux ans. La peste bubonique est causée par une bactérie logée dans l'estomac d'une puce vivant dans le poil des rats noirs.

Les conditions de vie

Les villes sont très sales à cette époque. Les rues sont étroites et pleines de boue, de déchets et d'excréments humains; ce sont de véritables cloaques, paradis des rats. Les logements sont peu nombreux et la promiscuité est fréquente. Même dans les familles aristocratiques, on partage la même chambre. Chez les pauvres, il arrive souvent que six à huit personnes dorment dans le même lit.

L'hygiène personnelle est quasi inexistante. L'eau étant considérée comme dangereuse (souvent parce qu'elle était contaminée), très peu de gens se lavaient. Ainsi, le manque d'hygiène, auquel s'ajoutaient des malaises tels que la diarrhée, affaiblissait la résistance des gens à la maladie. Tous, des paysans aux seigneurs, avaient des poux et des puces, si bien qu'ils étaient piqués de toutes parts. Si la piqûre provenait d'une puce porteuse de la peste bubonique, la personne, son entourage et même la ville étaient condamnés à une mort terrible.

Nature de la maladie

La maladie se déclare par une excroissance de la taille d'une noix à l'aisselle, à l'aîne ou dans le cou. Si cette excroissance est percée et que le pus sort, la victime peut survivre. Si on laisse la maladie progresser, le corps se couvre de taches noires causées par le sang qui coule sous la peau. Finalement, la victime commence à tousser violemment et meurt en trois jours.

Effets de la maladie

Les peuples du Moyen Âge n'avaient aucune idée de la cause de la maladie, ni de la façon dont il fallait la traiter. Nombreux étaient ceux qui pensaient qu'elle provenait de l'air. (La théorie des microbes porteurs de maladies n'a été découverte que bien longtemps après.)

On ne peut qu'estimer le nombre de personnes mortes de la peste. Sur une population totale de 4,2 millions de personnes en Angleterre, 1,4 million sont mortes de la peste noire. Il est probable que les chiffres furent similaires dans le reste de l'Europe. La maladie est réapparue plusieurs fois par la suite et a causé des dommages considérables.

Effets sociaux de la maladie

Les préjugés

L'ignorance conjuguée à la peur ont causé de nombreux préjudices et une cruauté sauvage. Les Juifs ont été accusés d'empoisonner les puits. Des milliers de Juifs ont été assassinés ainsi dans toute l'Europe. Dans une ville seule, 16 000 ont été tués dans une vague de peur, de colère et d'hystérie dirigée contre un peuple innocent.

La bravoure

Le clergé a répondu avec une grande bravoure aux épidémies. Il a pris de nombreux risques afin d'aider les personnes souffrantes. Bon nombre des prêtres et religieuses les plus braves et les plus dévoués sont morts, laissant un manque de bonnes personnes dans l'Église. La richesse et le pouvoir de cette dernière furent donc laissés à des personnes incompetentes qui, dans les décennies suivantes, allaient sérieusement lui nuire.

L'augmentation des salaires

La population a donc diminué de façon considérable, particulièrement parmi les catégories les plus pauvres et donc les plus frappées par la maladie. Il y eut donc pénurie de travailleurs et davantage de possibilités pour les paysans qui avaient quitté les seigneuries, car leur travail était demandé ailleurs. Les salaires ont par conséquent augmenté rapidement, ce qui a causé des inquiétudes chez les seigneurs. Ceux-ci ont tenté de les geler sans succès, puisqu'ils n'ont réussi qu'à susciter amertume et colère.

Le pessimisme

Le peuple était donc extrêmement pessimiste. La plupart des gens croyaient qu'ils allaient mourir d'une mort horrible à la suite d'une maladie répugnante. Ils étaient tellement effrayés par cette maladie qu'ils fuyaient les victimes et les laissaient mourir seules. Certaines personnes ont trouvé refuge dans les orgies et la sensualité grossière afin de vivre le moment présent. D'autres ont cherché à se faire pardonner d'un grand péché en abandonnant tout et en se fouettant elles-mêmes pour expier leurs péchés. De nombreuses personnes ont perdu la foi et ont commencé à remettre tout en question : leurs chefs religieux, les dirigeants de la société, leur espoir en l'avenir. Rien n'allait plus; l'époque était terrible.

Document d'information pour l'élève

La guerre de Cent ans

Les causes de la guerre

Les causes de la guerre de Cent ans (1337-1453) étaient nombreuses. Notamment, le roi Édouard III d'Angleterre prétendait au trône de la France, et le commerce de la laine entre l'Angleterre et les Flandres était en difficulté. Quoi qu'il en soit, cette guerre a été l'apogée de la chevalerie médiévale.

Les changements à la guerre

Les batailles de Crécy, de Poitiers et d'Azincourt sont représentatives des pompes de la chevalerie avec ses bannières, trompettes et chevaliers lourdement protégés, montés sur des chevaux de guerre et chargeant pour Dieu et pour le roi. La guerre, censée être une bataille héroïque entre chevaliers de rang égal, a fini en désastre technique pour les chevaliers qui ont dû souffrir l'indignité d'être massacrés par des hommes inférieurs, armés d'arcs anglais.

L'impact de la guerre

Une guerre chère

Selon les normes médiévales, les armées étaient considérables. Près de 10% de la population adulte d'Angleterre était soit sur les champs de bataille, soit au travail pour la guerre. Le pourcentage était encore plus élevé en France, si bien que la guerre devenait un lourd fardeau pour chaque pays.

Les pénuries

La guerre a été un désastre pour la France et pour l'Angleterre. Les Anglais ont massacré des milliers de soldats français. Après la peste noire, cela représentait une autre perte considérable de population. Des milliers d'acres de terres agricoles françaises ont été détruites par les Anglais. Le commerce a été interrompu en France et le déclin de l'agriculture et du commerce a causé des pénuries et des hausses d'impôts, au détriment des paysans.

Le coût de la guerre a également été considérable pour l'Angleterre. Elle a en effet dépensé la somme énorme de 5 millions de livres pour l'effort de guerre. Quant à la main-d'oeuvre, 10 à 15 % des mâles adultes étaient soit dans l'armée, soit dans la marine. L'Angleterre, qui manquait déjà de travailleurs après la peste, était dans une situation encore plus grave. Il n'y avait plus suffisamment d'hommes pour cultiver la terre. Les chevaliers, qui s'occupaient en temps normal de maintenir la loi et l'ordre, étaient partis à la guerre, laissant place au désordre.

Le désordre

De nombreux hommes se sont portés volontaires pour aller à la guerre afin de devenir riches grâce au butin qu'ils allaient voler aux Français. Cependant, toutes ces fortunes allaient bientôt être dilapidées. De nombreux soldats sont revenus de la guerre pour devenir clochards ou vagabonds et errer dans la campagne en buvant et en volant.

L'impôt

La guerre a donc ruiné Édouard III. Celui-ci convoquait constamment le Parlement pour demander qu'on lève davantage d'impôts. La Chambre des communes (chevaliers et députés) a donc commencé à se réunir séparément de la Chambre des lords afin de préserver ses droits. Elle a également commencé à prendre conscience qu'elle tenait les cordons de la bourse. Elle a donc forcé le roi à signer une loi stipulant que tout impôt non féodal devait recevoir l'approbation préalable du Parlement avant d'être légalisé.

En France, les rois ont pu empêcher toute réunion régulière des assemblées. Le peuple ne se considérait pas outre mesure comme une nation. Il se sentait Breton ou Normand, par exemple, plutôt que Français. Les assemblées provinciales, jalouses de pouvoir, ont forcé les rois faibles à accepter un pouvoir à l'échelle provinciale. Ainsi, la France n'a pas développé une tradition parlementaire puissante qui aurait pu servir à contrebalancer le pouvoir du roi à l'échelle nationale.

Document d'information pour l'élève

Le déclin de l'Église

Le besoin d'espoir et de réconfort

En période de désastre, les gens se tournent vers la religion pour y trouver espoir et réconfort. L'Église catholique avait répondu à ce besoin pendant des siècles. À présent, elle n'était plus en mesure d'assurer ce soutien, et ceci, juste au moment où le peuple en avait le plus besoin.

L'autorité de l'Église

Les papes avaient toujours fondé leur autorité spirituelle et morale sur le fait qu'ils succédaient à saint Pierre, premier pape de Rome. Dans la Bible, le Christ dit « tu es Pierre et sur cette pierre je bâtirai mon Église... ». Cette phrase signifiait, pour tous les catholiques, que l'Église romaine avait reçu son autorité directement du Christ. Par conséquent, lorsqu'un pape était élu, ceux qui l'avaient élu (les cardinaux) répondaient au désir de Dieu.

La vie après la mort

La vie était courte et difficile à cette époque. Souvent, le seul espoir des peuples était que leur vie dans l'au-delà serait meilleure que celle ici-bas. L'Église enseignait que c'était la seule voie vers le Paradis. L'excommunication était la punition la plus horrible que l'on pouvait imaginer, car elle signifiait que l'on était condamné à l'enfer pour l'éternité. L'Église était le seul refuge dans une vie de famine, de peste, de guerre et de peur.

Les deux papes

Malheureusement, l'Église s'est intéressée à la politique française et les papes ont quitté Rome pour vivre en Avignon. Pour beaucoup de catholiques, c'était une violation des commandements du Christ. Après plusieurs plaintes, le pape Grégoire est retourné à Rome. Il y mourut peu après et un autre pape fut élu par le collège des cardinaux. Celui-ci, Urbain VI, entra dans des rages sauvages; il se peut fort bien qu'il ait été fou. Il faisait et disait des choses qui offensaient beaucoup de gens. Les cardinaux ont donc fui Rome pour élire un autre pape, Clément VII, de Genève, qui décida de vivre et de régner de nouveau en Avignon.

Qui était le vrai pape?

Là se posait une question importante : quel pape Dieu avait-il choisi comme successeur de saint Pierre? Cette question revêtait une importance cruciale, car faire le mauvais choix signifiait un destin horrible après la mort. En outre, les divers pays européens ont pris parti. L'Angleterre a soutenu le pape Urbain, l'Écosse et la France ont soutenu Clément. Qui donc devait-on soutenir lorsqu'on était une personne du peuple ordinaire?

L'affaiblissement de la foi

Les gens étaient horrifiés et nombreux à croire que ce grand péché était la cause de la plupart des maux de ce monde. Toutes les guerres et les crimes de la société découlaient directement de ce scandale. La foi s'est donc affaiblie, si bien que certaines personnes sont devenues excessivement religieuses et d'autres ont remis en question la supériorité morale de l'Église. Au moment où le peuple avait besoin de son soutien, celle-ci ne pouvait répondre, car les papes étaient divisés et en lutte pour le pouvoir.

Document d'information pour l'élève

Les troubles sociaux

Les signes indicateurs

Les troubles sociaux se manifestent généralement par certains phénomènes typiques dont l'alcoolisme, l'augmentation du crime et le mécontentement.

Une société violente

À la fin du Moyen Âge, la société était organisée en fonction de la guerre. Bon nombre d'activités sportives tournaient autour de celle-ci. L'aristocratie passait son temps en tournois et en joutes. Le peuple ordinaire tirait à l'arc et faisait de la lutte. Les combats de chiens contre des ours et des taureaux étaient très prisés. Les pendaisons et mutilations de criminels attiraient les foules. Les conteurs aimaient décrire des meurtres, des exécutions et des massacres. La violence était un fait naturel.

L'alcoolisme

Les gens travaillaient pendant de longues journées pour une rémunération très faible. Ils se réfugiaient donc souvent dans l'alcool pour échapper aux anxiétés et aux frustrations de leur vie quotidienne. Il y avait peu de possibilités d'avancement chez les pauvres, si bien que le seul refuge était l'alcoolisme.

Le crime érigé en solution

Des milliers de chevaliers et de nobles se trouvèrent désœuvrés en revenant de la guerre de Cent ans. Ils disposaient de petits revenus qu'ils tiraient de leurs droits féodaux et s'attendaient à mener une vie de faste et de pompe. Cependant, ils furent nombreux à se rendre compte qu'ils ne pouvaient pas se permettre ce genre de niveau de vie et eurent recouru au crime pour gagner de l'argent. Ils ont abusé de leur situation et de leur pouvoir afin de voler les plus faibles.

Ces bandits nobles erraient donc dans la campagne, volant tout ce qu'ils pouvaient trouver. Ils offraient une « protection » aux paysans qui devaient payer ou voir leur maison incendiée. Le kidnapping de membres de familles riches était un crime courant.

Ces criminels usaient de leur influence pour entraver le fonctionnement du système judiciaire. Lorsqu'ils étaient accusés de crime, ils menaçaient les témoins et les jurés et tentaient de corrompre les juges. La ballade de Robin des bois se situe à cette époque. Robin des bois était un héros qui défendait les faibles contre les riches corrompus, tels que le shérif de Nottingham, qui abusaient de leur situation pour voler le peuple. Ce genre d'activités criminelles se sont perpétuées, décennie après décennie, parce que les rois étaient trop faibles pour les arrêter.

Les révoltes paysannes

Les seigneurs, prêts à voler n'importe qui, avaient peu de scrupules à dévaliser leurs propres paysans. On pensait en général que ces derniers avaient peu de droits et on leur imposait des impôts très lourds et injustes.

La révolte française — la Jacquerie

En 1358, la France dut prélever, sur les pauvres, un impôt très élevé pour payer les coûts de la guerre de Cent ans. Une révolte, appelée Jacquerie, du nom de Jacques Bonhomme, travailleur agricole « heureux », a donc éclaté. Les paysans en colère ont parcouru les campagnes coupant la gorge des nobles, brûlant leurs châteaux, violant leurs femmes et leurs filles et tuant leur bétail. Ils blâmaient la noblesse pour tous les problèmes de la société : impôts, crimes, défaite, et pour la misère dans laquelle ils se trouvaient. Les travailleurs urbains, les artisans, les petits entrepreneurs et les curés se sont joints à cette révolte. Pour une fois, l'aristocratie était sur la défensive, mais elle s'est unie et a écrasé la révolte dans un bain de sang. Des milliers de personnes ont été tuées sans merci, les innocents comme les coupables.

La révolte anglaise

L'Angleterre a décidé de prélever de nouveau un impôt sur tous les adultes mâles en 1380. Cet impôt a suscité une opposition de la part de tout le peuple, mais les autorités ont insisté et imposé des amendes considérables aux résistants. La révolte a donc commencé par des agressions contre les percepteurs; puis elle a suivi le même cours que la Jacquerie en France. Cent mille personnes y ont participé et elle a constitué le plus grand soulèvement du Moyen Âge. Les châteaux et seigneuries ont été détruits, les nobles ont été assassinés ainsi que l'archevêque de Canterbury qui avait ordonné la perception de cet impôt. Le roi Richard II a donc rencontré les révolutionnaires, fait des promesses qu'il n'a jamais tenues, puis écrasé la révolte dans la violence et la terreur.

Activité 8 – De la société féodale à celle de la renaissance : un nouveau paradigme

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Les élèves acquièrent des connaissances relatives à deux paradigmes politiques différents se rapportant à la prise de décisions et dont pouvait s'inspirer la population de l'Europe du XVI^e siècle. Elle permet d'analyser la viabilité de ces paradigmes à une époque donnée de l'histoire.

B. Contenu

Points de vue théoriques sur les relations politiques et sociales

La Renaissance vue par Machiavel (1469-1527)

- L'être humain est égoïste et ne défend que ses propres intérêts.
- Étant donné que la société est fondamentalement immorale, il se peut qu'un prince se trouve obligé d'être immoral pour le bien de la collectivité.
- « Un prince ne devrait pas reculer devant la cruauté. Car quelques démonstrations de sévérité sont plus efficaces que de permettre, par un excès de clémence, le désordre qui résulterait en des vols et des meurtres. Cela nuirait à la collectivité, tandis que les exécutions ordonnées par le prince ne touchent que quelques individus... Il est beaucoup plus sûr d'être craint que d'être aimé... Car on peut dire de l'homme qu'il est ingrat et volage... »
- Le seul critère de qualité d'un gouvernement était son efficacité et la capacité de son chef d'accroître son pouvoir.

L'opinion de Machiavel sur les relations humaines s'étendait également aux relations entre les sexes.

Le point de vue de Castiglione sur l'amour entre homme et femme s'éloigne du concept de l'intérêt de deux personnes l'une envers l'autre que l'on trouvait dans la société médiévale pour adopter celui d'une relation entre un seigneur et son vassal.

De la même façon que la noblesse s'est trouvée forcée à une dépendance envers le monarque, les femmes se sont trouvées en position de dépendance en acceptant la domination de leur mari et des autres hommes.

Elles ont ainsi été écartées des affaires publiques, de l'économie, de la politique et de la culture.

Réalités pratiques de la prise de décisions politiques

Les gouvernants du XVe siècle ont accéléré le développement d'une monarchie forte et centralisée, souveraine dans l'État. Leurs objectifs étaient les suivants :

- réduire la violence dans la société;
- maîtriser les nobles indisciplinés et les autres dissensions;
- établir l'ordre à l'intérieur du pays;
- exercer un contrôle de tous les territoires, organisations ou groupes d'intérêt concurrents sur leurs territoires.

La centralisation du pouvoir en France

En France, les activités du principal ministre de Louis XIII, le Cardinal de Richelieu, ont facilité la centralisation du pouvoir.

Richelieu était prêt à prendre des mesures extrêmes afin de consolider le pouvoir absolu du roi.

Il fit exécuter les nobles qui s'opposaient au roi et forma des alliances entre la France catholique et différents États protestants afin de contrecarrer la puissance des Habsbourg.

La politique de Richelieu fut de subordonner tous les groupes et toutes les classes de la société à la monarchie française.

Réalités pratiques de la prise de décisions politiques dans la France du XVIIe siècle.

Louis XIV

À la mort de Louis XIII en 1643, le trône revient à Louis XIV, son fils de cinq ans. Entre 1643 et 1661, sa mère Anne, la Régente, et le cardinal de Mazarin, successeur de Richelieu, gouvernent effectivement la France.

La noblesse ne manque pas de contester le pouvoir grandissant de la monarchie. En 1648, la noblesse tente de résister à la centralisation du pouvoir politique. Il en résulte une guerre civile qui va durer douze ans, la Fronde. La noblesse sort perdante de cette guerre civile.

La Fronde :

- elle représente le dernier effort de la noblesse française pour s'opposer à la monarchie par la force;
- l'obligation de donner à la monarchie de nouveaux moyens de lever des impôts a soulevé la colère des nobles;
- Louis XIV a décidé de ne jamais permettre à la monarchie d'être menacée par l'anarchie.

À l'âge de 23 ans, Louis prend les pleins pouvoirs. Sous le nom de Louis XIV, il allait personnifier le monarque absolu. Durant son règne, il centralisa tous les pouvoirs en France et déclara un jour « L'État, c'est moi. »

-
- Le roi détenait tous les pouvoirs et la noblesse s'était vu retirer son droit historique du conseil du roi.
 - Les bureaucrates professionnels provenaient des classes moyennes pour souligner le fait qu'ils ne pourraient jamais partager le pouvoir avec le roi.
 - Les états généraux n'étaient jamais convoqués.
 - La bureaucratie, la police secrète et un système d'informateurs devaient assurer la mainmise sur la vie politique, économique et intellectuelle.

Les faiblesses du système de gouvernement de Louis XIV

- L'incapacité de se procurer l'argent nécessaire au fonctionnement du gouvernement suite à :
 - la dépendance envers le système d'affermage pour percevoir les impôts;
 - l'acceptation de ne pas imposer la noblesse en retour de sa non-ingérence dans le gouvernement.
- L'incapacité d'accepter les différences au point de vue religieux, ce qui mena à la révocation de l'Édit de Nantes.
- Le coût et l'extravagance du gouvernement de Louis XIV comme en témoignent :
 - ses guerres;
 - le palais de Versailles.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

- Savoir qu'un État à pouvoir absolu considère toutes les organisations comme étant sous son autorité
- Savoir que, dans une situation de pouvoir absolu, la souveraineté appartient au chef d'État qui n'est soumis au contrôle d'aucune autre autorité
- **Savoir la contribution française à l'évolution d'un système politique démocratique en Occident**

La hiérarchie

- Savoir que la hiérarchie est une croyance selon laquelle on présume que certaines personnes et (ou) groupes possèdent des capacités et des responsabilités particulières qui leur permettent de veiller au bien-être de la société
 - En retour, ils devraient jouir de pouvoirs et de privilèges spéciaux leur permettant de s'acquitter de leurs responsabilités.

La souveraineté

- Savoir que la souveraineté est le pouvoir de prendre et de faire appliquer des décisions dans toute question reconnue comme relevant de sa compétence
- Savoir que la souveraineté représente un pouvoir ultime et parfois illimité de commander, de juger, d'établir des lois et de les imposer dans une société

Le pouvoir

- Savoir que l'obtention et la conservation du pouvoir constitue la réussite la plus considérable à laquelle un prince représentant un État puisse aspirer

L'ordre

- **Savoir que le chaos et l'anarchie représentent la plus grande menace pour la société parce qu'ils remettent en cause la capacité de l'État à maintenir sa souveraineté**

Le patriarcat

- Savoir que les justifications théoriques pour attribuer la souveraineté dans l'État peuvent aussi s'appliquer à des organisations sociales telles que le mariage et la famille

La centralisation

- Savoir que la centralisation du pouvoir entre les mains d'une élite est souvent considérée, du point de vue du patriarcat, comme la façon la plus effective de rétablir l'ordre dans la société
- Savoir qu'un État est souverain lorsqu'il possède la maîtrise du système judiciaire et de l'usage de la force dans la société

Les conflits

- **Les sociétés sont constituées de groupes d'intérêt concurrents, chacun ayant son pouvoir (ressources, nombre, organisation) et chacun recherchant des décisions qui satisferont ses besoins et ses désirs**
- **Savoir que les sociétés doivent régler les conflits, car tout conflit non résolu mène à la destruction du système social**
- **Savoir que la liberté sans responsabilités ou limites peut mener au chaos dans la société.**

Le système de classes

- Savoir que les sociétés ont établi une hiérarchie, certaines personnes pouvant contrôler plus de ressources, plus d'organisations ou plus de personnes que les autres

La politique

-
- **Le pouvoir politique est désirable car il permet de régler les tensions entre les individus et les groupes dans le processus de prise de décisions**
 - **Le pouvoir politique peut être exprimé par l'usage de la force, par le soutien de l'autorité ou par l'usage de l'influence**

Habiletés :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Maîtriser, valoriser la langue française écrite et orale par tous les moyens possibles**
- Mettre en pratique les habiletés nécessaires à l'apprentissage coopératif
- Utiliser des critères comme façon d'analyser un événement
- Prédire les événements ou le cours des événements (ou une ligne de conduite)

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Savoir que la langue est comme un système de valeurs et non seulement comme un moyen de communication**
- Savoir si un individu ou un groupe de la société doit jouir d'une plus large mesure de contrôle sur le processus de prise de décisions dans la société que d'autres individus ou groupes
- Savoir si on doit limiter les pouvoirs confiés aux dirigeants de la société de même que la manière dont ils utilisent ces pouvoirs

D. Étapes de l'activité

1. Diviser les élèves en groupes et demander à chaque groupe de représenter un individu ou une classe de gens de la période historique à l'étude. Les éléments de la société française qui doivent être représentés sont :
 - la Régente au nom du jeune Louis XIV;
 - la noblesse;
 - les Huguenots;
 - les marchands.

À l'aide des documents d'information pour l'élève suivants : « Le paradigme politique féodal (XIIe-XIIIe siècles) », « Le paradigme politique du cardinal de Richelieu (1626-1648) », « Les divergences religieuses en France (XVIe siècle) », « L'impôt en France au XVIIe siècle » et « Chronologie des événements de la Fronde (1648-1653) », chaque groupe doit choisir le paradigme qu'il va appuyer, entre le paradigme du cardinal de Richelieu et le paradigme féodal. Demander à chaque groupe de justifier son choix.

2. Revoir les situations ou événements historiques suivants :

- la Fronde;
- le pouvoir de la noblesse;
- les divergences religieuses en France;
- la question des impôts.

Demander à chaque groupe, à l'aide du paradigme qu'il a choisi, d'élaborer un plan d'action en réponse à chacun de ces événements ou situations historiques.

Lorsque chaque groupe aura décidé de la manière d'aborder ces problèmes, leur demander de partager leurs conclusions avec l'ensemble de la classe.

Document d'information pour l'élève

Le paradigme politique féodal (XIIe - XIIIe siècles)

L'autorité politique est fortement décentralisée.

- Le pouvoir est partagé par de nombreux seigneurs féodaux responsables de la protection des peuples dans leur région.
- Le seigneur est ainsi libre de toute autorité supérieure.

Les seigneurs considèrent leur pouvoir politique comme une possession qu'ils peuvent utiliser à leur gré.

Pouvoirs du seigneur

- Il perçoit les impôts.
- Il tient audience et dispense la justice.
- Il a le droit de lever une armée et de déclarer la guerre.

Obligations du seigneur

- Il prête serment de loyauté au roi.
- Ce serment le force à lever des armées et à les commander au nom du roi sur le champ de bataille.

Pouvoirs du roi

- Le roi n'a pas de pouvoir sur beaucoup de gens.
 - Les lois qu'il décrète ne touchent qu'un petit nombre de personnes
 - De nombreux paliers d'autorité (comtes, barons, chevaliers) séparent le roi du peuple.
- Le roi est considéré davantage comme le « premier parmi des égaux » que comme un souverain indépendant dont les désirs sont des ordres.
 - Il ne peut maîtriser les guerres entre les seigneurs.
 - Il ne peut protéger le peuple contre les invasions.
 - Il dépend des seigneurs qui possèdent la puissance militaire nécessaire pour protéger le royaume et appliquer les édits royaux.

Document d'information pour l'élève

Paradigme politique du cardinal de Richelieu (1624 - 1648)

Théories du cardinal de Richelieu :

- La noblesse française, dans son égoïsme et son indépendance, est la plus grande menace à l'accession de la France au titre d'État-nation fort.
- Tous les groupes et institutions doivent être subordonnés à la monarchie française.
- Il est absolument nécessaire de briser tout groupe susceptible de menacer le pouvoir (la souveraineté) du roi.
- Les moyens pour arriver à un tel résultat sont :
 - La destruction des châteaux comme base de pouvoir des seigneurs.
 - L'écrasement de toute conspiration aristocratique contre le roi et des exécutions rapides.
 - Le remplacement des régions contrôlées par les seigneurs par de nouvelles régions contrôlées par des fonctionnaires (de la classe moyenne ou de la bourgeoisie) nommés par le roi.
 - L'octroi du droit de percevoir des impôts, de recruter des soldats, d'administrer la loi et de réglementer le commerce au nom du roi.

Document d'information pour l'élève

Les divergences religieuses en France (XVI^e siècle)

Le déclin de l'Église

L'Église catholique en France s'est vue prise dans l'engrenage de la politique du pouvoir royal. François Ier (1515-1547) avait besoin d'argent. Pour en obtenir, il passa un accord par lequel la suprématie du pape était reconnue en contrepartie du droit de nommer tous les évêques et abbés français. Cela signifiait que le roi pouvait user de ce pouvoir comme source de richesse. La réputation et la crédibilité de l'Église en a souffert en France, car ces nominations n'avaient plus rien à voir avec le bien-être de l'Église ou de ses paroissiens.

Le protestantisme

Les écrits de Martin Luther sont parus en France pour la première fois en 1518. Ses idées ont attiré l'attention de certains, mais c'est Calvin, autre grand réformateur religieux, qui écrivit en français, qui eut le plus d'influence. Certains membres du clergé catholique qui voulaient des réformes, ainsi que la classe moyenne qui travaillait et les commerçants, se sont ralliés à cette nouvelle religion proposée par Calvin.

La résistance au changement

Ces nouveaux points de vue religieux ont été largement condamnés par les universités et bannis par les gouvernements. Ces mesures n'ayant pas eu les résultats escomptés, la condamnation des protestants au bûcher est devenue la solution courante. Malgré cela, le calvinisme n'a cessé de croître dans la société française. En 1559, 10% des Français étaient calvinistes.

La guerre civile

La violence et la guerre civile étaient devenues choses communes entre catholiques et protestants. Les deux groupes avaient tendance à recourir à la religion pour régler les autres problèmes de la société et les rois français n'étaient pas en mesure de maîtriser cette situation.

- Près de la moitié de la noblesse était calviniste à certaines époques afin de pouvoir utiliser son pouvoir contre le roi.
- Les travailleurs attaquaient les gens et leur propriété afin d'augmenter leur pouvoir dans la société.
- D'autres se servaient des divergences religieuses comme d'une excuse pour éliminer la corruption dans la société.

Un règlement?

À la fin du XVI^e siècle, la France commençait à s'enfoncer dans la guerre civile. En 1598, Henri IV de France promulgua l'Édit de Nantes qui donnait aux Huguenots la liberté de conscience et de culte dans 200 villes fortifiées. La paix était assurée pour un certain temps.

Document d'information pour l'élève

L'impôt en France au XVIIe siècle

La France ne disposait pas d'un système d'imposition susceptible de répondre aux besoins de l'État. En effet, l'impôt était perçu selon différentes méthodes totalement inefficaces :

- Le roi pouvait vendre des postes importants, des sinécures (travail facile qui payait bien) et des bénéfiques (postes bien rémunérés dans l'Église) à des gens prêts à payer un prix élevé pour obtenir ces postes et les conserver à vie, et même les transmettre à leur descendance.
- Les familles qui achetaient ainsi un poste étaient exonérées d'impôt par la suite.
- Le roi pouvait également vendre les droits de percevoir l'impôt dans une région spécifique à certaines personnes qui avaient ensuite le droit de conserver une large portion de l'impôt perçu.

Le pouvoir de la noblesse

Les Huguenots se sont révoltés en 1625 sous le duc de Rohan.

- Le protestantisme servait souvent de couverture à des intrigues contre le roi fomentées par des nobles ambitieux.
- Les Huguenots pensaient qu'ils avaient le droit de conserver leur culte et qu'ils ne pouvaient y parvenir sans pouvoir à l'intérieur de l'État pour les protéger.

La Fronde

Le cardinal de Mazarin, qui remplaça Richelieu, était déterminé à protéger et à accroître les pouvoirs du roi et à transformer le système fiscal, afin que les finances royales puissent être assurées. Le roi était fortement endetté et il fallait réagir. Les politiques de Mazarin ont consisté à :

- continuer à lever des impôts pour soutenir « le nerf de la guerre » et le pouvoir du roi (les paysans trouvaient cet impôt injuste);
- continuer d'imposer les entreprises (au détriment des commerçants);
- poursuivre l'évolution du gouvernement français du système féodal à un système absolutiste. (Les nobles considéraient cela comme une menace pour leur pouvoir.);
- continuer d'ignorer les douze parlements de France, comme Richelieu l'avait fait auparavant. (Les parlements avaient un droit historique d'accepter ou de refuser les nouveaux impôts. Ils étaient constitués essentiellement d'avocats qui espéraient parvenir au même pouvoir que le Parlement en Angleterre.)

Tous ces groupes ont conspiré contre la monarchie (Mazarin) d'une façon ou d'une autre :

- La première Fronde a été menée par les douze parlements.
- Leurs exigences étaient les suivantes :
 - tous les impôts des particuliers devaient être réduits d'un quart;
 - aucun nouvel impôt ne pouvait être levé sans le consentement des parlements;
 - les intendants devaient être renvoyés;
 - personne ne pouvait être emprisonné pour plus de 24 heures sans être amené devant un juge compétent;
 - le gouvernement de la France devait être une monarchie constitutionnelle.

Document d'information pour l'élève

Chronologie des événements de la Fronde (1648-1653)

Mazarin et la reine refusent d'accepter les exigences des parlements parce que :

- cela détruirait l'autorité traditionnelle sur laquelle était fondée la société française;
- cela signifierait que le rôle du gouvernement consisterait seulement à contrôler les émeutes.

Les grands seigneurs voient dans la Fronde une possibilité de récupérer une partie de leurs pouvoirs féodaux.

- Certains pensent qu'ils pourraient se joindre aux parlements et les utiliser pour augmenter leur propre pouvoir.
- D'autres pensent que la noblesse ne pouvait pas s'allier aux rebelles de la classe inférieure et qu'elle devait soutenir l'autorité traditionnelle de l'aristocratie et du roi.
- Les aristocrates loyaux lèvent une armée et assiègent Paris.

Les rebelles nobles envoient un appel à l'Espagne et à l'Empire romain, considéré comme un appel à la dynastie des Habsbourg.

- Cette action ravive le patriotisme français, particulièrement dans les parlements.
- On découvre que ce sentiment de patriotisme est plus fort que le ressentiment à l'égard des inégalités sociales, si bien que les membres du Parlement n'approuvent plus l'orientation de la révolte.
- Ils commencent également à se rendre compte qu'ils sont utilisés par les nobles pour leur propre désir de pouvoir.
- Ils n'aiment pas non plus l'éventualité de voir la France divisée et affaiblie, avec le risque de perdre une bonne partie de sa richesse et de son pouvoir.

Les parlements envoient des représentants auprès de la reine afin de lui déclarer leur humilité et leur amour pour elle.

- La reine, pour sa part, a accordé une amnistie générale à toutes les personnes qui déposeraient les armes.
- Les parlements ont démantelé leurs troupes, annoncé que l'obéissance au roi était désormais la règle et détruit les barricades dans les rues.

Document d'information pour l'élève

Machiavel (1469-1527)

Théories de Machiavel :

- L'être humain est égoïste et ne défend que ses propres intérêts.
- Étant donné que la société est fondamentalement immorale, il se peut qu'un prince se trouve obligé d'être immoral pour le bien de la collectivité.
- « Un prince ne devrait pas reculer devant la cruauté. Car quelques démonstrations de sévérité sont plus efficaces que de permettre, par un excès de clémence, le désordre qui résulterait en des vols et des meurtres. Cela nuirait à la collectivité, tandis que les exécutions ordonnées par le prince ne touchent que quelques individus... Il est beaucoup plus sûr d'être craint que d'être aimé... Car on peut dire de l'homme qu'il est ingrat et volage... »
- Le seul critère de qualité d'un gouvernement était son efficacité et la capacité de son chef d'accroître son pouvoir.
- L'opinion de Machiavel sur les relations humaines s'étendait également aux relations entre les sexes.
- Le point de vue de Castiglione sur l'amour entre homme et femme s'éloigne du concept de l'intérêt de deux personnes l'une envers l'autre que l'on trouvait dans la société médiévale pour adopter celui d'une relation entre un seigneur et son vassal.
- De la même façon que la noblesse s'est trouvée forcée à une dépendance envers le monarque, les femmes se sont trouvées en position de dépendance en acceptant la domination de leur mari et des autres hommes.
- Elles ont ainsi été écartées des affaires publiques, de l'économie, de la politique et de la culture.

Activité 9 – Certains philosophes préconisent encore de nouveaux paradigmes

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Créativité et raisonnement critique
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Les élèves s'exposent à de différents points de vues de certains philosophes reconnus du XVIIe et XVIIIe siècles en tant que modèles pouvant être adoptés par les sociétés européennes.

B. Contenu

Points de vue théoriques sur l'attribution de la souveraineté

Aux XVIIe et XVIIIe siècles, les philosophes ont commencé à établir de nouveaux paradigmes permettant d'organiser et de gouverner la société.

Hobbes

- Les êtres humains naissent doués à la fois de raison et de passions.
- Les passions humaines mènent à un état de conflit à l'intérieur de la société, ce qui occasionne à son tour l'anarchie, le chaos, la violence et la destruction. La vie humaine dans la nature est solitaire, pauvre, désagréable, brutale et courte.
- La raison semble indiquer qu'il est préférable de vivre dans la paix.
- La paix n'est possible que si chaque personne accepte de renoncer à son droit à l'autodétermination individuelle et de confier le pouvoir absolu à un individu (ou à un groupe) qui assurera la paix et la sécurité, et au besoin, utilisera la force.
- En retour de la paix et de la sécurité, les gens doivent lui promettre l'obéissance totale.
- La société a donc le choix entre le pouvoir absolu ou l'anarchie absolue.

Locke :

- À la naissance, l'esprit humain est comme une page blanche.
- Le comportement humain est déterminé par l'éducation et par les organisations sociales, que ce soit pour le bien ou pour le mal.
- L'objectif d'un gouvernement est de protéger les « droits naturels » à la vie, à la liberté et à la propriété.

-
- Les citoyens possèdent un droit naturel de se rebeller contre un gouvernement qui ne respecte pas leurs droits.
 - Puisque tous les êtres naissent avec un esprit vierge qui doit être formé, il n'existe à la naissance aucune différence entre eux, particulièrement entre les hommes et les femmes.

Montesquieu :

- S'est attaché aux conditions qui favorisent la liberté et empêchent la tyrannie;
- Le despotisme pourrait être évité en séparant le pouvoir politique entre différentes classes et groupes;
- Une classe dominante, forte et indépendante, est particulièrement importante pour prévenir l'abus de pouvoir;
- Afin de prévenir l'abus de pouvoir, « il est nécessaire que, selon l'ordre des choses, le pouvoir surveille le pouvoir. »

Voltaire :

- Pensait que tout ce que l'humanité pouvait espérer était un bon monarque;
- Ne croyait pas en l'égalité sociale. Les femmes (comme tous et chacun) devaient être bien traitées dans une société civilisée, mais il fallait également reconnaître qu'elles avaient des attributs particuliers qui leur conféraient certains rôles;
- La seule égalité possible serait fondée sur le fait que le citoyen dépend de la loi qui protège la liberté du faible contre les ambitions du fort.

Rousseau :

- Était passionnément engagé pour la liberté individuelle;
- Pensait que l'esprit humain était une page blanche à la naissance;
- Considérait la raison et la civilisation comme des éléments destructeurs plutôt que libérateurs;
- Pensait que toute société générait une volonté générale qui était sacrée, absolue et reflétait les intérêts individuels leur étant subordonnés;
- Croyait que les femmes avaient une responsabilité de procréation envers la société et qu'elles devaient donc être éduquées de façon à devenir de bonnes mères.

Pendant cette période de l'histoire, un certain nombre de philosophes tels que Rousseau et Locke croyaient que la société s'était transformée depuis les temps anciens où l'être humain vivait à l'état naturel et simple.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

Égalité et hiérarchie, liberté et ordre

- Savoir que chaque société ou culture a, selon ses paradigmes, sa propre définition de l'égalité, de la hiérarchie, de la liberté et de l'ordre
- Savoir que ces définitions sont souvent non dites, mais acceptées tacitement par les membres du groupe concerné

La souveraineté

- Savoir que chaque société doit établir des critères fondamentaux qui serviront à justifier l'attribution du pouvoir suprême à certains individus ou groupes

Le contrat social

- **Savoir la contribution française à l'évolution d'un système politique démocratique en Occident**
- **Savoir que, dans une société, les gens vivent comme s'il existait un contrat social qui définisse explicitement et implicitement les droits et les devoirs des gouvernants et des gouvernés**
- **Savoir qu'à certains moments de l'histoire, les définitions acceptées par l'élite ont changé considérablement**
- Comprendre que l'équilibre entre ordre et liberté est essentiel si une société veut fonctionner de façon constructive
- Savoir que des sociétés et cultures différentes arriveront à des conclusions différentes sur l'équilibre adéquat entre ces concepts
- **Savoir que les femmes ont joué un rôle important en aidant à faire accepter de nouvelles définitions par les élites de la France**

Habiletés :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- Développer et appliquer des habiletés de travail en groupe, de communication, d'analyse et de prédiction
- **Développer les habiletés de travail en groupe coopératif**
- Utiliser les critères pour analyser une situation
- Utiliser les paradigmes pour prédire les choix probables d'un individu

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Savoir que la langue est comme un système de valeurs et non seulement comme un moyen de communication**
- Savoir qui a le droit de régner sur un groupe
- Savoir quelles sont les façons correctes et incorrectes d'utiliser le pouvoir
- Savoir si vous êtes d'accord avec cette affirmation de Voltaire : je préfère « obéir à un lion beaucoup plus fort que moi plutôt qu'à 200 rats de ma propre espèce ».

D. Étapes de l'activité

1. Les élèves devraient maintenant **discuter** de la manière dont chacun des philosophes/politiciens verrait les sociétés autochtones en tant que modèles pouvant être adoptés par les sociétés européennes.

2. Demander aux groupes d'élèves d'adopter chacun le point de vue d'un des philosophes/politiciens ci-dessous et leur demander de **débattre** d'une des questions suivantes. Voici une façon possible de structurer le tout :
Machiavel (pour) et Rousseau (contre).

- Question : La citation de Louis XVI « Ce que j'aimerais, c'est être aimé » représente un manque de leadership.

Locke (contre) et Voltaire (pour).

- Question : L'absolutisme constitue la forme la plus réaliste de gouvernement pour une société, car accepter le gouvernement par le peuple équivaut à se soumettre à la loi de la populace.

Rousseau (contre) et Locke (pour)

- Question : Étant donné que la société joue un rôle décisif dans le développement de la personnalité et de l'intelligence, aucune différence mineure entre homme et femme ne devrait affecter les chances offertes par la société à l'un ou l'autre sexe.

Hobbes (contre) et Rousseau (pour)

- Les gouvernements modernes devraient-ils faire ce qu'ils considèrent être le bien ou devraient-ils continuellement organiser des sondages et des référendums afin de ne jamais déplaire à la majorité?
- Les personnes en position d'autorité (parents, professeurs, entraîneurs, patrons, etc.) devraient-elles essayer d'être populaires ou risquer l'impopularité pour défendre le bien?

Locke (contre) et Voltaire (pour)

- La société devrait s'en remettre à une élite qui serait en mesure d'exiger la conformité dans des domaines tels que la médecine, l'éducation, l'honnêteté, la moralité, etc. Sinon, l'ordre social se détériorerait et la société tomberait dans le chaos.
- Les salles de classe, les matchs de hockey, les entreprises, etc. doivent imposer des normes claires et absolues (règles, manières, lois) afin de maintenir l'ordre et les objectifs.

Rousseau (contre) et Locke (pour)

- Les hommes, comme les femmes, peuvent apprendre à prendre soin d'un enfant.
- Le rôle du père pourrait consister à élever la famille plutôt qu'à être le soutien de la famille.

1.5 Les réalités pratiques de la gestion du changement dans une société

Contenu

1.5.1 Le besoin de changement

La France du XVIIIe siècle a dû faire face à un changement d'attitude à l'égard du processus politique établi pendant le siècle des Lumières.

La monarchie absolue établie par Louis XIV ne pouvait fonctionner que si le roi assumait un rôle actif. Cela n'a pas été le cas au XVIIIe siècle.

La Révolution américaine était la preuve que les changements théoriques défendus par les philosophes pouvaient être possibles.

La participation de la France à la Révolution américaine, outre son engagement dans les guerres précédentes, a entraîné une crise économique qui a forcé le roi à remettre en question un système fiscal inefficace.

1.5.2 Les difficultés présentées par ce changement

Le refus du parlement d'accepter la proposition du roi a forcé ce dernier à rappeler les états généraux afin d'obtenir le pouvoir de modifier le système fiscal.

La monarchie absolue était donc en déclin en France et il fallait prendre une décision pour son remplacement.

Les pétitions en faveur du changement de la part du clergé, de la noblesse et du tiers état étaient très similaires. On s'accordait pour dire que :

- l'absolutisme royal devrait être remplacé par une monarchie constitutionnelle;
- les lois et les impôts devraient être approuvés par les états généraux qui se réuniraient régulièrement;
- les libertés individuelles devraient être garanties par la loi;
- la situation du clergé paroissial devait être améliorée;
- le développement économique ne pouvait se faire sans réforme.

1.5.3 L'attribution de la souveraineté dans la société française

Le débat sur l'attribution des pouvoirs en vue de la réorganisation politique en France a suscité une querelle amère qui s'est traduit par des désaccords sur les méthodes de réunion et de vote des états généraux. Devaient-ils :

- être constitués en trois états séparés, la majorité donnant le pouvoir à la noblesse et au clergé;
- être constitués en une seule assemblée dans laquelle le tiers état aurait autant de membres que les deux autres états combinés, ce qui lui conférerait le pouvoir.

La réunion des états généraux n'ayant donné aucun résultat, le roi a finalement tenté de réaffirmer son droit divin et historique de gouverner.

1.5.4 La politique de la famine et des privations

La France était en pleine période de crise économique, ce qui signifiait la misère pour les classes défavorisées, une hausse des prix des aliments et le chômage.

Le peuple de Paris était de plus en plus révolté par les privations et par des rumeurs selon lesquelles la situation pourrait empirer. Finalement, il a marché sur la Bastille et l'a prise.

Ces événements ont été suivis par une insurrection des paysans contre la féodalité.

Les membres libéraux de la noblesse et la classe moyenne, craignant de s'en remettre au roi, ont accepté un grand nombre des exigences de la paysannerie française.

Les paysans sont donc devenus une force pour l'ordre et pour la stabilité, car ils avaient obtenu ce qu'ils voulaient.

L'Assemblée nationale a donc été créée et a adopté la Déclaration des droits de l'homme :

- « Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droit. »
- Les droits naturels de l'homme sont « la liberté, la propriété, la sécurité et la résistance à l'oppression ».
- « Tout homme est présumé innocent jusqu'à ce qu'il ait été déclaré coupable. »
- La loi est « l'expression de la volonté générale; tous les citoyens ont droit de concourir personnellement ou par leur représentant à sa formation. »
- « La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'homme. »

Olympe de Gouges, dramaturge et révolutionnaire de marque, a rédigé la Déclaration des droits de la femme réclamant :

- l'égalité politique totale pour les femmes;
- des lois garantissant la propriété et les droits à l'héritage pour les femmes;
- le droit des femmes à tous les devoirs et avantages de l'État.

L'Assemblée nationale a repris ses luttes politiques et le peuple de Paris s'est de nouveau retrouvé sans nourriture et sans travail. Les femmes en tête, il a marché sur Versailles et ramené le roi et la reine à Paris.

L'Assemblée nationale a ensuite adopté une constitution qui accordait au roi un veto temporaire sur toute loi passée par elle.

Dans les années qui ont suivi, les politiciens ont consolidé la révolution libérale par les moyens suivants :

- l'abolition de la noblesse comme ordre légal;
- l'attribution du pouvoir législatif à l'Assemblée nationale élue par la moitié la plus riche de la population mâle;
- la réforme du système des poids et mesures qui a mené au système métrique;
- la promotion de la liberté économique par l'abolition des monopoles, des guildes et des barrières au commerce;
- la création du papier monnaie.

Le gouvernement révolutionnaire est entré en conflit avec l'Église catholique lorsqu'il a établi une Église nationale dont les prêtres seraient choisis par les électeurs. Les membres du clergé devaient être considérés comme des employés de l'État et prêter serment de loyauté. La moitié ont refusé.

1.5.5 Les réactions théoriques face à la Révolution française

Les libéraux y ont vu un triomphe de la liberté sur la tyrannie. Les conservateurs ont craint que la destruction de l'ordre social traditionnel mène au chaos et à une tyrannie encore plus terrible que celle qu'elle a remplacée.

1.5.6 Les réactions pratiques face à la Révolution française

Les aristocrates ont fui la France et ont activement défendu le renversement de la révolution par les autres pays.

L'Autriche et la Prusse ont établi la déclaration de Pilnitz qui a provoqué un éclatement de l'esprit révolutionnaire, particulièrement à la nouvelle Assemblée. Les révolutionnaires étaient déterminés à protéger la révolution contre ses ennemis :

- en proclamant que la France était une république;
- en menant une guerre révolutionnaire contre les ennemis étrangers.

Les revers militaires ont provoqué une vague de patriotisme et des doutes quant à la loyauté du roi.

La commune de Paris, les femmes en tête, a réagi de nouveau en envahissant les Tuileries et en capturant le roi. L'Assemblée l'a emprisonné et a demandé une nouvelle convention votée au suffrage universel des hommes.

Des discussions amères ont eu lieu entre deux groupes sur la question de savoir si la révolution avait été assez loin :

- les Girondins pensaient que la tyrannie avait été éliminée et qu'il était temps de restaurer l'ordre;
- les Montagnards, plus radicaux, pensaient que tous les privilèges spéciaux devaient être abolis et ils étaient prêts à combattre toutes les classes privilégiées d'Europe pour arriver à leurs fins.

Les politiques de la Montagne consistaient à :

- déclarer coupable et exécuter Louis XIV pour trahison;
- répondre aux besoins des pauvres des villes afin qu'ils continuent de soutenir la révolution;
- satisfaire les Sans-culottes qui exigeaient une action radicale pour assurer l'approvisionnement quotidien en pain;
- former un comité de salut public pour traiter les urgences nationales.

En outre, les Montagnards :

- ont établi une économie planifiée;
- leurs priorités consistaient à produire des armes pour la guerre;
- ont stimulé le patriotisme et rassemblé une armée d'un million d'hommes pour protéger la révolution;
- ont renversé les décisions visant à donner plus de droits et de libertés aux femmes, affirmant que celles-ci ne pouvaient prendre ces responsabilités.

1.5.7 La Terreur

Les politiques de Robespierre ont mené au règne de la Terreur pendant lequel des milliers de personnes ont été exécutées après des jugements rendus par des tribunaux révolutionnaires sur des accusations de crimes politiques comme le manque de loyauté envers la révolution, qui les rendaient « ennemis de la nation ». Danton et Olympe de Gouges ont été exécutés à cette période.

1.5.8 Qui devrait être à la tête de la société post-révolutionnaire?

Une coalition de radicaux et de modérés craignant pour leur vie sous la Terreur ont organisé une conspiration contre Robespierre. La société française s'est tournée contre son dictateur et contre les excès de la Terreur :

- les avocats et les professionnels de la classe moyenne qui avaient lancé la révolution libérale en 1789 ont réclamé leur autorité;
- les villes provinciales et les paysans les plus riches ont également demandé que l'on arrête la révolution.

De nombreuses politiques adoptées par la Convention ont été renversées parce qu'elles étaient trop menaçantes pour certaines hypothèses fondamentales sur la hiérarchie et l'ordre :

- l'ordre public était menacé et le comportement révolutionnaire a été interdit;
- on a aboli les contrôles économiques;
- on a restreint les organisations politiques locales;
- la richesse et l'ostentation sont redevenues populaires;
- les organisations de femmes ont été interdites parce qu'elles étaient perçues comme une menace pour la société. (Les groupes de plus de cinq femmes devaient être dispersés par la force au besoin.)

L'économie française a subi une inflation extrême qui a nui essentiellement aux pauvres.

La commune de Paris s'est finalement révoltée et a été écrasée par le gouvernement, déterminé à ne pas de faire de concessions aux pauvres.

Les pauvres ont perdu leur esprit révolutionnaire : les femmes ont commencé à réclamer la paix et le retour à la religion.

Les députés de classe moyenne de la Convention ont rédigé une nouvelle constitution qui garantissait la suprématie économique et politique :

- la guerre à l'étranger a été maintenue afin de résoudre les problèmes économiques;
- le Directoire a dû rapidement faire face à la colère du public et a tenté de maintenir son pouvoir en déclarant les élections nulles et en gouvernant par la force.

1.5.9 Le problème de déterminer si la société doit accorder plus de valeur à la liberté ou à l'ordre

Les élections nationales de 1797 ont mis au pouvoir un grand nombre de députés conservateurs et monarchistes qui voulaient la paix à n'importe quel prix. En 1799, Napoléon a mis fin au Directoire par un coup d'État et il est devenu dictateur.

La politique intérieure de Napoléon consistait à user de son influence pour mettre fin aux querelles civiles et ramener l'ordre.

- Le code civil de 1804 a rétabli les principes suivants :
 - l'égalité de tous les citoyens devant la loi;
 - la sécurité absolue de la richesse et de la propriété privée;
 - l'absence de droits politiques pour les femmes et un statut de dépendance. (Les femmes ne pouvaient pas signer de contrats, acheter, vendre ou détenir des comptes en banque en leur propre nom.)
- Napoléon a défendu le statu quo économique par les moyens suivants :
 - il a acquis le soutien de nombreux paysans qui possédaient des terrains saisis à l'Église et à la noblesse;

-
- il a rassuré la classe moyenne inquiète de perdre ses richesses dans une révolution persistante.
 - Il a créé un État hautement centralisé et nommé les membres du gouvernement :
 - il s'agissait d'émigrés rapatriés, amnistiés et à qui il a confié des postes élevés dans la structure gouvernementale.
 - Il a signé le Concordat de 1801 avec l'Église, obtenant ainsi :
 - le règlement des dissensions religieuses;
 - une Église catholique unie qui contribuait à maintenir l'ordre et la paix;
 - le droit de nommer les évêques, de payer le clergé et d'exercer une influence sur l'Église.

1.5.10 Les méthodes dictatoriales

Napoléon a créé en France un état policé dans lequel :

- les libertés de parole et de presse étaient continuellement négligées;
- un système d'espionnage a été organisé pour exercer une surveillance continue sur de nombreuses personnes;
- les personnes considérées comme subversives étaient détenues, placées en maison d'arrêt et parfois mises dans des asiles pour aliénés.

Napoléon a créé un État impérial qui a su stimuler le nationalisme et le patriotisme :

- par un sentiment de fraternité dans la révolution;
- par le succès et la gloire dans la guerre;
- par un sentiment que la France représentait la voie de l'avenir.

1.5.11 L'économie

Les actions de Napoléon ont eu un impact sur la France, et par ses aventures militaires, sur l'Europe. Il en est resté à la France le code civil, issu des réformes constitutionnelles de l'époque.

Des forces plus profondes et plus durables transformaient l'Europe. Ces forces existaient avant Napoléon et lui ont survécu. L'Europe était en pleine révolution économique.

1.5 Les réalités pratiques de la gestion du changement dans une société

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

Le changement

- Savoir que la structure sociale en France devenait graduellement une organisation fondée sur la richesse et les réalisations plutôt que sur les traditions et les privilèges juridiques

La justice

- Savoir que la conception traditionnelle d'une société juste peut changer avec l'avènement d'un nouveau contrat social

Le contrat social

- **Savoir la contribution française à l'évolution d'un système politique démocratique en Occident**
- **Savoir qu'il est difficile pour une société de décider qui, parmi toutes les factions réclamant la souveraineté, devrait obtenir le pouvoir**

Le pouvoir

- Savoir que le pouvoir est la capacité de prendre des décisions et de les imposer par l'usage de la force, de l'autorité et de l'influence
- Savoir que la force est la capacité d'utiliser les ressources, le nombre et l'organisation pour obliger les individus et les groupes à accepter une décision
- Savoir que l'autorité provient de l'acceptation, par la société, du droit de certains individus ou groupes de prendre des décisions et de les mettre en pratique
- Savoir que le pouvoir par l'influence est fondé sur le respect, en raison de facteurs comme la richesse, le charisme, les aptitudes particulières, la capacité intellectuelle ou la force de caractère, envers l'individu qui prend des décisions
- Savoir qu'à l'occasion on peut utiliser efficacement la force du nombre pour obliger l'autorité à céder aux désirs de la majorité

Pouvoir et classes sociales

- **Savoir que le pouvoir et la richesse doivent être organisés, répartis et réglementés par la société**

Le conflit

- **Savoir que la compétition entre les classes sociales qui veulent s'emparer du pouvoir s'avère souvent acharnée et interminable**
- **Savoir que le changement révolutionnaire crée des tensions profondes entre ceux qui accordent une plus grande valeur à l'ordre et ceux qui accordent davantage d'importance à la liberté**
- **Savoir que les femmes ont joué un rôle important dans les événements qui ont entouré la Révolution française**

Les conflits

- **Savoir que la gestion et la résolution des conflits est l'une des principales responsabilités d'un système politique**
- **Savoir que la résolution d'un conflit est fondée sur le pouvoir relatif des groupes en concurrence**
- **Savoir que les demandes de liberté et d'égalité des uns sont généralement perçues comme une perte de pouvoir et d'influence des autres**

Le contrat social

- **Comprendre qu'un contrat social répartit le pouvoir et la richesse entre les individus et les groupes et définit leurs rôles et leurs responsabilités de façon à assurer l'harmonie de la société**
- **Savoir que la lutte pour le pouvoir entre les classes est souvent amère et interminable**
- **Savoir que lorsqu'un contrat social traditionnel a été remplacé avec succès, tout groupe désavantagé se sent le droit de remettre en question le nouvel ordre établi**
- **Savoir qu'un dictateur tâchera de justifier et de maintenir son pouvoir en conciliant ce qui semble être les bases de ce pouvoir dans la société**

-
- **Savoir que les sources du pouvoir sont :**
 - le contrôle des ressources;
 - celui du nombre;
 - celui des organisations.
 - **Savoir que le pouvoir peut être exprimé par l'utilisation de l'autorité, de l'influence et de la force**

La sécurité et l'ordre

- Savoir que les individus, les groupes et les communautés (y compris les nations) acceptent l'autorité traditionnelle si les avantages en surpassent les inconvénients

La justice

- Savoir qu'à certains moments de l'histoire, des groupes mécontents ont rejeté le contrat social traditionnel et ont essayé de le remplacer par un autre, plus juste

La force du nombre

- Savoir que, occasionnellement, le pouvoir du nombre peut être utilisé effectivement pour forcer l'autorité traditionnelle à céder

Le pouvoir de l'autorité

- Savoir que le nouveau contrat social était justifié par de nouveaux paradigmes de justice sociale établis pendant le siècle des Lumières
- Savoir que les femmes ont joué un rôle important dans l'organisation, la direction, la défense et la réalisation des activités révolutionnaires

Le conflit entre les changements politiques et culturels

- Savoir que le changement culturel s'effectue à un rythme plus lent que le changement politique révolutionnaire
- Savoir que le changement politique qui remet en question des valeurs culturelles traditionnelles telles que le rôle des sexes, le rôle des classes et celui des religions aboutit à un échec

La tradition par opposition au changement

- Savoir que le changement révolutionnaire crée une tension profonde entre ceux qui considèrent l'ordre comme la valeur la plus importante de la société et ceux qui considèrent la liberté comme la valeur la plus importante

La tradition et l'autorité

- Savoir que ceux qui ont perdu le pouvoir, la richesse et le prestige dans une révolution sont prêts à user de violence pour retrouver leur position sociale
- Savoir que, lorsque l'organisation traditionnelle d'une société et sa raison d'être ont été détruites, il est difficile de lui substituer un nouveau système que la majorité de la population juge acceptable

Le pouvoir

- Savoir que les groupes qui se sentent menacés par le processus de changement vont se servir de toutes les sources de pouvoir auxquelles ils ont accès
- Savoir que, lorsque l'autorité et l'influence sont toutes deux discréditées et que le pouvoir ne peut plus s'en servir pour s'affirmer, les groupes auront recours à la force pour obtenir ce qu'ils désirent
- Savoir que l'abus du pouvoir amènera vraisemblablement à des abus de la part de ceux que l'on a traité injustement
- Savoir que ceux qui essaient d'imposer un nouveau contrat social seront tentés d'utiliser tous les moyens dont ils disposent afin de s'assurer du succès
- Savoir que dans les situations extrêmement polarisées et menaçantes, il est facile de croire que la fin justifie les moyens

Les valeurs culturelles

- Savoir que les croyances de ceux qui gouvernent doivent s'accorder d'une certaine façon à celles de ceux qui sont gouvernés

L'ordre

- **Savoir que la certitude de l'avenir et l'ordre sont des nécessités fondamentales de la condition humaine**

La tradition et le changement

- Savoir que les valeurs culturelles fondamentales de la société changent plus lentement que ne le voudraient les révolutionnaires radicaux

La pénurie et l'économie

- Savoir que la seule révolution politique ne résout pas les problèmes de pénurie de provisions
 - À moins de changement économique, les besoins et désirs de la population devancent la capacité de la société à produire les biens et services nécessaires.

Les divisions de classe

- Savoir que les divisions de classe fondamentales qui existaient avant la révolution n'ont pas été changées par celle-ci
- Savoir que chaque classe, dans le processus de prise de décisions politiques, va utiliser ses sources de pouvoir pour son bénéfice.

L'ordre par opposition à la liberté

- **Savoir qu'un dirigeant qui veut s'assurer du pouvoir peut choisir de répondre aux besoins d'une partie importante de la population**
- **Savoir que des sociétés complexes requièrent le maintien d'un équilibre entre la liberté et l'ordre**

1.5 Les réalités pratiques de la gestion du changement dans une société

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Maîtriser, valoriser la langue française écrite et orale par tous les moyens possibles**
- Préparer et à présenter sa position sur un sujet et ensuite, à la défendre à l'occasion d'un débat oratoire
- Faire des comparaisons
- Utiliser leurs connaissances personnelles comme source de données utiles pour appliquer des concepts à des situations historiques
- Faire des remue-méninges et à l'échange d'informations
- Résumer de l'information et à en tirer des généralisations et des inférences
- Classifier et catégoriser

1.5 Les réalités pratiques de la gestion du changement dans une société

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Savoir que la langue est comme un système de valeurs et non seulement comme un moyen de communication**
- Savoir ce qui constitue une raison valable pour rechercher le changement dans une société
- Savoir si on doit protéger les privilèges de l'élite à court et à moyen terme
- Savoir si les changements constitutionnels doivent s'appliquer de manière égale aux deux sexes
- Savoir si la tradition constitue un critère plus valable que les sondages d'opinion pour guider la prise de décisions
- Savoir si le maintien de l'ordre doit se voir accorder une plus grande importance que les troubles sociaux suscités lorsque l'on tente de mettre fin à l'injustice
- Savoir si l'ordre et la hiérarchie constituent un meilleur fondement pour une société que la liberté et l'égalité
- Savoir si le changement progressif est préférable au changement révolutionnaire
- Savoir quels moyens moralement justifiables on peut employer afin de favoriser un changement d'attitudes et de réaliser ce changement
- Savoir qui doit assumer la plus grande part de responsabilités pour la Terreur, les radicaux ou les réactionnaires
- Savoir si l'ordre est-il plus important que la liberté
- Savoir si le mérite revêt plus d'importance que l'égalité

1.5 Les réalités pratiques de la gestion du changement dans une société

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 10 - La structure sociale française en 1789 se doit de changer

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette leçon donnera aux élèves l'expérience d'une simulation au cours de laquelle ils représentent des groupes opposés l'un à l'autre au sein d'une société. Ils chercheront à résoudre les conflits entre les groupes et à élaborer un contrat social pour cette société. Ils étudieront la France du XVIII^e siècle, plus précisément la période historique qui précède immédiatement la Révolution française.

B. Contenu

Les réalités pratiques de la gestion du changement dans une société

Le besoin de changement

La France du XVIII^e siècle a dû faire face à un changement d'attitude à l'égard du processus politique établi pendant le siècle des Lumières.

La monarchie absolue établie par Louis XIV ne pouvait fonctionner que si le roi assumait un rôle actif. Cela n'a pas été le cas au XVIII^e siècle.

La Révolution américaine était la preuve que les changements théoriques défendus par les philosophes pouvaient être possibles.

La participation de la France à la Révolution américaine, outre son engagement dans les guerres précédentes, a entraîné une crise économique qui a forcé le roi à remettre en question un système fiscal inefficace.

Les difficultés présentées par ce changement

Le refus du parlement d'accepter la proposition du roi a forcé ce dernier à rappeler les états généraux afin d'obtenir le pouvoir de modifier le système fiscal.

La monarchie absolue était donc en déclin en France et il fallait prendre une décision sur son remplacement.

Les pétitions en faveur du changement de la part du clergé, de la noblesse et du tiers état étaient très similaires. On s'accordait pour dire que :

- l'absolutisme royal devrait être remplacé par une monarchie constitutionnelle;
- les lois et les impôts devraient être approuvés par les états généraux qui se réuniraient régulièrement;
- les libertés individuelles devraient être garanties par la loi;
- la situation du clergé paroissial devait être améliorée;
- le développement économique ne pouvait se faire sans réforme.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

Le changement

- Savoir que la structure sociale en France devenait graduellement une organisation fondée sur la richesse et les réalisations plutôt que sur les traditions et les privilèges juridiques

La justice

- Savoir que la conception traditionnelle d'une société juste peut changer avec l'avènement d'un nouveau contrat social

Le contrat social

- **Savoir qu'il est difficile pour une société de décider qui, parmi toutes les factions réclamant la souveraineté, devrait obtenir le pouvoir**
- **Savoir la contribution française à l'évolution d'un système politique démocratique en Occident**

Le pouvoir

- Savoir que le pouvoir est la capacité de prendre des décisions et de les imposer par l'usage de la force, de l'autorité et de l'influence

-
- Savoir que la force est la capacité d'utiliser les ressources, le nombre et l'organisation pour obliger les individus et les groupes à accepter une décision
 - Savoir que l'autorité provient de l'acceptation, par la société, du droit de certains individus ou groupes de prendre des décisions et de les mettre en pratique
 - Savoir que le pouvoir par l'influence est fondé sur le respect, en raison de facteurs comme la richesse, le charisme, les aptitudes particulières, la capacité intellectuelle ou la force de caractère, envers l'individu qui prend des décisions
 - Savoir qu'à l'occasion on peut utiliser efficacement la force du nombre pour obliger l'autorité à céder aux désirs de la majorité

Pouvoir et classes sociales

- Savoir que le pouvoir et la richesse doivent être organisés, répartis et réglementés par la société

Le conflit

- **Savoir que la compétition entre les classes sociales qui veulent s'emparer du pouvoir s'avère souvent acharnée et interminable**
- **Savoir que le changement révolutionnaire crée des tensions profondes entre ceux qui accordent une plus grande valeur à l'ordre et ceux qui accordent davantage d'importance à la liberté**
- **Savoir que les femmes ont joué un rôle important dans les événements qui ont entouré la Révolution française**

Habilités :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- Résumer et à généraliser, à partir de diverses sources d'information
- Tirer des inférences à partir de données
- Préparer et à présenter sa position sur un sujet et ensuite, à la défendre à l'occasion d'un débat oratoire

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Savoir que la langue est comme un système de valeurs et non seulement comme un moyen de communication**
- Savoir ce qui constitue une raison valable pour rechercher le changement dans une société
- Savoir si on doit protéger les privilèges de l'élite à court et à moyen terme
- Savoir si les changements constitutionnels doivent s'appliquer de manière égale aux deux sexes
- Savoir si la tradition constitue un critère plus valable que les sondages d'opinion pour guider la prise de décisions

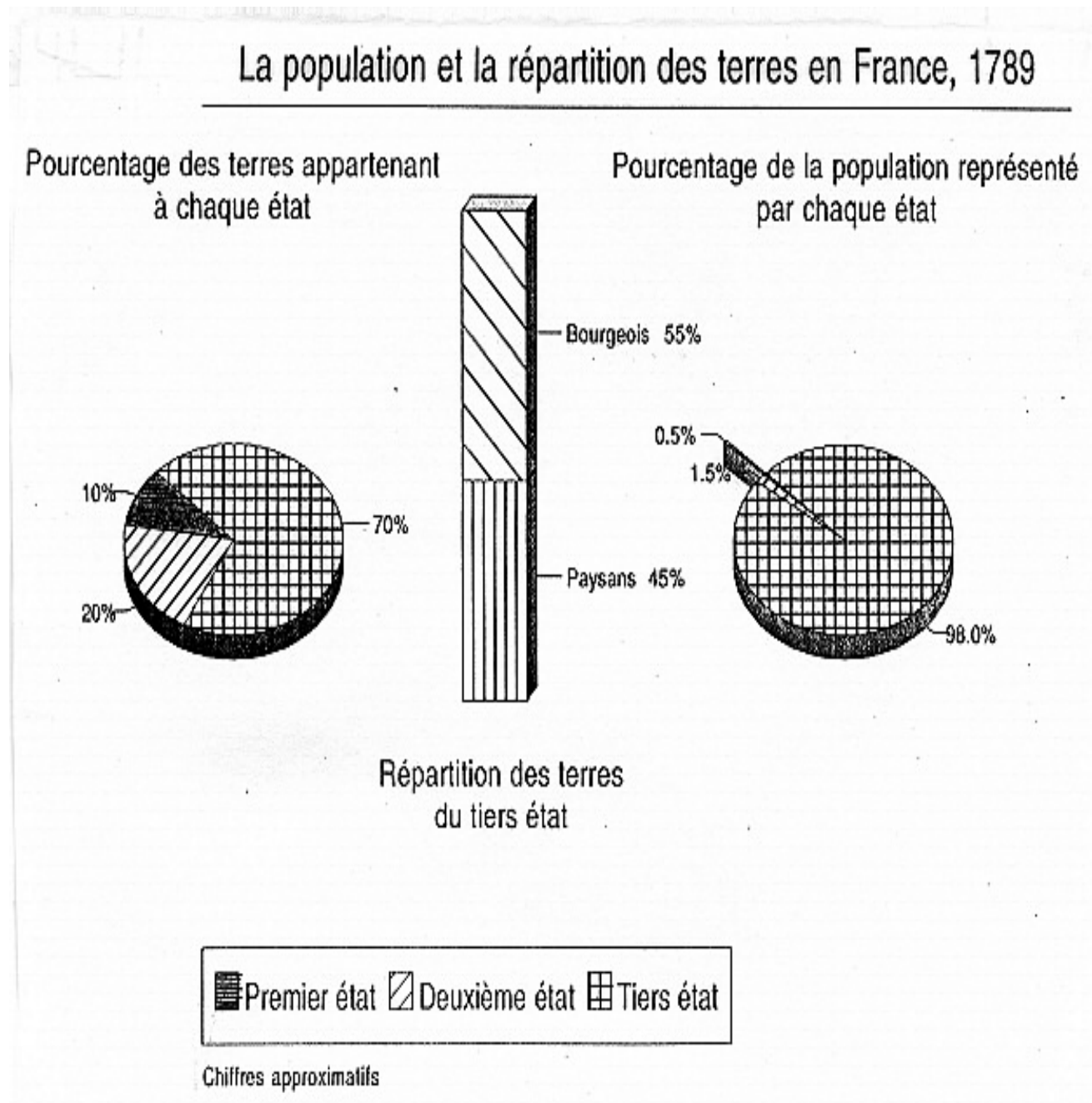
-
- Savoir si le maintien de l'ordre doit se voir accorder une plus grande importance que les troubles sociaux suscités lorsque l'on tente de mettre fin à l'injustice

D. Étapes de l'activité

1. Diviser les élèves en groupes. Chaque groupe représentera un segment de la société française de la fin du XVIIIe siècle. À l'aide des documents d'information pour l'élève « La société française au XVIIIe siècle », « Idéaux philosophiques de la société française du XVIIIe siècle » et « Les finances de la France », demander aux groupes de tirer les renseignements nécessaires pour éclaircir les points suivants :
 - le niveau de vie des différentes classes de la société française;
 - la contribution de chaque classe à la richesse de la nation française;
 - les conflits d'intérêts opposant les différentes classes quant aux changements à apporter au système existant à cette époque;
 - l'affermage des impôts comme méthode pour se procurer des revenus;
 - l'équité du régime fiscal;
 - les droits politiques des femmes;
 - les conséquences politiques et sociales que chacune des classes a dû subir en raison de cet état de choses.
2. Susciter une situation de négociation permettant aux diverses classes sociales d'entreprendre des pourparlers.
 - Le roi a besoin de plus d'argent et les parlements lui refusent la permission de lever de nouveaux impôts sans le consentement des états généraux.
 - Demander au roi de convoquer les états généraux de donner à chaque état le droit de préparer une liste de ses plaintes ou doléances.
 - Demander aux élèves de faire des recherches afin de se familiariser avec la position du groupe qu'ils représentent pour chacun des domaines suivants :
 - les droits des femmes;
 - le droit de voter et de présenter sa candidature afin de pouvoir être élu par les différentes classes de citoyens;
 - l'abolition des privilèges réservés à certaines classes de citoyens;
 - la redistribution de la richesse;
 - la réforme de la fiscalité;
 - le rôle du roi;
 - le rôle et le pouvoir de l'Église;
 - le contrôle des prix des aliments.
3. Demander à chacun des états de présenter leurs doléances et permettre ensuite aux élèves de décider de la manière dont ils et elles vont résoudre les problèmes qui sont soulevés.
4. Demander aux élèves de décider du type de gouvernement qu'ils ou elles veulent établir (absolutisme, monarchie constitutionnelle, république). Les élèves pourraient aussi décider des articles qui pourraient faire partie d'une Charte des droits à présenter aux états généraux. Ce travail pourrait être effectué en petits groupes ou lors d'une discussion impliquant toute la classe.

Document d'information pour l'enseignant ou l'enseignante

Figure 1—1



Document d'information pour l'élève

La société française au XVIIIe siècle

Gagner sa vie

- Près de 80 p. 100 de la population d'Europe occidentale tiraient leur subsistance de l'agriculture.
- Par conséquent, tous les membres de la société dépendaient de la capacité des fermiers à produire des richesses pour maintenir leur niveau de vie.
- L'agriculture exigeait un travail très dur et ne donnait que de très faibles récoltes en retour.
 - Le labourage, les semailles et les récoltes étaient faits à la main et on se servait des animaux pour tirer les machines.
 - Chaque boisseau de graines semées donnait environ cinq à six boisseaux de récoltes. (En Amérique du Nord, le rendement est d'environ 40 boisseaux par boisseau de graines actuellement.)
 - Les récoltes étaient perdues tous les huit ou neuf ans et cela pouvait se répéter pendant plusieurs années consécutives. Les réserves de céréales étaient donc rapidement consommées et les prix augmentaient en conséquence.
- Il en résultait, pour les pauvres en particulier, une famine qui affaiblissait les gens et abaissait leur résistance aux maladies.
 - La famine et la maladie pouvaient tuer le tiers de la population d'un village en un an ou deux.
- On a estimé qu'en France, bon an mal an, seulement 10% des paysans tiraient un revenu satisfaisant de leur travail.

L'organisation traditionnelle de la société en France au XVIIIe siècle

Les 25 millions d'habitants de la France étaient divisés en trois groupes ou états.

Le clergé

Le premier état était le clergé qui comptait environ 100 000 personnes.

- Le clergé était de plus en plus soumis au pouvoir de rois nationalistes qui considéraient le contrôle de l'Église comme un autre moyen d'augmenter leur pouvoir.
- L'Église jouissait de privilèges importants qui la rendaient utile comme source de pouvoir et de richesse.
 - Elle possédait 10 p. 100 des terres.
 - Elle faisait un « don volontaire » au gouvernement tous les cinq ans.
 - Elle prélevait un impôt d'environ 10 p. 100, la dîme, sur les propriétaires terriens.

Le haut clergé

- Le pouvoir et la richesse attiraient des hommes qui étaient préparés à acheter des sinécures (situations : curé, évêque, etc.) dans l'Église auprès du roi.
- Cela épuisait les fonds des paroisses locales, ces fonds devant être utilisés par les personnes nommées à la tête de l'Église.

Le bas clergé

L'église paroissiale locale est cependant demeurée l'unité religieuse fondamentale qui répondait à plusieurs besoins :

- Elle était le centre de la foi religieuse.
- Elle faisaient les sermons et procédaient aux communions, ainsi qu'aux baptêmes, mariages, funérailles et événements spéciaux.
- Les gens se rencontraient et bavardaient dans l'église et autour d'elle après le service.

L'église locale assurait également des tâches administratives importantes :

- Les prêtres étaient les comptables de l'Europe rurale.
- Ils sont devenus l'intermédiaire entre la hiérarchie de l'Église (et bien souvent de la société) et les pauvres.

La noblesse

Le deuxième état était constitué d'environ 400 000 nobles, hommes et femmes.

Les nobles :

- possédaient environ 25 p. 100 des terres en France;
- étaient imposés très légèrement;
- jouissaient d'un certain nombre de privilèges féodaux traditionnels qui signifiaient qu'ils pouvaient imposer les paysans pour le droit de :
 - chasser et pêcher;
 - faire le pain et presser le raisin;
 - demander justice, etc.

Les nobles étaient les seuls autorisés à porter une épée et jouissaient de privilèges spéciaux tels que celui d'être servis les premiers dans les manifestations sociales, etc.

La noblesse de robe :

La noblesse s'est ouverte à quelques nouveaux arrivants du tiers état au XVIII^e siècle.

- La noblesse de robe permettait aux membres les plus riches de la classe moyenne de gravir les échelons sociaux et d'accéder à la noblesse.
- De nombreux roturiers ont ainsi pu devenir nobles en devenant fonctionnaires ou par l'achat de situations sociales très chères assorties du titre de noblesse.

Le tiers état

Tous les autres (24,5 millions de personnes) étaient des roturiers et donc membres du tiers état. Ces personnes n'étaient unies que parce qu'elles n'étaient pas membres des deux autres ordres.

Les paysans :

- La vaste majorité de ce tiers état était composée de paysans et de travailleurs agricoles qui vivaient à la campagne.
- L'État et les seigneurs (aristocratie et Église) levaient des impôts auprès des paysans et leur imposaient des loyers très élevés, et considéraient cela comme un droit traditionnel.
- Les paysans étaient régulièrement dépouillés du peu qu'ils possédaient.
- Ils possédaient la moitié des terres en France et devaient payer des impôts très élevés au roi, la dîme à l'Église et leur dû au seigneur.

-
- Ils devaient, en outre, conserver suffisamment de semences pour l'année suivante et utiliser le reste pour vivre.

La bourgeoisie : (population urbaine)

- Un petit groupe était composé de riches marchands et de docteurs et avocats à succès.
- L'autre groupe était composé d'artisans et de travailleurs journaliers non qualifiés.

La vie au travail de l'homme de classe inférieure

Dans les villes et villages, un jeune homme pouvait être apprenti artisan pendant sept à quatorze ans afin d'apprendre le métier. Pendant ces années, il travaillait très dur et gagnait très peu.

- Il ne pouvait se marier tant qu'il était apprenti.
- S'il réussissait son apprentissage, il pouvait entrer dans la guilde et devenir indépendant financièrement.
- Pour les autres hommes, la vie se résumait à passer d'un travail à un autre. Le chômage, les difficultés et la faim étaient des menaces constantes.

La vie au travail pour les femmes de classe inférieure

- Les filles quittaient leur famille très tôt pour travailler, généralement comme servantes dans d'autres maisons, car les possibilités étaient très limitées pour elles.
- De nombreuses servantes étaient soumises au harcèlement sexuel et finissaient par tomber enceintes. Les filles dans cette situation étaient souvent renvoyées et laissées à elles-mêmes. Elles n'avaient alors d'autres choix que de tomber dans la prostitution et le crime.
- Les femmes cherchaient refuge dans le mariage. Cela pouvait cependant être un faux espoir, car les hommes faisaient des promesses de mariage qu'ils ne pouvaient ou ne voulaient pas tenir. Certains hommes ne tenaient pas leurs promesses parce que leur salaire était trop bas, parce qu'ils n'avaient pas d'emploi, parce qu'ils étaient à la guerre, etc.
- Il en est résulté un nombre croissant de mères célibataires cherchant désespérément un moyen de gagner leur vie.

Les nourrices

- Les femmes de l'aristocratie et de la haute bourgeoisie nourrissaient rarement leurs propres enfants. Elles pensaient que l'allaitement était vulgaire, commun et en-dessous de leur dignité.
- La méthode normale consistait à louer les services d'une pauvre femme qui servait de nourrice à l'enfant pendant deux à trois ans.

Cette pratique s'étendit à tel point qu'elle eut des conséquences sérieuses sur les femmes pauvres qui servaient de nourrices.

Un historien français décrit ainsi la condition des nourrices :

On ne s'imagine pas à quel point ces femmes sont exploitées et maltraitées, tout d'abord par les véhicules qui les transportent (souvent alors qu'elles sont à peine sorties de couches) puis par les bureaux qui les placent. Prises comme nourrices, elles sont obligées d'abandonner leur propre enfant qui, souvent, en meurt. Elles n'ont aucun lien avec la famille qui les emploie et sont renvoyées au moindre caprice de la mère ou du médecin. Si, en raison d'un changement d'air ou de lieu, elles ne peuvent plus donner de lait, elles sont renvoyées sans compensation. Si elles restent ici (en ville), elles s'accoutument à la vie facile et souffrent énormément de devoir retourner à la pauvreté rurale. Bon nombre d'entre elles deviennent servantes pour rester en ville. Elles ne retrouvent jamais leur mari et les familles sont détruites.

Jules Michelet, *Le peuple*, 1846 traduit avec une introduction de J.P. McKay, Presses de l'Université de l'Illinois, Urbana 1973, p. 38-39. (Publication originale, 1946)
Utilisé avec l'autorisation de l'éditeur. (Retraduction)

Document d'information pour l'élève

Idéaux philosophiques de la société française au XVIIIe siècle

Les idéaux traditionnels

Au XVIIIe siècle, la croyance commune veut que le monarque (même le plus éclairé) ait le droit de réglementer les croyances et les écrits des gens.

- L'ordre et la hiérarchie sont les deux valeurs fondamentales qui gouvernent les relations sociales afin d'éviter le chaos.
 - La religion est une question si porteuse d'émotion et sujette à controverse qu'il faut que le roi ordonne, afin de maintenir l'ordre, qu'il n'y ait qu'une seule religion dans la société.
 - La société ne peut permettre aux gens de dire ce qu'ils veulent. Si elle le fait, il faut s'attendre à des déclarations non fondées sur des faits vrais et acceptés.
 - En général, les gens sont incapables de l'autodiscipline nécessaire pour comprendre et gérer la liberté. L'histoire montre que, dès que l'on accorde la liberté à un peuple, il s'ensuit émeutes, vols, viols, meurtres, alcoolisme, débauche et paresse.

L'égalité ne fait pas partie de la nature des choses.

- Les gens ne sont pas tous égaux à la naissance et cela signifie que certains ont des responsabilités spéciales et donc qu'ils ont droit à des privilèges spéciaux.
- Les personnes nées pour régner doivent avoir l'autorité de le faire, sans quoi l'ordre disparaîtra.

Les idéaux radicaux

Les valeurs fondamentales de liberté et d'égalité acquièrent de l'importance à la fin du XVIIIe siècle.

- La liberté, à cette époque, signifie essentiellement les droits fondamentaux de l'homme :
 - le droit de pratiquer un culte selon sa conscience;
 - l'abolition de la censure, afin que les gens puissent avoir le droit d'exprimer leurs croyances et critiques par écrit et pendant des réunions;
 - la disparition des lois arbitraires qui pouvaient être utilisées pour contrôler la vie des gens;
 - si la dignité est mise à l'honneur, alors la raison, la science et le progrès sont possibles.
- L'égalité signifie que toutes les distinctions artificielles qui conféraient des droits et privilèges spéciaux à certains groupes ou classes doivent être abolies.

La révolution américaine

La révolution américaine est considérée par de nombreuses personnes en faveur du changement comme une preuve que ce changement est possible. Il semble que le monde progresse et que l'Amérique montre le chemin.

- On avait prouvé que des êtres humains raisonnables pouvaient s'assembler pour prendre le contrôle d'une société (souveraineté).
- Ils pouvaient rédiger une nouvelle constitution qui leur servirait de nouveau contrat social entre gouvernants et gouvernés.

Document d'information pour l'élève

Les finances de la France

L'état des finances de la France dans les années 1780

- Les Français voyaient la révolution américaine comme une occasion de soutenir les révolutionnaires afin que ceux-ci surveillent le pouvoir croissant des Britanniques.
- La France n'avait pas de fonds pour payer cette aventure, le gouvernement a donc dû emprunter de grosses sommes d'argent.
- La moitié des finances du gouvernement ont été consacrées au paiement des intérêts croissants d'une dette non moins croissante.
- Un quart était consacré à l'armée.
- Six pour cent devaient payer les activités coûteuses et extravagantes du roi à Versailles.
- Les dix-neuf pour cent restants devaient payer tout le reste : transports, administration, etc.
- Le gouvernement ne disposait donc pas de revenus suffisants pour honorer ses obligations.

Les choix du roi

- L'un des choix aurait consisté à déclarer une faillite partielle et à forcer les créanciers à accepter des paiements beaucoup plus petits sur la dette.
 - Les créanciers, aristocrates et bourgeois pour la plupart, auraient été extrêmement contrariés par cette action.
- L'autre choix était la réforme fiscale.
 - On avait essayé certaines réformes pendant l'histoire de la France et aucun roi n'avait pu les mettre en pratique avec succès.
 - En 1787, le ministre des Finances a remis à jour certaines vieilles propositions visant :
 - à imposer un impôt général sur les propriétés foncières;
 - à confier aux assemblées provinciales la perception de cet impôt.

Les réactions aux réformes fiscales

- L'assemblée des notables constituée de nobles de haut rang et de membres du clergé n'est pas en faveur de cette réforme, mais elle promet de les accepter si le roi cède le contrôle des dépenses gouvernementales aux assemblées provinciales.
- Lorsque le gouvernement refuse cette offre, l'assemblée exige qu'il convoque les états généraux (qui ne s'étaient pas réunis depuis 1614).
 - Le roi dissout alors l'assemblée et essaie d'imposer sa décision par décret.
 - Le parlement de Paris déclare alors que le roi n'est pas autorisé à lever de nouveaux impôts sans le consentement des états généraux.
 - Le roi essaie d'exiler les juges du parlement de Paris, mais il se heurte à une vague de protestations dans tout le pays.
 - Les investisseurs, dorénavant effrayés, refusent de prêter au gouvernement.
- Acculé à la faillite, le roi convoque les états généraux au printemps de 1789.

Activité 11 - La Révolution française : changements et réactions

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité donne aux élèves la possibilité de comparer leurs opinions au sujet de l'ordre et de la liberté. Les élèves examineront les principaux événements de la Révolution française et les changements qu'a connus le processus de prise de décisions politiques au cours de cette période. Les élèves auront également l'occasion de se demander si les objectifs politiques justifient les moyens utilisés pour les atteindre.

B. Contenu

L'attribution de la souveraineté dans la société française

Le débat sur l'attribution des pouvoirs en vue de la réorganisation politique en France a suscité une querelle amère qui s'est traduite par des désaccords sur les méthodes de réunion et de vote des états généraux. Devaient-ils :

- être constitués en trois états séparés, la majorité donnant le pouvoir à la noblesse et au clergé;
- être constitués en une seule assemblée dans laquelle le tiers état aurait autant de membres que les deux autres états combinés, ce qui lui conférerait le pouvoir.

La réunion des états généraux n'ayant donné aucun résultat, le roi a finalement tenté de réaffirmer son droit divin et historique de gouverner.

La politique de la famine et des privations

La France était en pleine période de crise économique, ce qui signifiait la misère pour les classes défavorisées, une hausse des prix des aliments et le chômage.

Le peuple de Paris était de plus en plus révolté par les privations et par des rumeurs selon lesquelles la situation pourrait empirer. Finalement, il a marché sur la Bastille et l'a prise.

Ces événements ont été suivis par une insurrection des paysans contre la féodalité.

Les membres libéraux de la noblesse et la classe moyenne, craignant de s'en remettre au roi, ont accepté un grand nombre des exigences de la paysannerie française.

Les paysans sont donc devenus une force pour l'ordre et pour la stabilité, car ils avaient obtenu ce qu'ils voulaient.

L'Assemblée nationale a donc été créée et a adopté la Déclaration des droits de l'homme :

- « Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droit. »
- Les droits naturels de l'homme sont « la liberté, la propriété, la sécurité et la résistance à l'oppression ».
- « Tout homme est présumé innocent jusqu'à ce qu'il ait été déclaré coupable. »
- La loi est « l'expression de la volonté générale; tous les citoyens ont droit de concourir personnellement ou par leur représentant à sa formation. »
- « La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'homme. »

Olympe de Gouges, dramaturge et révolutionnaire de marque, a rédigé la Déclaration des droits de la femme réclamant :

- l'égalité politique totale pour les femmes;
- des lois garantissant la propriété et les droits à l'héritage pour les femmes;
- le droit des femmes à tous les devoirs et avantages de l'État.

L'Assemblée nationale a repris ses luttes politiques et le peuple de Paris s'est de nouveau retrouvé sans nourriture et sans travail. Les femmes en tête, il a marché sur Versailles et ramené le roi et la reine à Paris.

L'Assemblée nationale a ensuite adopté une constitution qui accordait au roi un veto temporaire sur toute loi passée par elle.

Dans les années qui ont suivi, les politiciens ont consolidé la révolution libérale par les moyens suivants :

- l'abolition de la noblesse comme ordre légal;
- l'attribution du pouvoir législatif à l'Assemblée nationale élue par la moitié la plus riche de la population mâle;
- la réforme du système des poids et mesures qui a mené au système métrique;
- la promotion de la liberté économique par l'abolition des monopoles, des guildes et des barrières au commerce;
- la création du papier monnaie.

Le gouvernement révolutionnaire est entré en conflit avec l'Église catholique lorsqu'il a établi une Église nationale dont les prêtres seraient choisis par les électeurs. Les membres du clergé devaient être considérés comme des employés de l'État et prêter serment de loyauté. La moitié ont refusé.

Les réactions théoriques face à la Révolution française

- les libéraux y ont vu un triomphe de la liberté sur la tyrannie;
- les conservateurs ont craint que la destruction de l'ordre social traditionnel mène au chaos et à une tyrannie encore plus terrible que celle qu'elle a remplacée.

Les réactions pratiques face à la Révolution française

Les aristocrates ont fui la France et ont activement défendu le renversement de la révolution par les autres pays.

L'Autriche et la Prusse ont établi la déclaration de Pilnitz qui a provoqué un éclatement de l'esprit révolutionnaire, particulièrement à la nouvelle Assemblée.

Les révolutionnaires étaient déterminés à protéger la révolution contre ses ennemis :

- en proclamant que la France était une république;
- en menant une guerre révolutionnaire contre les ennemis étrangers.

Les revers militaires ont provoqué une vague de patriotisme et des doutes quant à la loyauté du roi.

La commune de Paris, les femmes en tête, a réagi de nouveau en envahissant les Tuileries et en capturant le roi. L'Assemblée l'a emprisonné et a demandé une nouvelle convention votée au suffrage universel des hommes.

Des discussions amères ont eu lieu entre deux groupes sur la question de savoir si la révolution avait été assez loin :

- les Girondins pensaient que la tyrannie avait été éliminée et qu'il était temps de restaurer l'ordre;
- les Montagnards, plus radicaux, pensaient que tous les privilèges spéciaux devaient être abolis et ils étaient prêts à combattre toutes les classes privilégiées d'Europe pour arriver à leurs fins.

Les politiques de la Montagne consistaient à :

- déclarer coupable et exécuter Louis XIV pour trahison;
- répondre aux besoins des pauvres des villes afin qu'ils continuent de soutenir la révolution;
- satisfaire les Sans-culottes qui exigeaient une action radicale pour assurer l'approvisionnement quotidien en pain;
- former un comité de salut public pour traiter les urgences nationales.

En outre, les Montagnards :

- ont établi une économie planifiée;
- leurs priorités consistaient à produire des armes pour la guerre;
- ont stimulé le patriotisme et rassemblé une armée d'un million d'hommes pour protéger la révolution;
- ont renversé les décisions visant à donner plus de droits et de libertés aux femmes, affirmant que celles-ci ne pouvaient prendre ces responsabilités.

La Terreur

Les politiques de Robespierre ont mené au règne de la Terreur pendant lequel des milliers de personnes ont été exécutées après des jugements rendus par des tribunaux révolutionnaires sur des accusations de crimes politiques comme le manque de loyauté envers la révolution, qui les rendaient « ennemis de la nation ». Danton et Olympe de Gouges ont été exécutés à cette période.

Qui devrait être à la tête de la société post-révolutionnaire? Une coalition de radicaux et de modérés craignant pour leur vie sous la Terreur ont organisé une conspiration contre Robespierre. La société française s'est tournée contre son dictateur et contre les excès de la Terreur :

- les avocats et les professionnels de la classe moyenne qui avaient lancé la révolution libérale en 1789 ont réclamé leur autorité;
- les villes provinciales et les paysans les plus riches ont également demandé que l'on arrête la révolution.

De nombreuses politiques adoptées par la Convention ont été renversées parce qu'elles étaient trop menaçantes pour certaines hypothèses fondamentales sur la hiérarchie et l'ordre :

- l'ordre public était menacé et le comportement révolutionnaire a été interdit;
- on a aboli les contrôles économiques;
- on a restreint les organisations politiques locales;
- la richesse et l'ostentation sont redevenues populaires;
- les organisations de femmes ont été interdites parce qu'elles étaient perçues comme une menace pour la société. (Les groupes de plus de cinq femmes devaient être dispersés par la force au besoin.)

L'économie française a subi une inflation extrême qui a nui essentiellement aux pauvres.

La commune de Paris s'est finalement révoltée et a été écrasée par le gouvernement, déterminé à ne pas faire de concessions aux pauvres.

Les pauvres ont perdu leur esprit révolutionnaire : les femmes ont commencé à réclamer la paix et le retour à la religion.

Les députés de classe moyenne de la Convention ont rédigé une nouvelle constitution qui garantissait la suprématie économique et politique :

- la guerre à l'étranger a été maintenue afin de résoudre les problèmes économiques;
- le Directoire a dû rapidement faire face à la colère du public et a tenté de maintenir son pouvoir en déclarant les élections nulles et en gouvernant par la force.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

Les conflits

- **Savoir que la gestion et la résolution des conflits est l'une des principales responsabilités d'un système politique**
- **Savoir que la résolution d'un conflit est fondée sur le pouvoir relatif des groupes en concurrence**
- **Savoir que les demandes de liberté et d'égalité des unes sont généralement perçues comme une perte de pouvoir et d'influence des autres**

Le contrat social

- **Savoir la contribution française à l'évolution d'un système politique démocratique en Occident**
- **Comprendre qu'un contrat social répartit le pouvoir et la richesse entre les individus et les groupes et définit leurs rôles et leurs responsabilités de façon à assurer l'harmonie de la société**

La sécurité et l'ordre

- **Savoir que les individus, les groupes et les communautés (y compris les nations) acceptent l'autorité traditionnelle si les avantages en surpassent les inconvénients**

La justice

- **Savoir qu'à certains moments de l'histoire, des groupes mécontents ont rejeté le contrat social traditionnel et ont essayé de le remplacer par un autre, plus juste**

La force du nombre

- **Savoir que, occasionnellement, le pouvoir du nombre peut être utilisé efficacement pour forcer l'autorité traditionnelle à céder**

Le pouvoir de l'autorité

- **Savoir que le nouveau contrat social était justifié par de nouveaux paradigmes de justice sociale établis pendant le siècle des Lumières**
- **Savoir que les femmes ont joué un rôle important dans l'organisation, la direction, la défense et la réalisation des activités révolutionnaires**

Le contrat social

- **Savoir que la lutte pour le pouvoir entre les classes est souvent amère et interminable**
- **Savoir que lorsqu'un contrat social traditionnel a été remplacé avec succès, tout groupe désavantagé se sent le droit de remettre en question le nouvel ordre établi**

Le conflit entre les changements politiques et culturels

- Savoir que le changement culturel s'effectue à un rythme plus lent que le changement politique révolutionnaire
- Savoir que le changement politique qui remet en question des valeurs culturelles traditionnelles telles que le rôle des sexes, le rôle des classes et celui des religions aboutit à un échec

La tradition par opposition au changement

- Savoir que le changement révolutionnaire crée une tension profonde entre ceux qui considèrent l'ordre comme la valeur la plus importante de la société et ceux qui considèrent la liberté comme la valeur la plus importante

La tradition et l'autorité

- Savoir que ceux qui ont perdu le pouvoir, la richesse et le prestige dans une révolution sont prêts à user de violence pour retrouver leur position sociale
- Savoir que, lorsque l'organisation traditionnelle d'une société et sa raison d'être ont été détruites, il est difficile de lui substituer un nouveau système que la majorité de la population juge acceptable

Le pouvoir

- Savoir que les groupes qui se sentent menacés par le processus de changement vont se servir de toutes les sources de pouvoir auxquelles ils ont accès
- Savoir que, lorsque l'autorité et l'influence sont toutes deux discréditées et que le pouvoir ne peut plus s'en servir pour s'affirmer, les groupes auront recours à la force pour obtenir ce qu'ils désirent
- Savoir que l'abus du pouvoir amènera vraisemblablement à des abus de la part de ceux que l'on a traité injustement
- Savoir que ceux qui essaient d'imposer un nouveau contrat social seront tentés d'utiliser tous les moyens dont ils disposent afin de s'assurer du succès
- Savoir que dans les situations extrêmement polarisées et menaçantes, il est facile de croire que la fin justifie les moyens

Les valeurs culturelles

- Savoir que les croyances de ceux qui gouvernent doivent s'accorder d'une certaine façon à celles de ceux qui sont gouvernés

L'ordre

- **Savoir que la certitude de l'avenir et l'ordre sont des nécessités fondamentales de la condition humaine**

La tradition et le changement

- Savoir que les valeurs culturelles fondamentales de la société changent plus lentement que ne le voudraient les révolutionnaires radicaux

La pénurie et l'économie

- Savoir que la seule révolution politique ne résout pas les problèmes de pénurie de provisions. À moins de changement économique, les besoins et désirs de la population devancent la capacité de la société à produire les biens et services nécessaires

Les divisions de classe

- Savoir que les divisions de classe fondamentales qui existaient avant la révolution n'ont pas été changées par celle-ci
- Savoir que chaque classe, dans le processus de prise de décisions politiques, va utiliser ses sources de pouvoir pour son bénéfice

Habilités :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Maîtriser, valoriser la langue française écrite et orale par tous les moyens possibles**
- Faire des comparaisons
- Tirer des inférences
- Élaborer une grille qui permet de comparer des idées pour en tirer des inférences

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Savoir que la langue est comme un système de valeurs et non seulement comme un moyen de communication**
- Savoir si l'ordre et la hiérarchie constituent un meilleur fondement pour une société que la liberté et l'égalité
- Savoir si le changement progressif est préférable au changement révolutionnaire

-
- Savoir quels moyens moralement justifiables peut-on employer afin de favoriser un changement d'attitude et de réaliser ce changement
 - Savoir qui doit assumer la plus grande part de responsabilités pour la Terreur, les radicaux ou les réactionnaires

D. Étapes de l'activité

1. Revoir avec les élèves les événements qui se sont déroulés et les conditions qui existaient à l'époque de la Révolution française. Accorder une attention particulière aux événements suivants :
 - le règne de la Terreur;
 - l'exécution de la famille royale;
 - la réaction des monarchies européennes entourant la France;
 - la diffusion des idées révolutionnaires dans les autres nations européennes;
 - l'instabilité politique;
 - le chaos économique suscité par la violence;
 - autres événements.
2. Discuter des circonstances entourant le règne de la Terreur et de la violence que celui-ci a engendrée. La discussion pourrait être centrée sur des questions semblables à celles-ci :
 - Une révolution dont l'objectif est de transférer le pouvoir d'une classe à une autre peut-elle éviter la violence et la terreur?
 - Les injustices qui découlent de la tradition sont-elles meilleures ou pires que les injustices qui résultent d'un changement violent?
3. Demander aux élèves qui croient qu'un changement révolutionnaire violent va à l'encontre des buts recherchés de réfléchir aux questions suivantes :
 - Une élite, peu importe la manière dont on définit ce terme, est-elle vraiment plus en mesure de gouverner une société que les masses populaires?
 - La population accorde-t-elle plus d'importance à l'ordre qu'à la liberté?
 - Doit-on accepter de subir des injustices de la part de ceux qui détiennent le pouvoir puisqu'un des coûts du changement violent est qu'une dictature succède à une autre?
 - Les traditions établies qui ont résisté à l'épreuve du temps revêtent-elles une plus grande importance pour la société que le progrès?
4. Demander aux élèves qui croient que le changement révolutionnaire violent est parfois nécessaire de se pencher sur les questions suivantes :
 - Les « classes inférieures » sont-elles plus en mesure de gouverner et de répondre aux besoins des masses?
 - L'objectif de justice sociale justifie-t-il l'usage de la violence?
 - La patience et la persévérance signifient-elles qu'on doit permettre aux injustices de se perpétuer?
 - Les idées nouvelles que préconisent les radicaux et dont on n'a pas fait l'essai justifient-elles la violence qu'entraînera leur mise en application?

5. À l'aide du document d'information pour l'élève « La réaction thermidorienne (1793-1795) », revoir les conditions qui ont contribué au mécontentement face au déroulement de la Révolution. Demander aux élèves d'en dresser la liste.

Donner aux élèves l'occasion de comparer entre eux les valeurs qu'ils chérissent au sujet de l'ordre et de la liberté. La discussion devrait porter sur des questions semblables à celles-ci :

- Lorsque l'enseignant ou l'enseignante vous donne des directives, préférez-vous que ces directives soient précises de façon à ce que vous sachiez exactement quoi faire?
- Lorsque vous voyez quelqu'un qui est vêtu de manière étrange (insolite), vous basez-vous sur le style de vêtements que les élèves portent à l'école pour décider si vous aimez ou non ses vêtements?

Demander à chaque élève d'exprimer par écrit son opinion face aux questions dont on vient de discuter et d'indiquer les facteurs qui les amènent à prendre cette position.

Document d'information pour l'élève

La réaction thermidorienne (1793-1795)

La désillusion

Les fortes émotions révolutionnaires qui avaient atteint leur sommet pendant la Terreur commençaient à s'apaiser. Pour de nombreuses personnes, la révolution n'avait pas amélioré la vie autant qu'elles l'espéraient. La désillusion s'installait progressivement. Pour d'autres, comme les paysans, la révolution avait suscité suffisamment de possibilités d'amélioration pour qu'ils s'inquiètent de perdre ce qu'ils avaient gagné. Pour d'autres encore, l'idée de perdre les certitudes traditionnelles telles que le christianisme était terrifiante. Il semblait donc qu'une halte dans la course révolutionnaire, qui serait une occasion de mettre un frein aux changements trop rapides, serait la bienvenue.

L'échec

La Convention avait tenté de répondre aux besoins d'amélioration du niveau de vie des pauvres. Le premier problème à régler était évidemment la pénurie de nourriture. Malheureusement, une maigre récolte en 1794, suivie d'un hiver extrêmement froid, avait entraîné de nouvelles pénuries et des hausses de prix. Permettre la hausse des prix signifiait la misère pour les pauvres dans les villes, maintenir les prix trop bas signifiait la misère pour les paysans qui vendaient la nourriture. Finalement, la Convention leva les contrôles sur les prix. Il en résulta une chute de l'assignat (la monnaie), une hausse des prix (l'inflation) et encore plus de pénurie. Les pauvres étaient encore plus pauvres.

La pauvreté

La pauvreté était alors pire que jamais. Dans certaines villes (Rouen) le nombre de morts avait doublé. On n'avait jamais vu autant de décès (chez les personnes âgées, les jeunes et les travailleurs) depuis le début du siècle. Cette misère s'accompagnait d'une hausse de la criminalité causée par des bandes de voleurs qui erraient dans les campagnes, affamés et désœuvrés.

Le « bon vieux temps »

Les communautés en dehors de Paris commençaient à se tourner contre le gouvernement. Le rationnement et la confiscation de la nourriture avaient suscité la colère de nombreuses personnes. Certains rêvaient de revenir à l'ordre ancien et d'éliminer ce qu'elles considéraient comme une république illégitime. La Terreur avait horrifié de nombreuses personnes.

Les émeutes

La Convention tenta alors de prouver à Paris et aux provinces qu'elle était opposée à la Terreur. Elle trouva, dans les émeutes du printemps à Paris, un moyen de prouver à tous que les jours de la Terreur étaient bel et bien révolus. Ces émeutes avaient été causées essentiellement par une pénurie de céréales. Les femmes en particulier étaient en colère, car elles n'arrivaient plus à trouver de nourriture.

L'échec de la révolution

Les choses changeaient dans les rues de Paris, que les sans-culottes avaient autrefois été capables de contrôler. De nouvelles bandes s'étaient formées, qui ne voulaient pas suivre les sans-culottes comme auparavant. Le peuple de Paris n'était plus aussi politisé qu'il l'avait été dans les premières années de la révolution. Il voulait du pain, se languissait du roi et de la guillotine et voulait revenir à une démocratie directe et à l'autonomie de Paris. L'émeute qui en résulta n'était pas très claire, mais représentait quand même une tentative pour remplacer la Convention par un autre gouvernement.

La mort de l'espoir

Le gouvernement lutte contre cette offensive en faisant appel à l'armée régulière qui réussit à désarmer les sans-culottes. De nombreuses arrestations et six exécutions plus tard, les émeutes de Paris étaient écrasées. Le gouvernement était revenu au pouvoir avec l'aide de l'armée. Il n'y aurait plus d'émeutes, même si les conditions économiques empiraient à l'avenir : l'espoir des masses populaires était mort.

Activité 12 - La lutte entre l'ordre et la liberté, et la dictature de Napoléon Bonaparte

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité présente aux élèves une situation historique qui démontre qu'une période d'instabilité politique, économique, ou sociale, ou les trois suscite au sein de la société un désir de stabilité. On fera l'analyse des actions politiques de Napoléon à l'aide d'une « roue de l'avenir ».

B. Contenu

Le problème de déterminer si la société doit accorder plus de valeur à la liberté ou à l'ordre

Les élections nationales de 1797 ont mis au pouvoir un grand nombre de députés conservateurs et monarchistes qui voulaient la paix à n'importe quel prix. En 1799, Napoléon a mis fin au Directoire par un coup d'État et il est devenu dictateur.

La politique intérieure de Napoléon consistait à user de son influence pour mettre fin aux querelles civiles et ramener l'ordre.

- Le code civil de 1804 a rétabli les principes suivants :
 - l'égalité de tous les citoyens devant la loi;
 - la sécurité absolue de la richesse et de la propriété privée;
 - l'absence de droits politiques pour les femmes et un statut de dépendance. (Les femmes ne pouvaient pas signer de contrats, acheter, vendre ou détenir des comptes en banque en leur propre nom.)
- Napoléon a défendu le statu quo économique par les moyens suivants :
 - il a acquis le soutien de nombreux paysans qui possédaient des terrains saisis à l'Église et à la noblesse;
 - il a rassuré la classe moyenne inquiète de perdre ses richesses dans une révolution persistante.
- Il a créé un État hautement centralisé et nommé les membres du gouvernement :
 - il s'agissait d'émigrés rapatriés, amnistiés et à qui il a confié des postes élevés dans la structure gouvernementale.
- Il a signé le Concordat de 1801 avec l'Église, obtenant ainsi :
 - le règlement des dissensions religieuses;
 - une Église catholique unie qui contribuait à maintenir l'ordre et la paix;
 - le droit de nommer les évêques, de payer le clergé et d'exercer une influence sur l'Église.

Les méthodes dictatoriales

Napoléon a créé en France un état policier dans lequel :

- les libertés de parole et de presse étaient continuellement négligées;
- un système d'espionnage a été organisé pour exercer une surveillance continue sur de nombreuses personnes;
- les personnes considérées comme subversives étaient détenues, placées en maison d'arrêt et parfois mises dans des asiles pour aliénés.

Napoléon a créé un État impérial qui a su stimuler le nationalisme et le patriotisme :

- par un sentiment de fraternité dans la révolution;
- par le succès et la gloire dans la guerre;
- par un sentiment que la France représentait la voie de l'avenir.

L'économie

Les actions de Napoléon ont eu un impact sur la France, et par ses aventures militaires, sur l'Europe. Il en est resté à la France le code civil, issu des réformes constitutionnelles de l'époque.

Des forces plus profondes et plus durables transformaient l'Europe. Ces forces existaient avant Napoléon et lui ont survécu. L'Europe était en pleine révolution économique.

C. Objectifs relatifs aux :

L'élève sera capable de :

Concepts et connaissances :

L'ordre par opposition à la liberté

- Savoir qu'un dirigeant qui veut s'assurer du pouvoir peut choisir de répondre aux besoins d'une partie importante de la population
- Savoir que des sociétés complexes requièrent le maintien d'un équilibre entre la liberté et l'ordre

Le contrat social

- **Savoir qu'un dictateur tâchera de justifier et de maintenir son pouvoir en conciliant ce qui semble être les bases de ce pouvoir dans la société**
- **Savoir que les sources de pouvoir sont :**
 - le contrôle des ressources;
 - celui du nombre;
 - celui des organisations.
- **Savoir que le pouvoir peut être exprimé par l'utilisation de l'autorité, de l'influence et de la force**

-
- **Savoir la contribution française à l'évolution d'un système politique démocratique en Occident**

Habiletés :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Maîtriser, valoriser la langue française écrite et orale par tous les moyens possibles**
- Utiliser leurs connaissances personnelles comme source de données utiles pour appliquer des concepts à des situations historiques
- Faire des remue-méninges et échanger de l'information
- Résumer de l'information et à en tirer des inférences.
- Développer des habiletés de classification, de catégorisation et de généralisation

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Savoir que la langue est comme un système de valeurs et non seulement comme un moyen de communication**
- Savoir si l'ordre est plus important que la liberté
- Savoir si le mérite revêt plus d'importance que l'égalité
- Savoir si le processus de consolidation du pouvoir et de satisfaction des attentes des groupes de pression importants suppose que les dirigeants doivent atténuer les idéaux politiques qu'ils désirent mettre en pratique

D. Étapes de l'activité

1. Discuter des mesures prises par Napoléon en vue d'affermir son emprise sur la nation française. Utiliser les documents d'information pour l'élève « La roue de l'avenir » et « La roue de l'avenir selon la perspective napoléonienne » pour analyser les mesures prises par Napoléon. Parmi ces mesures, on devrait notamment considérer :
 - le Code Napoléon;
 - le Concordat;
 - les réformes dans le domaine de l'éducation;
 - les réformes de la fonction publique;
 - le rôle joué par sa famille.
2. Après avoir revu les principales mesures d'ordre politique que Napoléon a mises en oeuvre en France, demander aux élèves dans quelle mesure les politiques qu'il a mises en oeuvre favorisaient les idéaux de la Révolution. Une stratégie possible consiste à utiliser une grille pour établir la liste de mesurer qu'il a prises et l'impact qu'elles ont sur des idéaux révolutionnaires précis. Voici un exemple de grille qu'on pourrait utiliser :

La politique intérieure de Napoléon

	Mesure conformes aux idéaux de la Révolution	Mesure et politiques contraire aux idéaux de la Révolution
Liberté		
Égalité		
Fraternité		
Autres idéaux		

3. Diviser les élèves en groupes et leur demander de jouer le rôle d'un dictateur qui vient d'accéder au pouvoir. Ils doivent préparer un plan d'action qui leur permettra de s'assurer de l'appui de la population, s'assurant ainsi de conserver le pouvoir. Le rapport de chaque groupe peut être présenté sous la forme d'un compte rendu écrit ou d'une « roue de l'avenir » élaborée et accompagnée d'explications écrites.

Ils devraient aborder les questions suivantes dans la présentation de leur rapport :

- Comment décideraient-ils si la population est disposée à accepter un dirigeant autoritaire?
- À la suite du coup d'État, comment justifieraient-ils leurs actions auprès de la population et comment s'assureraient-ils de son appui?
- Comment utiliseraient-ils leurs connaissances des sources du pouvoir au sein de la société pour consolider leur emprise sur le pouvoir?

Document d'information pour l'élève

La roue de l'avenir selon la perspective napoléonienne

La roue de l'avenir

La roue de l'avenir permet d'examiner les conséquences possibles d'une tendance, d'un événement ou d'une action donnés, et d'identifier les relations de cause à effet de ces conséquences. L'idée, l'action, la tendance ou l'événement à examiner est placé au centre du diagramme et on trace des lignes vers l'extérieur qui relient cette idée centrale à un nombre de résultats possibles qui semblent être des conséquences directes ou premières. À partir de chacune de ces conséquences premières, on trace des lignes doubles vers l'extérieur afin de les relier à des conséquences secondaires. Le processus est ensuite étendu par des lignes triples permettant de joindre chaque conséquence secondaire à une conséquence tertiaire, et ainsi de suite, de façon à examiner les conséquences qui viennent en quatrième, cinquième et sixième places, et au-delà.

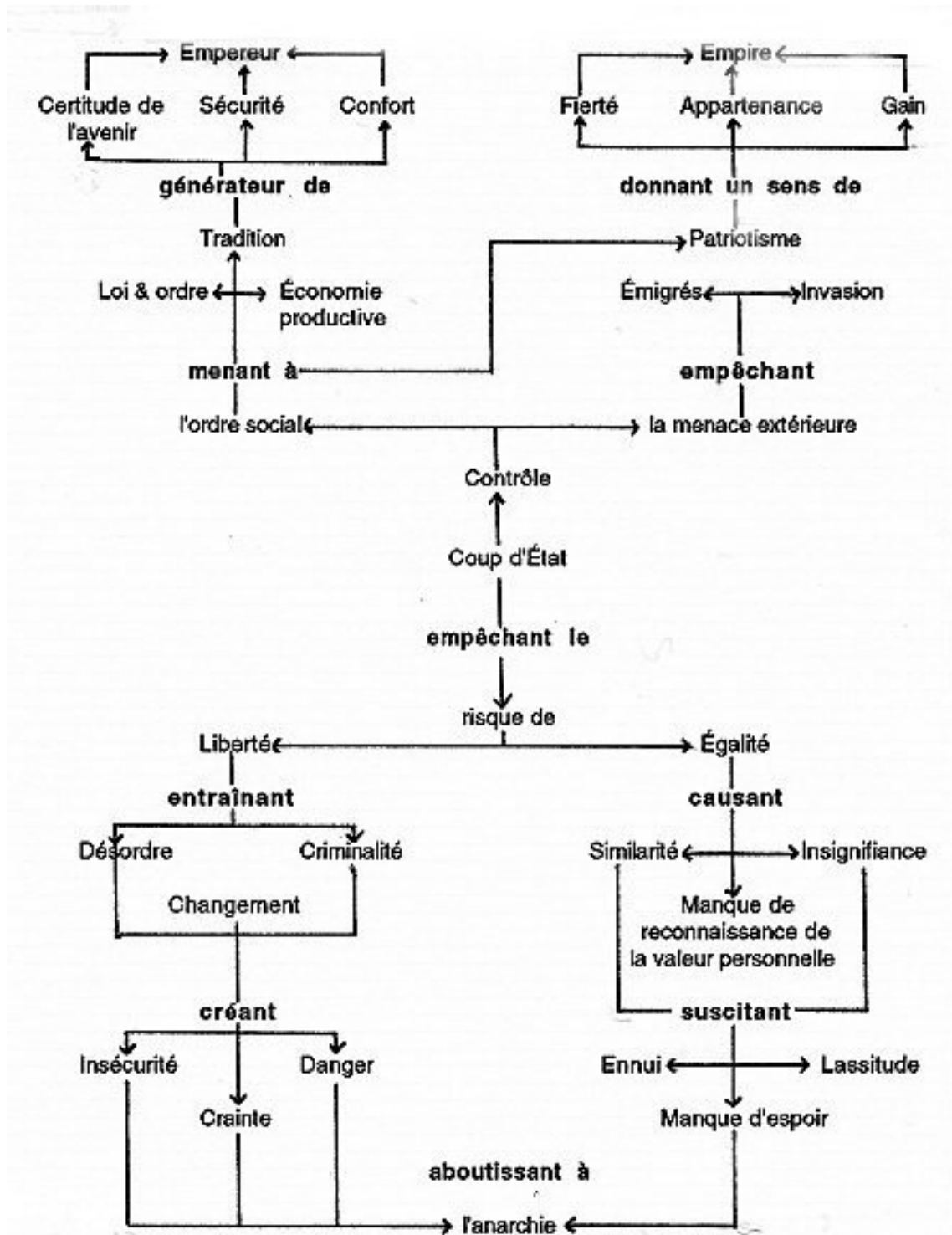
1. Diminution du revenu agricole
2. Vente ou perte de la ferme
3. L'agriculteur cherche un nouvel emploi
4. Demande accrue pour des cours de formation
5. Contraintes financières
6. Augmentation de la dette
7. Crise, tension, stress
8. Problèmes maritiaux et familiaux
9. Diminution des dépenses
10. Diminution du revenu des détaillants
11. Subventions du gouvernement
12. Augmentation des dépenses gouvernementales
13. Augmentation des impôts
14. Recherche d'un deuxième emploi par l'agriculteur
15. La femme de l'agriculteur cherche un emploi
16. Demande accrue de services de garde d'enfants
17. Augmentation de la main-d'oeuvre
18. Accroissement du taux de chômage
19. Migration vers la ville
20. Besoin de nouveaux logements
21. Baisse de population dans les régions rurales

Les élèves peuvent utiliser un code de couleur ou les signes plus (+) et moins (-) afin d'indiquer si une conséquence est désirable ou non et déterminer l'impact positif ou négatif de l'idée centrale. On peut également rechercher les idées compatibles et incompatibles selon la méthode utilisée dans les étapes convergentes de la résolution de problèmes, afin de déterminer la probabilité de conséquences données.

Une roue de l'avenir peut servir également dans les phases convergentes de la recherche de solutions ou l'étape d'acceptation dans la résolution de problèmes, ou encore dans la phase divergente de la recherche de données. L'application de cette technique peut également servir à créer des scénarios ou des exercices consistant en une extrapolation des tendances. Les roues de l'avenir peuvent être utilisées très efficacement dans l'étude des événements actuels, dans celle de l'histoire et dans l'étude des médias.

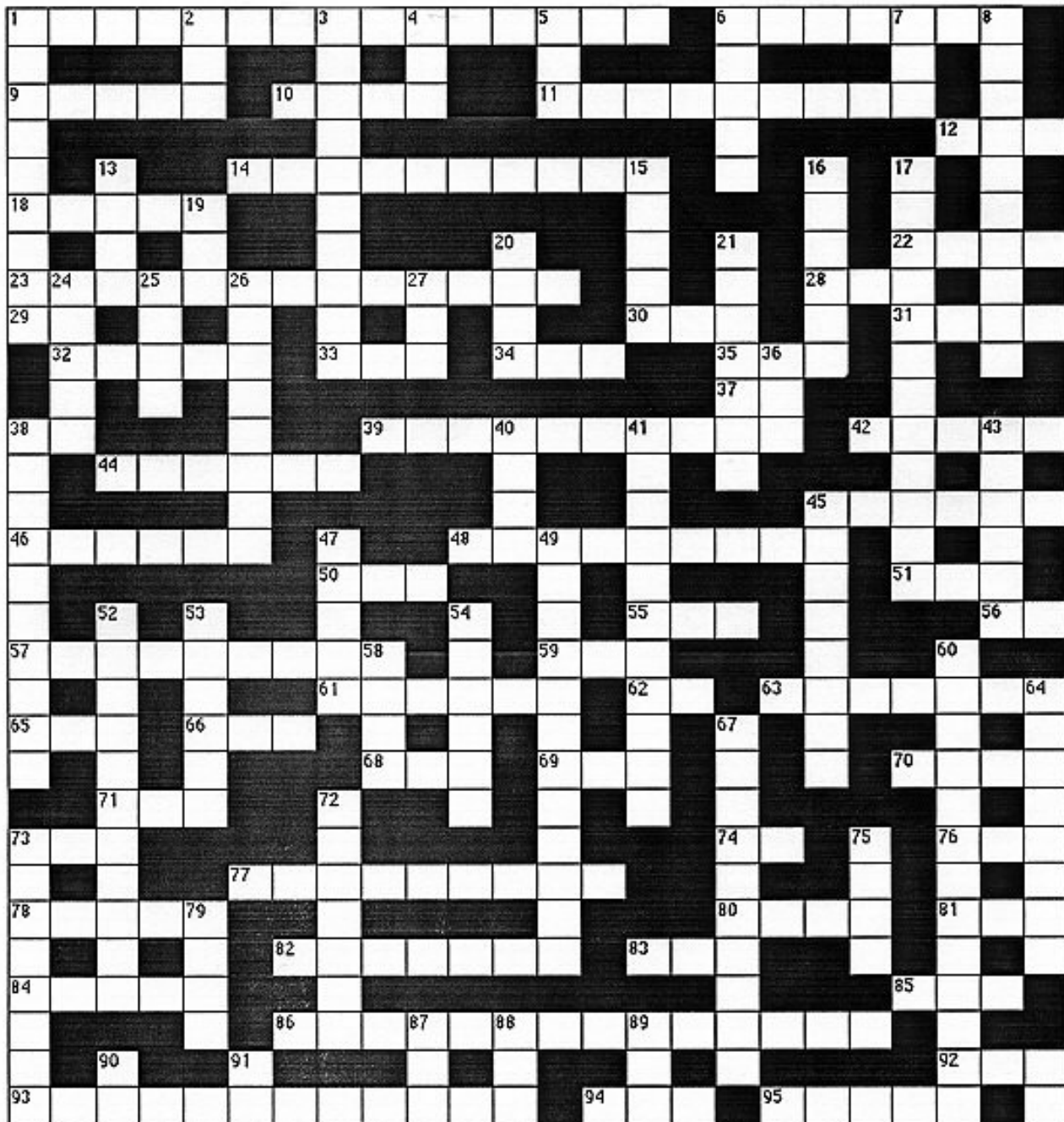
Document d'information pour l'élève

La roue de l'avenir selon la perspective napoléonienne



Révision des concepts et connaissances par les mots croisés

La prise de décisions politiques : Numéro 1



Horizontal

1. Un concept qui désigne les relations qu'entretiennent les personnes, les groupes ou les institutions.
6. Les sources de ____ sont les ressources, l'organisation et le nombre.
9. Ceux qui maîtrisent les sources du pouvoir peuvent l'exprimer par l'utilisation de la ____.
10. Il a donné sa démission ____ et simple.
11. Une ____ constitutionnelle
12. Ce qui constitue un des côtés d'une maison.
14. Savoir que lorsqu'une société subit un ____ fondamental, on doit développer un autre ensemble de relations sociales afin que les individus puissent comprendre leurs relations avec l'ensemble de la société.
18. Les __-Généraux
22. C'est tard dans la ____.
23. Constitue une entente entre les gouvernants et les gouvernés. Cette entente définit explicitement et implicitement les droits et les devoirs de chacun et chacune.
28. Adjectif possessif
29. La terminaison des verbes du premier groupe à l'infinitif.
30. Adjectif possessif
31. Celle qui éprouve beaucoup d'émotion est une personne ____.
32. L'homme a ____ à sa liberté.
33. Le verbe avoir conjugué au passé simple à la 3e personne du singulier.
34. La terminaison des verbes du participe présent.
35. Celle-ci est douée de pouvoirs surnaturels.
37. Lionel Rothschild (initiales)
38. Adjectif démonstratif
39. La ____ est une croyance selon laquelle on présume que certaines personnes et (ou) groupes possèdent des capacités et des responsabilités particulières qui leur permettent de veiller au bien-être de la société. En retour, ils devraient jouir de pouvoirs et de privilèges spéciaux leur permettant de s'acquitter de leurs responsabilités.
42. Ce révolutionnaire était le rédacteur-en-chef du journal « l'Ami du peuple ». Sa devise était « soignons les riches pour nourrir les pauvres ».
44. ____ des sexes
45. Air chanté à deux voix
46. Rangé par catégorie
48. C'est une des sources du pouvoir (au singulier).
50. Adjectif possessif
51. Louis XIV se disait le ____ soleil.
55. Organisation des Nations-Unies
56. Adjectif possessif
57. Lorsque l'organisation ____nelle d'une société et sa raison d'être ont été détruites, il est difficile de lui substituer un nouveau système que la majorité de la population juge acceptable.
59. C'est de prendre quelque chose qui ne nous appartient pas.
61. Une des sources du pouvoir est le ____.
62. Pronom personnel
63. Celui qui choisie la liberté individuelle.

-
65. La terminaison de certains verbes à l'infinifitif du troisième groupe.
 66. L'Australie en est un exemple.
 68. Le verbe lier conjugué au présent de la 3e personne du singulier.
 69. Un copain
 70. La ___ est quand on a besoin de manger.
 71. Même que 7 vertical
 73. C'est clair et ___!
 74. Pronom personnel
 76. St. Hélène en est un exemple.
 77. Sous la direction du compte de Mirabeau, le tiers états français forme l'__ nationale en 1789 représentant le peuple français.
 78. ___ une question.
 80. La victoire de l'équipe a ___ ses partisans.
 81. Avoir une ___ généreuse.
 82. Rousseau était passionnément engagé pour la ___ individuelle.
 83. Il faut se décider : c'est oui ou ___.
 84. Il fait bon de maintenir les _____ familiaux.
 85. Un aliment dégusté surtout en Asie.
 86. Le Cardinal de Richelieu favorisait la _____ du pouvoir.
 92. Adjectif possessif
 93. Napoléon a créé un État impérial qui a su stimuler le _____ en partie par un sentiment que la France représentait la voie de l'avenir pour toute l'Europe.
 94. Le verbe user conjugué au présent de la 3e personne du singulier
 95. Le ___-états.

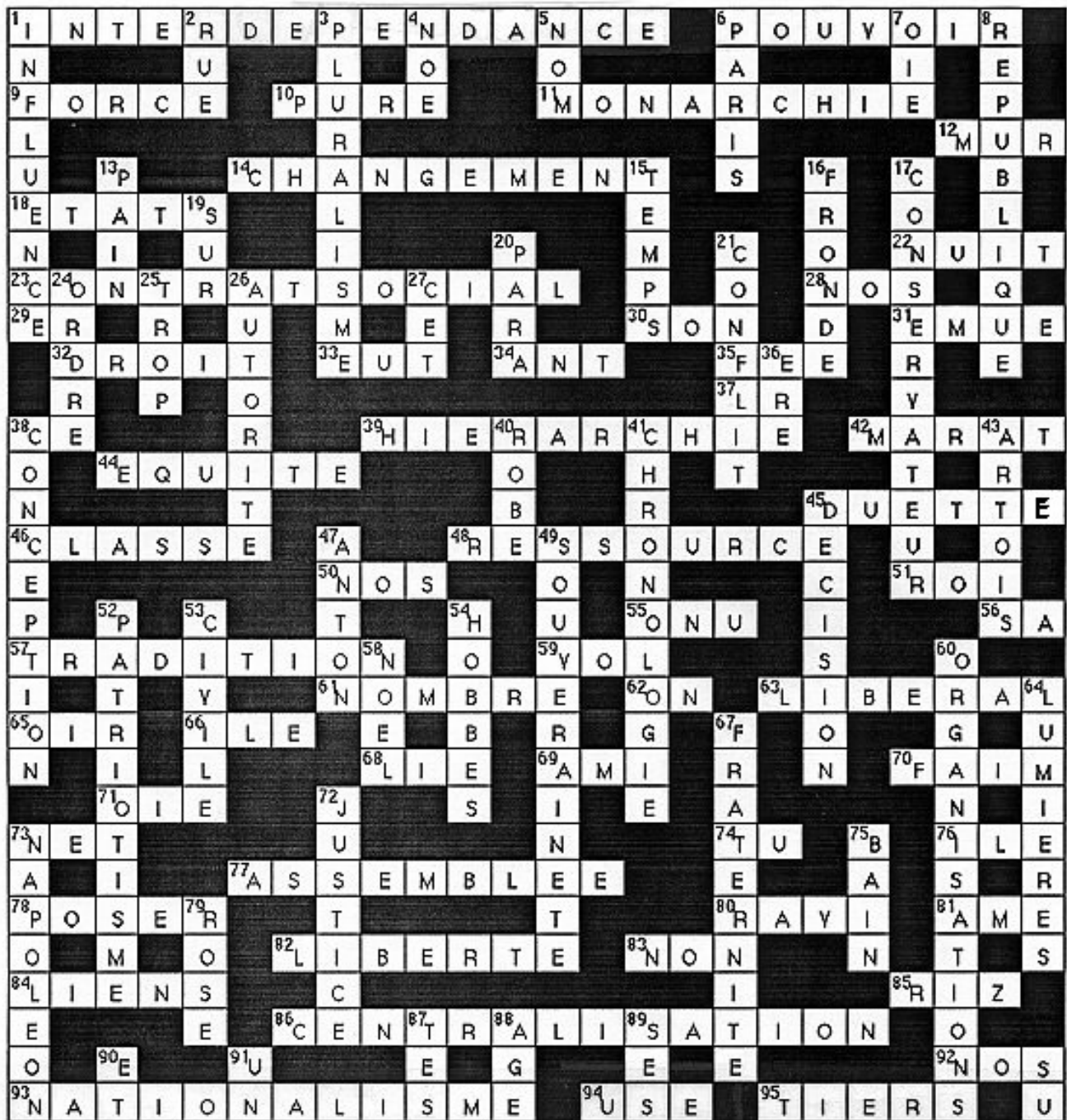
Vertical

1. Ceux qui maîtrisent les sources du pouvoir peuvent l'exprimer par l'utilisation de l'__.
2. On retrouve celle-ci dans une ville.
3. Le ___ constitue une croyance selon laquelle les groupes qui possèdent une identité distincte et unique ont droit à la reconnaissance de celle-ci.
4. Celui-ci est reconnu pour son arche.
5. Peut être propre ou commun.
6. Louis XVI et Marie-Antoinette sont ramenés dans cette ville le 5 octobre 1789.
7. Un gros oiseau
8. Le premier acte de la Convention fut d'abolir la monarchie et d'instaurer la _____.
13. Un aliment à base de céréales.
15. Ligne du _____.
16. C'est une guerre civile en France qui va durer douze ans à partir de 1648. La noblesse sort perdante de cette guerre.
17. Une personne qui cherche à retenir l'ordre établi.
19. Une préposition
20. Un _____ digme est un des ensembles d'idées, de croyances et de valeurs qui permettent de comprendre la réalité.
21. Les sociétés doivent régler les _____s, car tout _____s non résolu mène à la destruction du système social.
24. Les organisations sociales contribuent de façon importante à donner _____ et orientation à une société.
25. Un adverbe qui indique une quantité excessive.

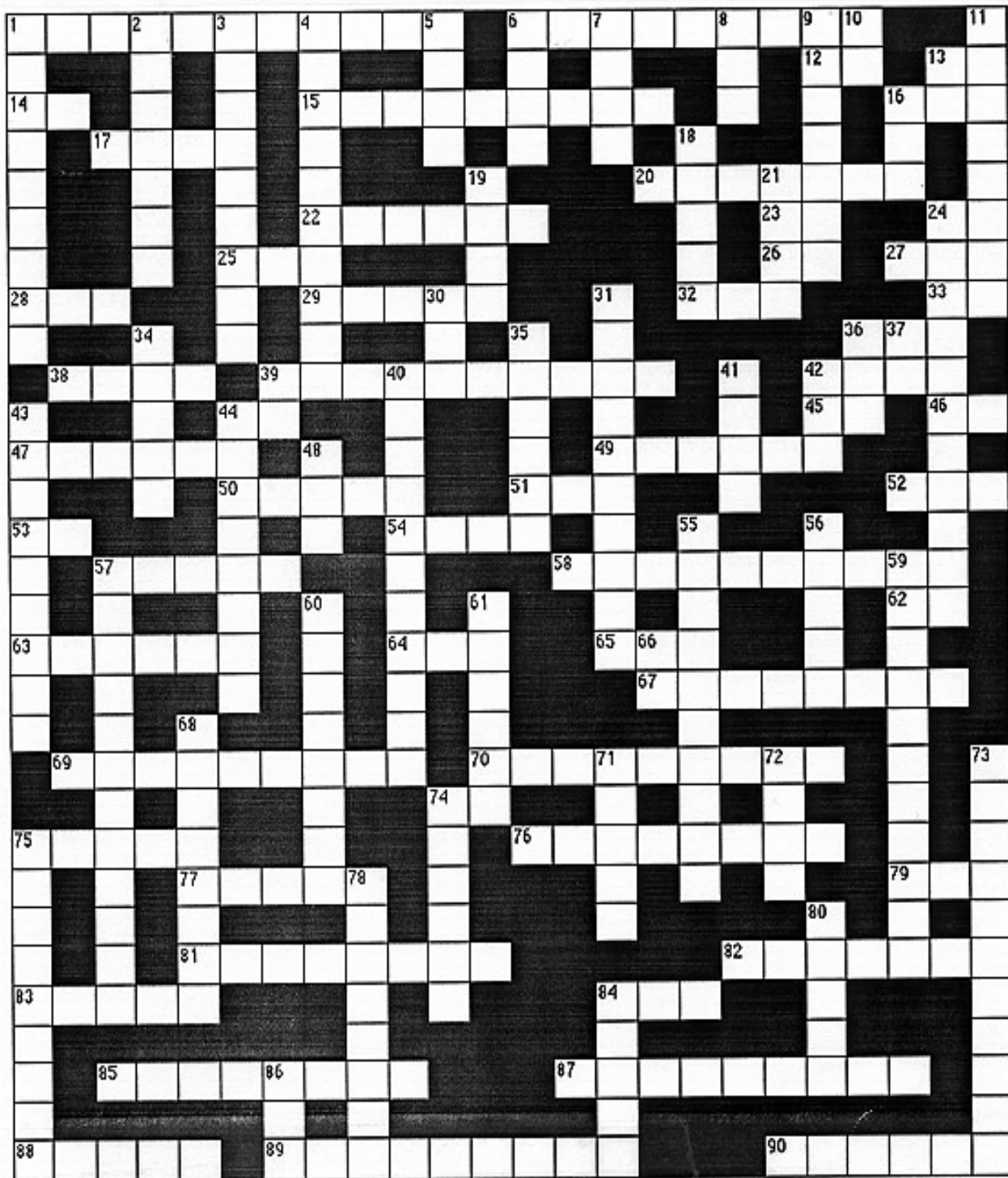
-
26. Ceux qui maîtrisent les sources du pouvoir peuvent l'exprimer par l'utilisation de l'_____.
27. Adjectif démonstratif
36. Une ___ est une époque où s'établit un certain ordre de choses.
38. Une ___ du monde constitue une image globale de la réalité et des relations de l'humanité de celle-ci.
40. Un vêtement
41. Une façon de classer les événements historiques.
43. Un des frères du roi Louis XVI qui avait fuit la France.
45. La prise de _____ politique se retrouve dans toute organisation sociale et a pour but de tenter de réconcilier les différents besoins et les différents désirs présents à l'intérieur de l'organisation.
47. D__ est le co-fondateur du club radical des Cordeliers.
49. La ___ est le pouvoir de prendre et de faire appliquer des décisions dans toute question reconnue comme relevant de sa compétence.
52. Napoléon a créé un État impérial qui a su stimuler le _____, entre autres, par le succès et la gloire dans la guerre.
53. La Fronde est un exemple de guerre _____.
54. Selon ce philosophe, la paix n'est pas possible que si chaque personne accepte de renoncer à son droit à l'autodétermination individuelle et de confier le pouvoir absolu à un individu (ou à un groupe) qui assurera la paix et la sécurité, et au besoin, utilisera la force.
58. Fête de la nativité de Jésus-Christ.
60. Les _____ sociales trouvent leur origine et leur fonction dans le besoin universel et fondamental d'une vie sociale ordonnée.
64. Le siècle des _____.
67. Liberté, égalité, _____.
72. Le code civil de Napoléon est une forme de système de _____.
75. Marat fut poignardé en prenant son _____.
79. Une belle fleur
87. Adjectif possessif
88. Le Moyen _____.
89. Adjectif possessif
90. Une conjonction de coordination
91. Un adjectif numéral
93. Participe passé du verbe savoir.

La prise de décisions politiques : Numéro 1

Réponses



La prise de décisions politiques : Numéro 2



Horizontal

1. La société féodale a été incapable de résoudre les crises, si bien qu'une nouvelle société, que l'on appelle communément la ___ est née.
6. _____ croyait, entre autres, que l'être humain était égoïste et ne dépendait que ses propres intérêts.
12. Adjectif possessif
13. Adjectif possessif
14. Il faut faire comme _____.
15. Le 5 octobre 1789, la famille royale est ramenée à cet ancien palais royal à Paris.
16. Pile ou _ _ _e.
17. Le verbe voir conjugué à l'indicatif présent de la 3e personne du singulier.
20. Entre 1643 et 1661, la mère et la Régente de Louis XIV ainsi que le cardinal de _____ gouvernement effectivement la France.
22. Il était le ministre des finances de Louis XVI en 1789.
23. Un pronom personnel
24. Je travaille à ___-temps.
25. La Révolution française était une époque som_ _ _ pour les aristocrates français.
26. Nant_ _ est une belle ville française.
27. Pronom possessif
28. L'_ _ du roi-soleil
29. Le _____ désigne une période mesurable au cours de laquelle a lieu ou continu d'avoir lieu une action, un processus ou un état.
32. Pronom possessif
33. Charlotte Corday était une sympathisante des Girondi_ _.
36. Il est toujours agréable de consommer au déjeuner un bon _ _ _ âge.
38. C'est ___ ou faux.
39. Au début de la Révolution, il était membre du club des Cordeliers ainsi qu'un des disciples de Danton et Robespierre. Plus tard comme député de Paris à la Convention, il contribua à la chute des Girondins. Vers la fin de 1793, Danton et lui ont voulu combattre les excès de la Terreur menée par Robespierre. Il fut jugé, condamné et exécuté comme Danton sans avoir pu présenter sa défense en mai 1794.
42. La _____ d'Hudson
44. Pronom réfléchi.
45. Le verbe avoir conjugué à l'indicatif présent de la 2e personne du singulier.
46. Adjectif possessif
47. ___ de Gouges, dramaturge et révolutionnaire de marque, a rédigé la Déclaration des droits de la femme réclamant entre autres le droit des femmes à tous les devoirs et avantages de l'État.
49. Le verbe émaner conjugué à l'indicatif présent de la 2e personne du singulier.
50. Le verbe courir conjugué à l'indicatif présent de la 3e personne du singulier.
51. Il faut de l'ar_ _ _t pour acheter des choses.
52. Objectif
53. Comme ci, comme _____
54. Autrefois la Bastille avait été entre autres un arsenal d'_ _ _s et de poudre.
57. En juillet 1794, Robespierre est arrêté par une petite bande armée, tente ensuite de se suicider sans succès, est ensuite condamné sans aucune forme de procès et _____ finalement guillotiné.

-
58. En 1795, les députés de classe moyenne de la Convention ont rédigé une nouvelle constitution qui garantissait la suprématie économique et politique : le ____ a dû rapidement faire face à la colère du public et a tenté de maintenir son pouvoir en déclarant les élections nulles et en gouvernant par la force.
62. Une conjonction
63. En même temps que...
64. C'est nécessaire à la vie.
65. Adjectif possessif
67. Constructions sans caractère particulier.
69. Les 9 et 10 août 1792, la Commune de Paris, les femmes en tête, a réagi de nouveau suite à certains revers militaires, envahissant les Tuileries et en capturant le roi. L'Assemblée nationale l'a emprisonné et a demandé une nouvelle convention votée au suffrage universel des hommes. Des discussions amères ont eu lieu entre deux groupes sur la question de savoir si la révolution avait été assez loin. Un de ces groupes, les _____, pensaient que la tyrannie avait été éliminée et qu'il était temps de restaurer l'ordre.
70. Le ___ était le drapeau bleu, blanc et rouge des armées françaises à l'époque de la Révolution.
74. Pronom démonstratif
75. Partie d'une cartouche ou d'un obus.
76. Ce groupe fait partie du deuxième état en 1789.
77. « Il faut _____ son prochain. »
79. ___and Pinsonneault.
81. Ce philosophe était passionnément engagé pour la liberté individuelle. Il considérait la raison et la civilisation comme des éléments destructeurs plutôt que libérateurs, et que toute société générait une volonté générale qui était sacrée, absolue et reflétait les intérêts individuels leur étant subordonnés.
82. Durant le règne de la ___ de Robespierre de septembre 1793 à juillet 1794, dix-sept mille personnes ont été guillotonnées.
83. Ce mot fait souvent partie de la salutation d'une lettre.
84. Adjectif démonstratif
85. À l'époque, c'était la Place de la Révolution où la plupart des exécutions à la guillotine ont eu lieu. De nos jours, on la connaît sous le nom de la Place de la _____.
87. Général qui s'était fortement distingué durant la révolte américaine contre l'Angleterre. Il était l'ami de Necker et fut un des premiers à demander la convocation des États généraux. Il devenait commandant de la garde nationale et fit adopter la cocarde tricolore le 17 juillet 1789. Plus tard, il devenait Lieutenant général à la tête des armées françaises qui devaient résister aux invasions étrangères. Cependant, il sympathisait secrètement avec le roi Louis XVI. Accusé de trahison, il désertait son camp militaire pour devenir un émigré.
88. Ce philosophe croyait qu'à la naissance, l'esprit humain est comme une page blanche. Le comportement humain est déterminé par l'éducation et par les organisations sociales, que ce soit pour le bien ou pour le mal. L'objectif d'un gouvernement est de protéger les « droits naturels » à la vie, à la liberté et à la propriété. Les citoyens possèdent un droit naturel de se rebeller contre un gouvernement qui ne respecte pas leurs droits.
89. Journée révolutionnaire qui eut pour conséquence la chute de Robespierre, elle marqua aussi la fin de la Terreur.

90. La prise de la Bastille, le 14 juillet 1789, fut pour plusieurs un geste symbolique qui dénotait la fin de l'___ régime de la monarchie absolue en France.

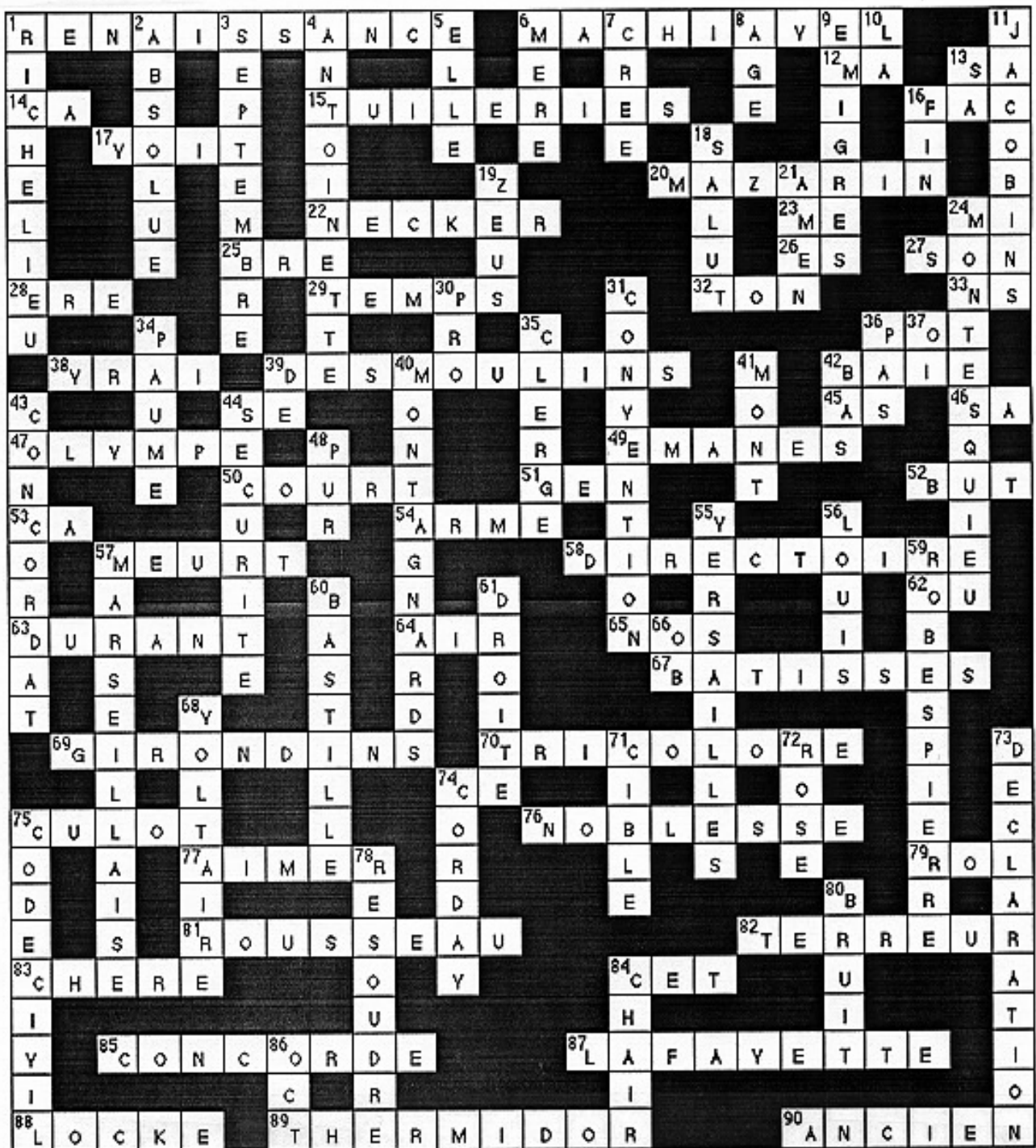
Vertical

1. La politique de ___ fut de subordonner tous les groupes et toutes les classes de la société à la monarchie française.
2. Le règne de Louis XIV est un exemple d'une monarchie _____.
3. La Massacre de ___
4. Princesse autrichienne qui était détestée par les Français durant la Révolution.
5. Pronom personnel
6. C'est elle qui donne naissance.
7. Selon la bible, Dieu a ___ l'univers.
8. Le Moyen _____.
9. Ceux qui ont cherché asile à l'étranger lors de la Révolution de 1789.
10. Article défini
11. Les députés radicaux Cordeliers et des ___ deviennent plus tard connus comme les Montagnards.
13. Même que 13 horizontal.
16. Le 21 septembre 1792, la Convention nationale proclame la ___ de la monarchie pour ensuite instaurer la république.
18. Le Comité de ___ public passe aux mains de Maximilien Robespierre en juillet 1793.
19. Un dieu de mythologie grecque.
21. Ainsi soit-il en latin.
30. Un préfixe qui a le sens de « favorable à ».
31. En août 1792, la Commune de Paris, les femmes en tête, a réagi de nouveau en envahissant les Tuileries et en capturant le roi. L'Assemblée l'a emprisonné et a demandé une nouvelle ___ nationale votée au suffrage universel des hommes pour rédiger une nouvelle constitution républicaine.
34. Le 20 juin 1789, six cents députés du tiers état se rassemblent dans une salle de jeu de ___. Ils prêtèrent le « serment de ___ » jurant de se rassembler partout jusqu'à ce qu'une nouvelle constitution soit établie.
35. Le 5 mai 1789, les états généraux se réunirent à Versailles pour tenter de mettre fin à la crise économique qui affligeait la France. Les états généraux se composaient de députés qui représentaient les trois états du pays. Il s'agissait du ___, de la noblesse et du tiers état.
37. « Qui perd sa langue, perd sa f_ _ . »
39. Une préposition.
40. Les _____ les plus célèbres furent, entre autres, Barras, Fouché, le peintre David, Desmoulins, Saint Juste, Robespierre, Danton et Marat.
41. Selon la bible, Dieu remet à Moïse les dix commandements sur le ___ Sinai.
43. Napoléon signe le _____ de 1801 avec l'Église, obtenant entre autres le droit de nommer les évêques, de payer le clergé et d'exercer une influence sur l'Église.
44. Le philosophe Hobbes disait entre autres que la paix n'est possible que si chaque personne accepte de renoncer à son droit à l'autodétermination individuelle et de confier le pouvoir absolu à un individu (ou à un groupe) qui assurera la paix et la ___, et au besoin la force.

-
48. Robespierre et le Comité de Salut Public a voulu __ __ger la France des « ennemis de la République ».
 55. Située à une quinzaine de kilomètres de Paris, c'était pour quelques temps la résidence de Louis XVI et de Marie-Antoinette.
 56. À l'âge de 23 ans, celui-ci prend les pleins pouvoirs. Il allait personnifier le monarque absolu. Durant son règne, il centralisa tous les pouvoirs en France sous le nom de __ __XIV.
 57. À l'époque de la Révolution, les soldats français chantaient à plein poumons la ____. C'est maintenant l'hymne national de la France.
 59. Les politiques de ____ ont mené au règne de la Terreur pendant lequel des milliers de personnes ont été exécutées après des jugements rendus par des tribunaux révolutionnaires sur des accusations de crimes politiques comme le manque de loyauté envers la Révolution, qui les rendaient « ennemis de la nation ».
 60. En juillet 1794, la France était en pleine période de crise économique, ce qui signifiait la misère pour les classes défavorisées, une hausse des prix des aliments et le chômage. Le peuple de Paris était de plus en plus révolté par les privations et par des rumeurs selon lesquelles la situation pourrait empirer. Finalement, il a marché sur la ____ et l'a prise.
 61. Dans la nouvelle Assemblée législative, au mois d'octobre 1791, les députés Cordeliers et Jacobins, vus comme des radicaux, étaient assis à la gauche du président. Vers le centre mais toujours à la gauche, siégeaient les Girondins. Les députés indépendants se trouvaient au centre. À la ____, on trouvait les Feuillants. Dorénavant, on classifie politiquement les partis plus radicaux comme étant ceux de la gauche; ceux au milieu sont les modérés, et ceux de la ____ sont plutôt conservateurs.
 66. Dans la vie, il faut surmonter plusieurs __ __stacles.
 68. Ce philosophe pensait que tout ce que l'humanité pouvait espérer était un bon monarque et que la seule égalité possible serait fondée sur le fait que le citoyen dépend de la loi qui protège la liberté du faible contre les ambitions du fort.
 71. Ce qui est visé.
 72. Une personne optimiste « voit tout en ____ ».
 73. Le 26 août 1789, l'Assemblée nationale publia la « ____ des droits de l'homme et du citoyen ».
 74. Charlotte ____ assassine Marat le 13 juin 1793. Elle est exécutée le 17 juillet 1793.
 75. Le ____ de Napoléon a rétabli entres autres en 1804 la sécurité absolue de la richesse et de la propriété privée.
 78. C'est ce qu'on doit faire d'un problème. Il faut le ____.
 80. C'est un ensemble de sons.
 84. De la viande.
 86. Marie-Antoinette devient une victime de la guillotine le 16 __ __obre 1793.

La prise de décisions politiques : Numéro 2

Réponses



Évaluation formative

Unité 1 : La prise de décisions politiques

Cette fiche peut-être utilisée pour évaluer de façon formative les objectifs généraux de cette unité portant sur les concepts clés, les connaissances, les habiletés, les valeurs et les objectifs identité, langue, culture.

À la fin du cours, l'élève doit être capable de :

Concepts clés

1. Expliquer les concepts suivants en ses propres mots tout en donnant des exemples tirés de l'époque historique à l'étude ou tirés de la vie contemporaine : la chronologie, la ligne du temps, l'interdépendance, les institutions sociales, les organisations sociales, le contrat social, l'autorité, la liberté, l'égalité, le paradigme politique patriarcal, la hiérarchie, la souveraineté, le pouvoir, l'ordre, la centralisation, le changement, la justice, la tradition par opposition au changement, la tradition par opposition à l'autorité, la tradition et l'autorité, l'ordre, la tradition et le changement, l'ordre par opposition à la liberté.

oui non

oui	non

Connaissances

2. Expliquer l'énoncé suivant en ses propres mots et en donnant des exemples tirés de l'époque historique à l'étude ou tirés de la vie contemporaine : « Les êtres humains sont indépendants et doivent vivre en société ».

En d'autres mots, expliquer comment les êtres humains établissent diverses organisations sociales afin de satisfaire leurs besoins et désirs de façon systématique;

3. Expliquer l'énoncé suivant en ses propres mots tout en donnant des exemples tirés de l'époque historique à l'étude ou tirés de la vie contemporaine : « Les êtres humains se donnent un contrat social qui confère la souveraineté ».

En d'autres mots, expliquer que pour arriver à la sécurité, à la stabilité et à la certitude de l'avenir, les hommes s'engagent tacitement à se conformer aux croyances, valeurs et moeurs qui leur sont imposées par les diverses organisations de la société;

oui non

4. Expliquer l'énoncé suivant en ses propres mots tout en donnant des exemples tirés de l'époque historique à l'étude ou tirés de la vie contemporaine : « La souveraineté est basée sur le pouvoir par le contrôle de l'information, des ressources, du nombre, de l'organisation exprimée par la force, l'influence et l'autorité ».

En d'autres mots, expliquer comment tout groupe, organisation ou institution doit définir certains moyens de prendre des décisions qui lui permettra de fonctionner de façon efficace.

5. Expliquer l'énoncé suivant en ses propres mots tout en donnant des exemples tirés de l'époque historique à l'étude ou tirés de la vie contemporaine : « Le pouvoir peut être utilisé soit pour maintenir soit pour changer le contrat social existant ».

En d'autres mots, identifier les moyens possibles que des groupes, des organisations ou des institutions doivent avoir pour résoudre les désaccords ainsi que les moyens d'imposer des conclusions pour qu'ils puissent prendre des mesures collectives.

Habiletés

6. Identifier les comportements facilitant l'accomplissement du travail et de la bonne entente dans un travail en équipe.
7. Classifier la documentation selon un système précis.
8. Tirer des conclusions à partir des tendances qui ressortent de la classification.
9. Utiliser les critères concrets pour l'analyse d'un événement ou d'une situation.
10. Poser des hypothèses.
11. Comparer les hypothèses et les faits historiques.

oui non

Valeurs

12. Savoir :

- Quelles sont les contraintes légitimes au comportement humain.
- Quels aspects de la vie une société doit réglementer par des normes.
- Quels aspects de la vie une société doit réglementer par des normes ou des sanctions.
- Si on devrait donner plus de pouvoir et de privilèges à certaines personnes qu'à d'autres.
- Si les hommes et les femmes doivent avoir le même accès au pouvoir et privilèges.
- Si l'usage de la force est toujours justifié dans un conflit sur les changements sociaux.

Identité, langue, culture

13. Maîtriser, valoriser la langue française écrite et orale par tous les moyens possibles.

14. Savoir la contribution française à l'évolution d'un système politique démocratique en Occident.

15. Connaître les réalités historiques, géographiques, politiques, économiques et sociales de l'univers physique et humain qui l'entoure.

16. Se définir en tant qu'individu et membre d'une communauté à la lumière des changements économiques, politiques et sociaux à l'échelle mondiale.

17. Apprendre la langue comme un système de valeurs et non seulement comme un moyen de communication.

18. Connaître les systèmes politiques et juridiques ainsi que le fonctionnement des institutions de la majorité.

Bibliographie

Badoux, E. ; Déglon, R. — Histoire générale des origines au XIIIe siècle. — Québec : Éditions Pédagogiques, 1968

Beers, Barton F. — Les chemins de la civilisation. — Volume 2. — Scarborough (Ontario) : Prentice Hall Canada, 1990. — ISBN 0-13-530585-3

Chevallaz, G. A. — Histoire générale de 1789 à nos jours. — Lausanne : Éditions Payot Lausanne, 1985. — ISBN 2601 01114-9

Dauphinais, Guy. — De la préhistoire au siècle actuel. — Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique, 1986. — ISBN 2761304578

De Boeck. — Wesmael : le grand atlas. — Bruxelles : Wolters-Noordhoff, 1993. — ISBN 2-8041-1163-6

Deschênes Damian, Luce ; Damian, Raymond. — Atlas d'histoire générale. — Montréal : Guérin, 1985. — ISBN 2 7601-1388-4

Devas, W. ; Geivers, R. — Atlas historique erasme. — Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique, 1984. — ISBN 2871270007

Duby, Georges. — Atlas historique : l'histoire du monde en 317 cartes. — Paris : Larousse, 1989. — ISBN 2035030099

Dunlop, Stewart. — Regard sur l'avenir : Le Canada et les défis mondiaux. — Montréal : Éditions de la Chenelière, 1991. — ISBN 2-89310-060-0

Fraser, Michèle ; Blouin, Claude. — Défis et progrès : Histoire générale. — Montréal : Éditions HRW, 1985. — ISBN 0039263894

Giddey, E. ; Déglon, R. — Histoire générale : du Moyen Âge au XVIIIe siècle. — Lausanne : Éditions Payot Lausanne, 1990. — ISBN 2801 03076-3

Harshman, R. ; Hannell, C. — L'ensemble canadien. — Montréal : Guérin, 1994. — ISBN 2-7601-2531-9

Langlois, Georges ; Villemure, Gilles. — Histoire de la Civilisation Occidentale. — Laval (Québec) : Beauchemin, 1992

Létourneau, Lorraine. — L'histoire et toi. — Montréal : Beauchemin, 1985. — ISBN 2 7616 0204-8

Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan. — Programme d'études : 10e année histoire. — traduit et adapté, Gouvernement de la Saskatchewan, 1993

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. — Programme d'études : Social Studies 10.
— Gouvernement de la Saskatchewan, 1992

Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan. — Guide
d'activités pour la 10e année : Histoire. — traduit et adapté, Gouvernement de la
Saskatchewan, 1993

Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan. — Guide
d'activités pour la 10e année : Sciences humaines. — traduit et adapté, Gouvernement de
la Saskatchewan, 1993

Ministère de l'Éducation de l'Alberta. — Études sociales 13, 23 : Guide d'enseignement.
— Gouvernement de l'Alberta, 1993

Ministère de l'Éducation de l'Alberta. — Études sociales, Cahier de l'élève 12e année :
Systèmes politiques et économiques. — Gouvernement de l'Alberta, 1986

Ministère de l'Éducation de l'Alberta. — Études sociales 30, unité d'enseignement -
Guide : Caractéristiques des systèmes politiques et économiques de notre monde actuel.
— Gouvernement de l'Alberta, 1991

Ministère de l'Éducation de l'Alberta. — Études sociales 30, cahier de l'élève :
Caractéristiques des systèmes politiques et économiques de notre monde actuel.
— Gouvernement de l'Alberta, 1991

Trueman, J. ; Schaffter, H. ; Stewart, R. ; Hunter, T. — Les grands courants de l'histoire
moderne. — Toronto : McGraw-Hill Ryerson, 1980. — ISBN 007077947-3

Unité deux : L'idéologie et le processus de prise de décisions

Table des matières

Table des matières pour les activités suggérées.....	288
Schéma conceptuel de l'Unité 2.....	290
Vue d'ensemble.....	291
Unité 2 : Objectifs généraux	294
Matière obligatoire pour l'Unité 2.....	296
2.1 Le rôle du contrat social dans la société.....	297
• Contenu	297
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	298
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	299
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	300
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	301
2.2 Les sociétés doivent réconcilier les prétentions au pouvoir de factions rivales.....	309
• Contenu	309
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	310
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	311
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	312
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	313
2.3 La montée des États-nations industriels	385
• Contenu	385
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	386
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	387
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	388
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	389
2.4 Le réaménagement du contrat social	390
• Contenu	390
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	396
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	402
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	403
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	404
Révision des concepts et connaissances par les mots croisés	456
• L'idéologie et la prise de décisions : numéro 1	456
• L'idéologie et la prise de décisions : numéro 2	462
Évaluation formative	468
Bibliographie	471

Table des matières pour les activités suggérées

2.1 Le rôle du contrat social dans la société

Activité 1

Page
301

Le rôle du contrat social dans la société : **L'interdépendance, l'ordre, le contrat social, la légitimité**, la conception du monde judéo-chrétienne, **le conflit**, le pouvoir, **la politique**.

2.2 Les sociétés doivent réconcilier les prétentions au pouvoir de factions rivales

Activité 2

Page
313

Les points de vue philosophiques sur la nature humaine : la souveraineté, **la légitimité**, le changement, **l'ordre**.

Activité 3

Page
332

Introduction au concept d'idéologie : l'idéologie conservatrice, l'idéologie libérale, l'idéologie socialiste, l'idéologie marxiste communiste, l'idéologie fasciste.

Activité 4

Page
351

Les systèmes politiques : **l'idéologie, la légitimité**, le changement.

Activité 5

Page
365

Les systèmes politiques canadiens : **l'idéologie, la légitimité**, le changement.

2.3 La montée des États-nations industriels

2.4 Le réaménagement du contrat social

Activité 6

Page
404

Les prétentions au pouvoir des conservateurs, des libéraux, et des socialistes en Grande Bretagne au XIXe siècle : **l'idéologie, la légitimité, l'idéologie conservatrice, l'ordre**, la hiérarchie, la liberté, le maintien de l'ordre social, le changement, l'égalité, le progrès, **la prise de décisions politiques**.

Activité 7

Page
424

Les prétentions au pouvoir des conservateurs, des libéraux, et des socialistes en France au XIXe siècle : **la prise de décisions politiques**, l'égalité, le pouvoir, les divisions de classe, **l'idéologie républicaine**, **l'idéologie socialiste**, la liberté, la hiérarchie, **l'ordre**, le progrès.

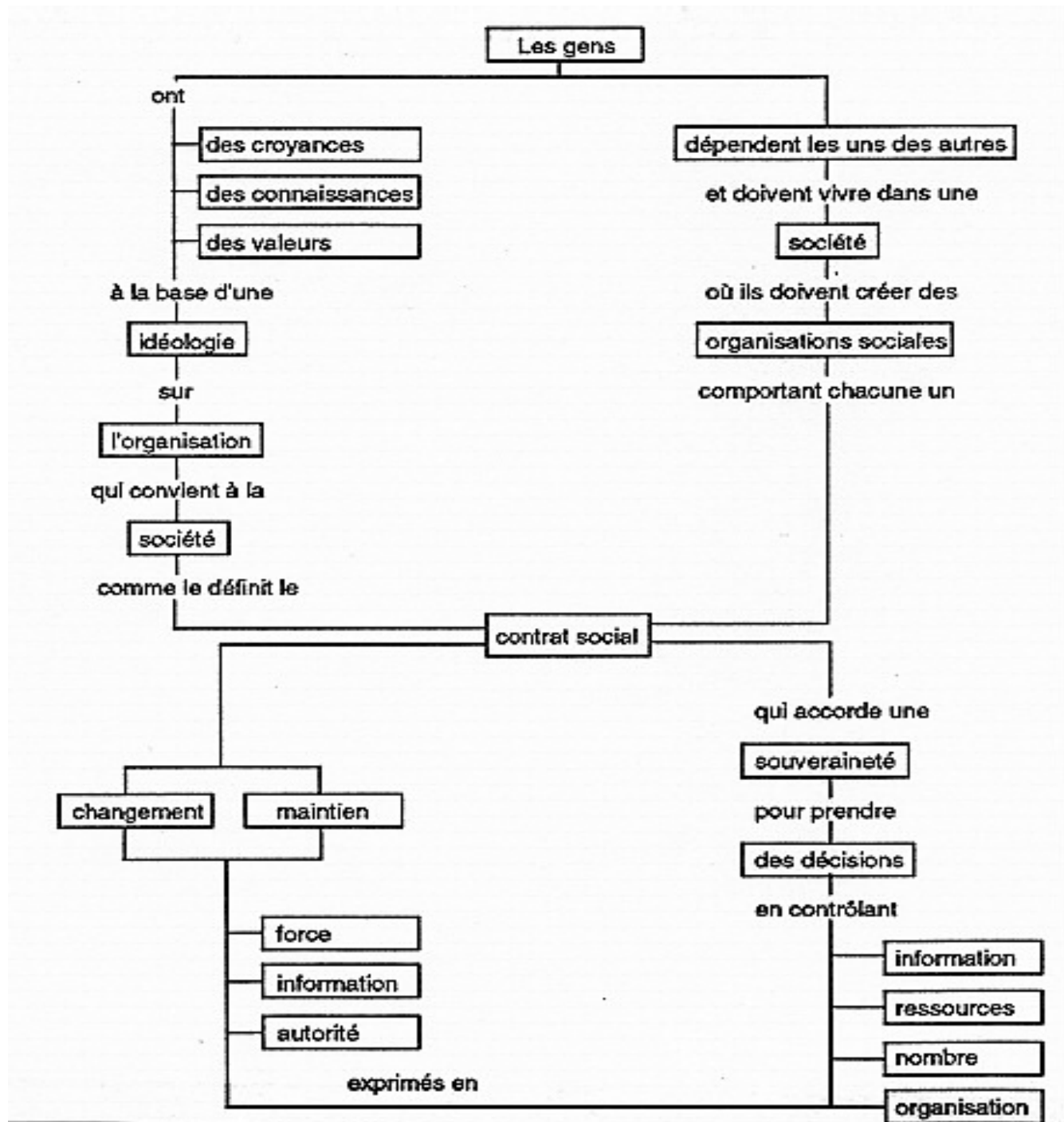
Activité 8

Page
440

Le réaménagement du contrat social en Allemagne au XIXe siècle : l'unité, la culture, le nationalisme, **l'idéologie**, le nationalisme conservateur, le militarisme, le pragmatisme.

Schéma conceptuel

La prise de décisions politiques



L'idéologie et le processus de prise de décisions

Vue d'ensemble

Le contrat social et la légitimité

Pour que les gens puissent coexister de façon coopérative et subvenir à leurs propres besoins, le groupe se doit de formuler un certain nombre de règles quant à son organisation et à son fonctionnement. La mesure dans laquelle les membres respectent le contrat social dépend de la façon dont ils ou elles perçoivent la légitimité de ce contrat social.

Une société se compose de groupes divers aux intérêts souvent divergents. Chacun de ces groupes tente d'influencer ou de contrôler le processus collectif de prise de décisions en vue d'atteindre les objectifs qui lui sont propres. À cet égard, le succès d'un groupe est en partie relatif à la mesure du pouvoir qu'il possède et à la source de ce pouvoir. Certains groupes détiennent leur pouvoir de leur grand nombre de membres, alors que d'autres contrôlent certains emplois ou certaines spécialisations.

Toute société délègue à un individu ou à un groupe plus restreint le pouvoir de prendre des décisions au nom de la collectivité. La production des biens et la répartition des richesses constituent deux secteurs clés où une société doit prendre des décisions.

La société et le changement

À mesure qu'une société évolue et change, le contrat social qui la régit doit également changer. L'Europe du XIX^e siècle a subi des changements substantiels, précipités par la Révolution française et encore davantage par la révolution industrielle. La population de l'Europe est devenue de plus en plus urbaine et de grandes villes industrielles ont vu le jour. La répartition des richesses entre les différentes classes de la société a aussi évolué, ce qui a eu un impact sur la vie politique de cette période. La classe moyenne et une classe ouvrière urbaine en pleine croissance ont toutes deux commencé à réclamer un rôle plus important dans le processus de prise de décisions.

Les idéologies

Le droit traditionnel de gouverner, tel qu'exprimé dans le cadre de l'idéologie conservatrice, fut remis en question. La structure traditionnelle du pouvoir s'appuyait sur les grands propriétaires terriens. L'idéologie conservatrice croyait que le peuple avait besoin d'autorité et de discipline. La société fonctionnait de façon optimale lorsqu'une élite possédant des habiletés ou des talents spéciaux prenait la responsabilité du bien-être de cette société. En l'absence de responsabilité, la liberté mènerait au chaos. Les Révolutions de France et d'Amérique avaient engendré des théories politiques qui remettaient en question l'ordre établi. On exigea de nouveaux contrats sociaux fondés sur la volonté de la majorité et les besoins de groupes que l'on avait jusque là tenus à l'écart du pouvoir. Ces nouveaux contrats sociaux prendraient racine dans les principes du libéralisme.

Le principe de base du libéralisme au XIXe siècle, c'est l'individualisme qui visait à protéger l'individu des restrictions imposées par le groupe. L'individu est celui qui est en mesure de connaître ses propres intérêts. Si on le laisse libre de poursuivre ses propres intérêts, la société tout entière en bénéficiera. Une société ne peut connaître le progrès que lorsque l'individu est en mesure d'atteindre son plein potentiel. On devait donc restreindre et limiter les pouvoirs de l'État.

Les principes du libéralisme, particulièrement l'individualisme et la propriété privée, attiraient la classe moyenne. Les classes « inférieures » avaient tendance à fonder leurs revendications, notamment la participation au processus de prise de décisions politiques, sur les principes de l'idéologie socialiste. Ces derniers réclamaient un contrat social dans le cadre duquel les masses auraient le contrôle des moyens de production et du gouvernement. Tout individu possède les mêmes droits qu'un autre. Divers mouvements socialistes se développèrent, chacun d'entre eux affirmant posséder la véritable doctrine socialiste. Selon les marxistes, le socialisme était historiquement inévitable et la nationalisation des moyens de production en constituait une condition nécessaire. Les sociaux-démocrates proposaient une nationalisation sélective, menant à une société qui allierait l'industrie nationalisée à la propriété privée. Les différentes factions socialistes n'avaient pas également la même opinion sur l'usage de la violence pour atteindre des buts politiques.

L'unité allemande

Ces différentes idéologies, le conservatisme, le libéralisme et le socialisme, avaient en commun le fait qu'elles proposaient un projet de société, c'est-à-dire des modèles pour l'organisation de la société. Dans le contexte de l'Allemagne du XIXe siècle, ces idéologies avaient toutes un autre point commun, le souci d'unir les États allemands en une seule nation.

Un État du nord de l'Allemagne, la Prusse, possédait à la fois les ressources et la volonté de ses chefs politiques, éléments nécessaires pour mener à bien le mouvement conduisant à l'unification des États allemands. La plupart des Prussiens prenaient pour acquis que la Prusse devait dominer la nouvelle nation. Les libéraux prussiens croyaient à la nécessité de transformer la Prusse en une monarchie constitutionnelle libérale avant de procéder à l'unification. La Prusse libérale pourrait alors oeuvrer en vue de la création d'une Allemagne libérale.

L'attrait du nationalisme, la création d'une seule nation allemande, s'avéra extrêmement intéressant pour les socialistes. Même les disciples de Marx, qui croyaient à la lutte inévitable entre les classes sociales, ne voyaient pas d'un oeil défavorable la mise sur pied d'un État allemand unifié. Les socialistes désiraient que la nouvelle Allemagne possède un système démocratique représentatif, dans lequel en auraient le suffrage universel ainsi que des lois progressistes qui régiraient les conditions de travail.

Les conservateurs prussiens souhaitaient que la nouvelle Allemagne unifiée soit constituée à l'image de la Prusse, bien que sur une échelle beaucoup plus grande. L'obéissance du peuple à l'État et le soutien des forces armées constitueraient la force de la nouvelle nation. Ils croyaient aussi que l'application des principes du libéralisme et du socialisme auraient pour effet d'affaiblir la nation, en remettant en question l'ordre établi et le culte de l'autorité. ¹

1. Histoire : Programme d'études pour la 10e année : Les organisations sociales.
— Regina : Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1993. — P. 111-9 - 111-10

Objectifs généraux

Concept : Le contrat social - Pour que différents groupes de personnes puissent se fondre en un État-nation fonctionnel, ils doivent d'abord s'entendre sur un contrat social.

Objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

- Savoir que les interactions au sein d'un groupe, d'une société ou d'une nation sont régies par des conventions implicites ou explicites
- Savoir qu'une idéologie est un système d'idées qui tente à la fois d'expliquer le monde et de le changer
- Savoir que, consciemment ou non, chacun considère certaines prétentions à la souveraineté comme légitimes et d'autres, comme illégitimes
- Savoir que tous les aspects des conventions régissant le groupe ne font pas l'unanimité
- Savoir que le processus politique est nécessaire pour décider qui, dans la collectivité, doit exercer la souveraineté
- Savoir que l'industrialisation a contribué à l'urbanisation des sociétés européennes
- Savoir que les sociétés européennes ont vu l'émergence de nouvelles perspectives ou idéologies qui allaient donner lieu à une nouvelle organisation sociale
- Savoir que l'industrialisation, l'urbanisation et les perspectives offertes par les idéologies nouvelles allaient stimuler la réorganisation des organisations politiques, économiques et sociales

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- Élaborer un système de classement des données
- Faire des inférences à partir de liens établis entre des données
- Décrire les rapports de cause à effet entre des données
- Analyser des données à partir de critères établis

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- Savoir comment, par ordre d'importance, la société doit classer la liberté et l'ordre et la hiérarchie et l'égalité
- Savoir si on doit accorder aux élites la responsabilité de guider et de diriger la société
- Savoir si les relations fondamentales au sein de la société doivent changer lentement ou rapidement
- Savoir si les individus doivent être affranchis des contraintes de la tradition, des coutumes et de l'autorité
- Savoir si en veillant sur ses intérêts, on favorise automatiquement les intérêts de la communauté

-
- Savoir si les individus et les sociétés doivent baser leur jugement sur une idéologie ou se fier à leur bon sens (être pragmatiques)

Objectifs identité, langue, culture

L'élève sera capable de :

- Savoir que la société française du XIXe siècle a contribué à l'évolution de diverses idéologies
- Savoir les contributions de certains philosophes français qui ont jeté les bases idéologiques de nos organisations sociales d'aujourd'hui
- Savoir qu'il y a un besoin de connaître les systèmes politiques et juridiques ainsi que le fonctionnement des institutions de la majorité
- Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie
- Maîtriser, valoriser la langue française écrite et orale par tous les moyens possibles
- Communiquer, écouter, s'exprimer, négocier ses différences d'opinions
- Travailler en équipe, s'entraider, s'appuyer, et collaborer

Matière obligatoire pour l'Unité 2 - L'idéologie et la prise de décisions

Contenu obligatoire	Concepts obligatoires	Durée suggérée
2.1 Le rôle du contrat social dans la société (p. 297)	L'interdépendance L'ordre Le contrat social La légitimité	1 heure
2.2 Les sociétés doivent réconcilier les prétentions au pouvoir de factions rivales (p. 309)	Le conflit La politique	3 heures
2.3 La montée des États-nations industriels (p. 385) <ul style="list-style-type: none">• Le changement social (p. 385)• La démographie (p. 385)	La modernisation L'urbanisation	3 heures
2.4 Le réaménagement du contrat social (p. 390): <ul style="list-style-type: none">• En Grande-Bretagne (p. 390)• En France (p. 393)• En Allemagne (p. 394)	Le contrat social <ul style="list-style-type: none">• l'idéologie• les groupes de pressions• le conflit• la prise de décisions• la politique• la légitimité	5 heures
Temps alloué à la matière obligatoire		12 heures
Temps disponible pour une pédagogie différenciée en fonction du rythme d'apprentissage		7 heures
Nombre total d'heures de cours		19 heures

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

2.1 Le rôle du contrat social dans la société

Contenu

Les êtres humains considèrent la vie en groupe comme pratique et utile. C'est la raison pour laquelle ils forment des sociétés qui deviennent des nations ou des États.

Pour que les gens puissent réussir à vivre ensemble, il doit d'abord exister une entente fondamentale quant aux nécessités de la vie, et sur laquelle on peut compter pour garantir l'ordre et procurer une certaine sécurité de l'avenir.

Le contrat social

Chaque groupement social possède un ensemble de conventions, bien souvent tacites, auquel tous les membres du groupe se conforment.

La légitimité

Les gens acceptent le contrat social sans trop de difficulté lorsque les règles du contrat leur paraissent légitimes.

La conception du monde

Il existe un rapport direct entre ce qu'on considère légitime et la conception qu'ont du monde les individus à l'intérieur du groupe.

La religion constitue un fondement important de la conception du monde et de la légitimité.

Les sociétés autochtones traditionnelles croyaient que le Dieu créateur avait créé tout ce qui existe sur terre et que tous les éléments de la création possédaient un esprit. Il existait des liens très étroits entre les êtres humains et toutes les autres choses. La nature pourvoit aux besoins de l'humanité en autant que celle-ci vive en harmonie avec la nature et obéisse à ses lois.

- En ce qui concerne les Européens, leur perception des ressources de la nature a subi l'influence d'un concept religieux selon lequel les êtres humains domineraient toutes les créatures vivantes. Ces ressources existaient afin que l'humanité puisse en profiter.

2.1 Le rôle du contrat social dans la société

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

L'interdépendance

- **Savoir que tous les êtres humains vivent en société parce que c'est en travaillant avec les autres membres de la société qu'ils sont le plus en mesure de satisfaire leurs besoins et leurs désirs**

L'ordre

- **Savoir qu'un rôle important des organisations sociales consiste à assurer l'ordre au sein d'une société et à définir ses orientations**

Le contrat social

- **Savoir qu'un contrat social constitue une entente qui définit implicitement et explicitement les droits et les responsabilités de tous les membres du groupe**
- **Savoir que ces conventions font partie des processus nécessaires à l'établissement de la constitution d'une organisation ou d'une société**

La légitimité

- **Savoir que, consciemment ou non, chacun tient certaines prétentions à la souveraineté comme légitimes et d'autres, comme illégitimes**

La conception du monde judéo-chrétienne

- **Savoir que le christianisme a été pendant longtemps la principale source de légitimité dans les sociétés d'Europe**
- **Savoir que la plupart de nos lois, de nos institutions et de nos mœurs sont inspirées des symboles, des métaphores et des valeurs du christianisme**

2.1 Le rôle du contrat social dans la société

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Communiquer, à écouter, à s'exprimer, à négocier ses différences d'opinions**
- Utiliser des données connues pour élaborer des concepts
- Tirer des inférences à partir des rapports entre les données
- Décrire les relations de cause à effet entre les données

2.1 Le rôle du contrat social dans la société

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- Savoir si les individus et les sociétés doivent tenter de vivre sans valeurs

2.1 Le rôle du contrat social dans la société

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 1 - Le rôle du contrat social dans la société

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Créativité et raisonnement critique
- Capacité et valeurs personnelles

A. Sommaire de l'activité

Cette activité permet aux élèves de comprendre dans un sens large le rapport existant entre les concepts d'idéologie, de contrat social et de prise de décisions politiques.

Ils comprendront que les gens qui vivent en société veulent se forger un contrat social qui définit les droits et les responsabilités de chacun.

Ils comprendront ensuite que le contrat social découle de certaines idéologies qui sont des ensembles d'idées, croyances et opinions propres à certains groupements sociaux, aboutissant à une perception personnelle de la résolution des problèmes de la vie.

Enfin, les élèves comprendront qu'il existe une lutte incessante entre les différents groupements sociaux, chacun étant façonné par sa propre conception du monde. Chaque groupement social cherche à décrocher le pouvoir de la prise de décisions politiques qui va lui permettre de maintenir, modifier ou changer le contrat social existant (voir le schéma conceptuel).

B. Contenu

Le rôle du contrat social dans la société

Les êtres humains considèrent la vie en groupe comme pratique et utile. C'est la raison pour laquelle ils forment des sociétés qui deviennent des nations ou des États.

Pour que les gens puissent réussir à vivre ensemble, il doit d'abord exister une entente fondamentale quant aux nécessités de la vie, et sur laquelle on peut compter pour garantir l'ordre et procurer une certaine sécurité de l'avenir.

Le contrat social

Chaque groupement social possède un ensemble de conventions, bien souvent tacites, auquel tous les membres du groupe se conforment.

La légitimité

Les gens acceptent le contrat social sans trop de difficulté lorsque les règles du contrat leur paraissent légitimes.

La conception du monde

Il existe un rapport direct entre ce qu'on considère légitime et la conception qu'ont du monde les individus à l'intérieur du groupe.

La religion constitue un fondement important de la conception du monde et de la légitimité.

Les sociétés autochtones traditionnelles croyaient que le Dieu créateur avait créé tout ce qui existe sur terre et que tous les éléments de la création possédaient un esprit. Il existait des liens très étroits entre les êtres humains et toutes les autres choses. La nature pourvoit aux besoins de l'humanité en autant que celle-ci vive en harmonie avec la nature et obéisse à ses lois.

En ce qui concerne les Européens, leur perception des ressources de la nature a subi l'influence d'un concept religieux selon lequel les êtres humains domineraient toutes les créatures vivantes. Ces ressources existaient afin que l'humanité puisse en profiter.

Les sociétés doivent réconcilier les prétentions au pouvoir de factions rivales

Les sociétés se composent de groupes de pression dont les intérêts sont souvent contradictoires. Chaque groupe possède sa propre base politique (les ressources, le nombre, l'organisation). Chacun d'entre eux souhaite qu'on prenne des décisions qui satisferont leurs besoins et leurs désirs.

À l'intérieur des groupes, les individus ne sont pas toujours d'accord sur la manière dont on devrait diriger une organisation sociale.

Ceci est particulièrement évident lorsque des individus travaillent en fonction d'hypothèse (de croyances) différentes et voient les objectifs de l'organisation d'une manière différente.

Des individus et des groupes au sein de la société tentent de s'assurer le contrôle de diverses sources du pouvoir afin de pouvoir s'en servir pour leur propre bénéfice.

Les sources du pouvoir dans toute société sont :

- le capital;
- les ressources;
- l'organisation;
- le nombre.

Toutes les sociétés doivent conférer à des individus ou à des groupes le droit de prendre des décisions en leur nom.

La prise de décisions intervient notamment dans l'organisation et la réglementation de la production de biens, ainsi que dans la répartition de la richesse.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

L'interdépendance

- **Savoir que tous les êtres humains vivent en société parce que c'est en travaillant avec les autres membres de la société qu'ils sont le plus en mesure de satisfaire leurs besoins et leurs désirs**

L'ordre

- **Savoir qu'un rôle important des organisations sociales consiste à assurer l'ordre au sein d'une société à définir ses orientations**

Le contrat social

- **Savoir qu'un contrat social constitue une entente qui définit implicitement et explicitement les droits et les responsabilités de tous les membres du groupe**
- **Savoir que ces conventions font partie des processus nécessaires à l'établissement de la constitution d'une organisation ou d'une société**

La légitimité

- **Savoir que, consciemment ou non, chacun tient certaines prétentions à la souveraineté comme légitimes et d'autres, comme illégitimes**

La conception du monde judéo-chrétienne

- **Savoir que le christianisme a été pendant longtemps la principale source de légitimité dans les sociétés d'Europe**
- **Savoir que la plupart de nos lois, de nos institutions et de nos mœurs sont inspirées des symboles, des métaphores et des valeurs du christianisme.**

Le conflit

- **Savoir que tous les membres d'un groupe n'acceptent pas nécessairement tous les aspects des conventions communes qui régissent un groupe**
- **Savoir que les tensions sont inévitables entre les différents groupes de la société qui cherchent à s'approprier le contrôle des instances décisionnelles politiques et économiques**

Le pouvoir

- Savoir que les sources du pouvoir dans la société sont le capital, les ressources, l'organisation et le nombre
- Savoir que le conflit pour le contrôle du processus de prise de décisions s'exprime en termes de contrôle des sources du pouvoir

La politique

- **Savoir que le processus politique existe notamment pour concilier les différentes conceptions de ce que serait une convention appropriée devant régir les relations au sein de la communauté**

Habilités :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Communiquer, à écouter, à s'exprimer, à négocier ses différences d'opinions**
- Utiliser des données connues pour élaborer des concepts
- Faire des inférences à partir des rapports entre les données
- Décrire les relations de cause à effet entre les données

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- Savoir si les individus et les sociétés doivent tenter de vivre sans valeurs
- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- Savoir quelle devrait être l'importance relative de la liberté par rapport à l'ordre, de l'égalité par rapport à la hiérarchie
- Savoir quelle opinion est la plus susceptible de prévaloir dans le processus de prise de décisions
- Savoir si on doit accorder plus d'importance à la liberté qu'à l'ordre, à l'égalité qu'à la hiérarchie
- Savoir si les rapports fondamentaux au sein de la société doivent changer lentement

D. Étapes de l'activité

1. Demander aux élèves de procéder à un remue-méninges pour identifier les principaux contrats sociaux auxquels ils sont soumis tous les jours. Voici quelques sujets à explorer :

- les bonnes manières dans la vie de tous les jours;
- le code de la route;
- l'éthique commerciale;
- le comportement à l'école.

Demander aux élèves pourquoi ils acceptent la légitimité de ces contrats.

- Quelles sont les valeurs fondamentales qui sous-tendent chaque contrat social?
- Quelles devraient être, selon les élèves, les valeurs fondamentales?
- De quelles sources s'inspirent leurs valeurs personnelles et celles qui sont véhiculées dans les divers contrats sociaux?

2. Demander maintenant aux élèves de réfléchir aux relations sociales parmi leurs pairs.

- Leur demander s'ils possèdent un ensemble de règles et d'ententes tacites auxquelles ils ou elles doivent se conformer dans des situations d'interaction, sous peine d'être exclus du groupe.
- Leur demander s'ils peuvent définir l'entente ou les règles et règlements qui en font partie.
- Leur demander enfin pourquoi ils acceptent de se conformer à ces règles (qui accorde aux règles leur légitimité).

3. Les élèves peuvent maintenant discuter des contrats sociaux dont il a été question dans l'optique de :

La liberté

- Ont-ils l'impression que le contrat est excessivement contraignant?
- Le contrat est-il si peu contraignant que personne ne sait bien où il en est?

L'égalité

- Ont-ils l'impression d'être traités sur un pied d'égalité avec les autres?
- Ceux et celles qui méritent vraiment un traitement spécial le reçoivent-ils?

L'ordre

- Ont-ils l'impression que le contrat crée un cadre d'action cohérent qui rend la vie plus facile et plus sûre?
- Le contrat est-il si strict que personne ne peut rien faire sans s'attirer des ennuis?

La hiérarchie

- Ont-ils l'impression que ceux que l'on dit compétents et efficaces font bien leur travail et méritent d'être rémunérés en conséquence?
- Existe-t-il une petite clique qui semble obtenir tous les avantages tandis que les autres n'ont rien?

-
4. Demander aux élèves d'identifier le contrat social qu'ils aimeraient le plus redéfinir et les aspects de ce contrat qu'ils voudraient renégocier, et d'expliquer pourquoi.

Lors d'un remue-méninges, demander aux élèves d'identifier les objections qu'ils ou elles pourraient rencontrer et la manière dont ils ou elles pourraient les surmonter.

Discuter avec les élèves de la façon dont ces stratégies reflètent le processus politique.

Voir les documents pour l'évaluation qui suivent.

Document pour l'évaluation

ÉVALUATION : LISTE DE CONTRÔLE - HABILITÉS DE PARTICIPATION				
	Très facilement	Facilement	En voie d'amélioration	Difficilement
1. Joue différents rôles : • animateur • secrétaire • participant.				
2. Attend son tour pour parler.				
3. Écoute quand d'autres parlent.				
4. Utilise le ton approprié.				
5. Donne ses idées aux autres en respectant leur contribution.				
6. S'en tient au sujet.				
7. Développe les idées des autres, paraphrase.				
8. Contribue à atteindre un consensus ou une décision.				
9. Travaille au sein d'un groupe d'une façon coopérative.				

D'après *Études sociales : guide d'enseignement*. — Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1993. — P. 141

Document pour l'évaluation

ÉVALUATION : DISCUSSION DE GROUPE

Dresser une liste de contrôle ou une fiche de vérification basée sur quelques-uns des critères suivants :

	Souvent	Quelquefois	Jamais
1. Aide à définir le sujet.			
2. Essaie de clarifier, et non de «gagner» dans les discussions.			
3. Émet des idées à des moments opportuns.			
4. Examine les idées qui sont contraires aux siennes.			
5. Ne perd pas de vue le sujet.			
6. Ne répète pas des idées données par d'autres.			
7. Entre dans le sujet sans tarder.			
8. Parle de manière audible à tous.			
9. Appuie ses idées sur des faits.			
10. Utilise avec justesse des concepts.			
11. Aide à évaluer la discussion.			

Ibid, p. 138

2.1 Les sociétés doivent réconcilier les prétentions au pouvoir de factions rivales

Contenu

Les sociétés se composent de groupes de pression dont les intérêts sont souvent contradictoires. Chaque groupe possède sa propre base politique (les ressources, le nombre, l'organisation). Chacun d'entre eux souhaite qu'on prenne des décisions qui satisferont leurs besoins et leurs désirs.

À l'intérieur des groupes, les individus ne sont pas toujours d'accord sur la manière dont on devrait diriger une organisation sociale.

Ceci est particulièrement évident lorsque des individus travaillent en fonction d'hypothèses (de croyances) différentes et voient les objectifs de l'organisation d'une manière différente.

Des individus et des groupes au sein de la société tentent de s'assurer le contrôle de diverses sources du pouvoir afin de pouvoir s'en servir pour leur propre bénéfice.

Les sources du pouvoir dans toute société sont :

- le capital;**
- les ressources;**
- l'organisation;**
- le nombre.**

Toutes les sociétés doivent conférer à des individus ou à des groupes le droit de prendre des décisions en leur nom.

La prise de décisions intervient notamment dans l'organisation et la réglementation de la production de biens, ainsi que dans la répartition de la richesse.

2.2 Les sociétés doivent réconcilier les prétentions au pouvoir de factions rivales

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

Le conflit

- **Savoir que tous les membres d'un groupe n'acceptent pas nécessairement tous les aspects des conventions communes qui régissent un groupe**
- **Savoir que les tensions sont inévitables entre les différents groupes de la société qui cherchent à s'approprier le contrôle des instances décisionnelles politiques et économiques**

Le pouvoir

- **Savoir que les sources du pouvoir dans la société sont le capital, les ressources, l'organisation et le nombre**
- **Savoir que le conflit pour le contrôle du processus de prise de décisions s'exprime en termes de contrôle des sources du pouvoir**

La politique

- **Savoir que le processus politique existe notamment pour concilier les différentes conceptions de ce que serait une convention appropriée devant régir les relations au sein de la communauté**

L'identité

- **Savoir les contributions de certains philosophes français qui ont jeté les bases idéologiques de nos organisations sociales d'aujourd'hui**

2.2 Les sociétés doivent réconcilier les prétentions au pouvoir de factions rivales

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Communiquer, à écouter, à s'exprimer, à négocier ses différences d'opinions**
- Utiliser des données connues pour élaborer des concepts
- Tirer des inférences à partir des rapports entre les données

2.2 Les sociétés doivent réconcilier les prétentions au pouvoir de factions rivales

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Savoir développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- Savoir quelle devrait être l'importance relative de la liberté par rapport à l'ordre, de l'égalité par rapport à la hiérarchie
- Savoir quelle opinion est la plus susceptible de prévaloir dans le processus de prise de décisions
- Savoir si on doit accorder plus d'importance à la liberté qu'à l'ordre, à l'égalité qu'à la hiérarchie
- Savoir si les rapports fondamentaux au sein de la société doivent changer lentement

2.3 Les sociétés doivent réconcilier les prétentions au pouvoir de factions rivales

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 2 - Les points de vue philosophiques sur la nature humaine

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Créativité et raisonnement critique
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité permet aux élèves de comprendre les effets considérables que les hypothèses d'un paradigme (conception du monde) peuvent avoir sur l'organisation d'une société.

B. Contenu

Voir les documents d'information pour l'élève.

C. Objectifs relatifs aux

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

La souveraineté

- Savoir que la souveraineté est le pouvoir de prendre et de faire appliquer des décisions dans toute question reconnue comme relevant de sa compétence

La légitimité

- **Savoir que, consciemment ou non, chacun tient certaines prétentions à la souveraineté comme légitimes et d'autres, comme illégitimes**

Le changement

- Savoir que lorsqu'une société subit un changement fondamental, on doit développer un autre ensemble de relations sociales afin que les individus puissent comprendre leurs relations avec l'ensemble de la société

Identité

- **Savoir les contributions de certains philosophes français qui ont jeté les bases idéologiques de nos organisations sociales d'aujourd'hui**

L'ordre

- Savoir que les êtres humains ont un besoin fondamental de sécurité fondé sur l'ordre et sur la certitude de l'avenir

Habilités :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Communiquer, à écouter, à s'exprimer, à négocier ses différences d'opinions**
- Développer les habiletés du travail de groupe
- Utiliser certains critères pour analyser une situation
- Comprendre le concept de paradigme et la façon de l'utiliser pour prédire les choix que feront les individus

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- Savoir qui a le droit de gouverner dans un groupe
- Savoir quelles sont les façons correctes et incorrectes d'utiliser le pouvoir
- Savoir si vous êtes d'accord ou non avec cette déclaration : Voltaire a dit un jour qu'il préférerait « obéir à un gentil lion beaucoup plus fort que lui qu'à 200 rats de son espèce ».

D. Étapes de l'activité

1. Demander aux groupes d'élèves d'adopter le point de vue de l'un des philosophes ou politiciens ci-dessous et de débattre des questions suivantes. Voir les documents d'information.

Exemple de scénario de débat n° 1 : Hobbes (pour) contre Rousseau (contre).

- Le gouvernement doit faire ce qu'il juge bon sans tenir compte de l'opinion des gens sur sa politique.
- Les gens ayant une certaine autorité (parents, enseignants, entraîneurs, patrons, etc.) doivent se préparer à l'impopularité pour faire ce qui est juste.

Exemple de scénario de débat n° 2 : Locke (contre) contre Voltaire (pour).

- La société devrait être dirigée par une élite qui peut exiger une conformité absolue dans les domaines de la médecine, de l'enseignement, de l'honnêteté, de la moralité, etc., au risque de voir la société tomber dans le chaos.
- Il faut imposer des normes claires et absolues (lois, règlements, bonnes manières) dans les salles de classe, les parties de hockey, les entreprises, etc., afin de maintenir l'ordre et la discipline.

Exemple de scénario de débat n° 3 : Rousseau (contre) contre Locke (pour).

- Les hommes peuvent apprendre comme femmes, à élever les enfants.
- Le père pourrait s'occuper des enfants, à la maison, au lieu d'être le soutien de famille.

Notez que les scénarios de débat précédents ne sont que des exemples et que l'enseignante ou les élèves sont libres de choisir leur propre scénario. (Voir également les documents de préparation et d'évaluation).

2. À la fin des débats, chaque élève pourrait rédiger un éditorial, un document de 200 ou 300 mots sur sa position; elle mettrait l'accent sur les responsabilités de chacune (voir le document de préparation et d'évaluation).

Document d'information pour l'élève

Hobbes (1588-1679)

Une vieille malédiction chinoise dit : « Puissiez-vous vivre à une époque intéressante ». Thomas Hobbes connaît la première révolution d'Angleterre (1642-1646), où catholiques et protestants, monarchistes et parlementaires luttent pour obtenir le pouvoir. La guerre enseigne à Hobbes beaucoup de choses sur la nature humaine et le besoin d'autorité et d'ordre au sein de la société.

En 1651, Hobbes rédige *le Léviathan*, dans lequel il indique que l'homme a trois caractéristiques fondamentales : il cherche la rivalité, il est peureux, et constamment à l'affût d'éloges et de gloire.

Hobbes déclare que de toute évidence les gens aiment se battre les uns contre les autres et qu'ils le font parce qu'ils ont l'âme guerrière et cupide. Lorsqu'ils pensent pouvoir agir en toute impunité, ils ont recours à la violence pour asservir les autres et leur voler leurs richesses.

Les gens commencent alors à avoir peur pour leur sécurité. Partout où leur regard se pose, ils ne voient qu'ennemis et menaces. Ils passent alors beaucoup de temps sur leurs gardes à chercher comment se défendre contre leurs ennemis. Ils pensent devoir consacrer tout leur temps et leurs efforts à devenir puissants et à affaiblir les autres.

Finalement, les gens sont égoïstes et cherchent à obtenir le plus de gloire et de louanges possible. Ils veulent toujours avoir le jouet le plus gros et le plus beau pour mieux pouvoir se vanter. Ils s'inquiètent de savoir s'ils obtiennent autant d'éloges que les autres et si ce qu'on a dit sur eux était insultant ou non. Il devient important que personne n'ait le droit de les « humilier » impunément, même si cela doit aboutir à un conflit.

Une société sans autorité puissante, capable de maintenir l'ordre, sera en état de guerre constante. Rien n'aboutira jamais, parce que chacun sera trop occupé à se battre avec son voisin. Il n'y aura pas d'entreprise, pas de construction, pas de connaissances, pas d'arts et pas de culture. Tout sera détruit aussitôt bâti. Tout ce qui restera sera une peur continuelle, le risque de mourir de mort violente, « et une existence solitaire, pauvre, médiocre, inculte et brève ».

Les êtres humains sont manifestement passionnés et violents. Ce qui est moins évident, selon Hobbes, c'est qu'ils sont aussi raisonnables. Leurs passions provoquent la guerre, mais c'est la raison qui leur fait finalement comprendre que seule la paix permet une vie meilleure. C'est grâce à la raison que les gens se rendent compte qu'il faut ordre et discipline dans la société pour aboutir à quelque chose.

Les gens étant ce qu'ils sont, tout accord (contrat social) sur la façon dont il faudrait gérer la société sera immédiatement rompu par quelqu'un qui pense être plus malin que les autres. Seule la force les poussera à respecter leurs accords (lois). S'ils craignent les sanctions, ils concluront alors qu'il vaut mieux respecter la loi.

La seule façon raisonnable de bâtir une société qui offre une certaine justice est d'avoir un chef impitoyable, qui a le pouvoir de maintenir la paix et l'ordre. Certains désobéiront et manipuleront le souverain, sauf s'il est prêt à user de la force pour se faire craindre et obéir. Les gens doivent sacrifier leur liberté à la sécurité et à l'ordre. Il faut choisir entre une dictature au pouvoir absolu et une anarchie marquée par les conflits et le chaos.

Le peuple doit comprendre que l'obéissance au souverain est la plus importante valeur de la société. La rébellion ne peut se justifier que lorsque le chef du gouvernement se révèle incapable de la protéger. S'il n'a pas un pouvoir absolu, il ne faudra pas longtemps aux hommes pour faire revenir la société à un état d'anarchie et de guerre. Si bien que parler de liberté et de progrès par la révolution n'est que pure folie. La nature humaine a déterminé que seul un souverain puissant, dont l'autorité est sans limites, peut maintenir une société juste *.

Locke (1632-1704)

Locke, philosophe, médecin et scientifique anglais, connaît la deuxième Révolution d'Angleterre de 1688-89, qui établit le principe selon lequel les dirigeants doivent être responsables aux yeux de ceux qu'ils gouvernent. Les souverains croyaient, avant cette époque, que Dieu leur avait accordé un « droit divin » pour régner comme il leur plaisait.

Locke n'est pas d'accord avec l'idée que les rois bénéficient de ce fameux droit divin. Il ne l'est pas non plus avec Hobbes qui prétend que la souveraineté doit être absolue. Locke croit que ces deux idées sont tout à fait fausses et rédige deux ou trois essais à cet effet pour essayer de montrer son point de vue.

Locke déclare qu'au début du monde, tout le monde vivait en paix à l'état naturel. Il n'existait aucun gouvernement ou règlement pour imposer des limites aux gens. Et pourtant, tous coopéraient dans leur travail et réglaient leurs différends de façon raisonnable et pacifique. Ils agissaient ainsi sachant que tous avaient des droits naturels reçus de Dieu. Il allait de soi que le bien-être collectif passait par le respect et la protection des droits de chacun.

Les problèmes commencèrent lorsque quelques-uns essayèrent de profiter de la situation ou que deux personnes pensant avoir chacune raison se disputèrent. Comme les êtres humains sont raisonnables, ils se rendirent compte qu'il fallait se regrouper et trouver les moyens de protéger leurs droits et d'aider ceux qui se battaient pour résoudre leurs différends. La façon de le faire était d'instaurer une société avec des juges et des lois écrites qui imposeraient des sanctions afin de protéger les droits de ses membres.

Locke prétend que la création d'une société est une étape normale pour les êtres humains. Une société organisée reposant sur un contrat social est naturelle pour eux, car elle répond à leurs besoins et protège la propriété et les autres droits naturels. Il est très difficile d'être humain sans une société (famille) qui vous apprend à l'être.

Un enfant qui naît est comme un tableau vierge qui attend qu'on écrive dessus, selon Locke. Le tableau ne signifie rien avant qu'on y inscrive des mots. C'est le même principe pour les êtres humains. Le genre de personne que cet enfant deviendra dépend de ce que la société lui enseignera. Les gens grandissent dans des familles qui sont de petites sociétés, où chacun a des droits et des devoirs régis par des règlements. Certains types de familles engendreront certains types de personnes. Si l'on veut avoir des types de comportement particuliers, il faut d'abord apprendre aux gens comment se comporter.

Cependant, toute société organisée connaîtra corruption et dictature, si elle ne repose pas sur le consentement du peuple. Les gens adhèrent à un contrat social en toute liberté et indépendance pour protéger leurs droits, non pour les abandonner. Cela veut dire que le gouvernement doit s'ingérer aussi peu que possible dans les affaires de ses citoyens. Personne ne devrait être obligé d'obéir à un gouvernement, à moins d'avoir convenu librement qu'il s'agissait de la meilleure solution.

On entend par liberté, la possibilité d'avoir une propriété privée et de l'utiliser pour sa jouissance personnelle. Locke croit que sans liberté économique, il est difficile d'atteindre la liberté politique. Les lois qui limitent la liberté d'agir ne devraient exister que s'il est nécessaire de se protéger contre quelque chose, sinon on devrait être libre de vivre comme on l'entend. Toute loi qui restreint la liberté d'autrui doit émaner de la volonté de la majorité. Un gouvernement qui commence à obliger les gens à faire quelque chose outrepassé son autorité et devient une dictature. Le peuple a naturellement le droit et le devoir de se rebeller contre les gouvernements qui n'assument pas leurs responsabilités vis-à-vis de la protection des droits du citoyen.

Si les gouvernements veulent éviter le risque d'une révolution, ils doivent s'assurer qu'ils jouent bien leur rôle de protecteurs des droits de la personne. Si le peuple veut éviter la révolution, il doit être prêt à défendre sa liberté en tout temps et en tout lieu.

* Sciences humaines : Guide d'activités pour la 10e année : Les organisations sociales.
— Regina : Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi, 1993. — P. III-21

Voltaire (1694-1778)

Voltaire, membre d'une famille de la classe moyenne aisée, est un auteur spirituel à succès qui rédige plus de 70 ouvrages. Il divertit les rois et les reines et meurt millionnaire, ayant eu le don de faire de l'argent.

Cependant, il se heurte à l'autorité à cause de sa langue acérée. Il est emprisonné onze mois à la Bastille pour avoir insulté le Régent de France. En 1726, un noble français lui fait donner la bastonnade pour une remarque bien envoyée qu'il a faite sur lui.

Voltaire n'oubliera jamais ces incidents et se battra contre l'injustice et l'inégalité des classes toute sa vie. Il ne croit pas qu'un noble a plus de droits qu'une personne de classe inférieure. Si celle-ci est mieux éduquée et apporte plus à la société, elle mérite alors autant de droits qu'un noble. Voltaire est persuadé que les gens qui ont le plus droit à l'admiration sont ceux qui utilisent connaissances et raison pour améliorer l'humanité. Il ne comprend pas pourquoi on admire ceux qui font usage de la force et de la violence pour arriver à leurs fins.

Voltaire est un réformateur, pas un révolutionnaire. Il ne croit pas que le changement arrivera rapidement. Pour lui, la science et la raison modifieront lentement les organisations sociales de la société, donnant naissance à des gens plus civilisés et à une société plus juste.

Il ne pense pas que les êtres humains sont capables de se gouverner seuls. Il lui semble ridicule de croire qu'un domestique est l'égal de son maître. La seule égalité en laquelle Voltaire croit est l'égalité devant la loi. Celle-ci doit protéger le faible du fort; l'égalité ne signifie pas que le pauvre et l'ignorant ont les mêmes capacités et la même importance que l'homme instruit et de talent.

Voltaire ne croit pas beaucoup à la démocratie. Selon lui, l'idéal d'une société est d'avoir un bon monarque éclairé, c'est-à-dire une personne instruite, croyant à la raison et à la justice. Pour avoir foi en la justice, il faut créer une société ordonnée qui récompense le travail et l'intelligence, sans tenir compte de la classe sociale *.

Rousseau (1712-1778)

Rousseau, originaire d'une famille pauvre, est fils d'horloger. Il vit à Genève, puis déménage à Paris. C'est un libre penseur qui refuse de se conformer à ce qu'il considère comme une société corrompue. Très méfiant et sensible, il restera toujours en marge de la société. Il meurt en 1778.

Rousseau est entièrement voué à la liberté, mais il rejette la raison et la civilisation comme des éléments de corruption rendant les gens cupides et égoïstes. Il croit qu'il faut chercher dans son moi intact et naturel pour pouvoir être heureux et libre. La raison empêche les gens de le faire.

Selon Rousseau, l'homme du début du monde vivait dans des régions sauvages, à l'état animal, sans langage, science, ni culture. La vie était paisible, sans guerre et sans souffrance, les gens étant pour la plupart autonomes. Ils n'étaient ni heureux ni malheureux, ils existaient simplement.

Ils différaient des animaux, par leur possibilité de s'améliorer. À un moment de l'histoire, ils se réunissent pour former une société qui leur permet de développer leurs capacités intellectuelles et morales. Ils passent alors de l'état d'animaux inintelligents à celui d'êtres humains intelligents et moraux. Rousseau croit que les gens ne sont pas naturellement humains. Ils le deviennent uniquement en échangeant avec d'autres membres de la société.

La grande question consiste à savoir comment instaurer une société qui protège les gens et leur permette, en même temps, de conserver leur liberté. Les hommes naissent bons, chaleureux et amicaux les uns envers les autres. Malheureusement, ils détruisent ces qualités pour les remplacer par une attitude égoïste et agressive envers le monde, lorsqu'ils commencent à vivre en société. Rousseau déclare que les bons doivent être protégés contre une société corrompue.

Il est très préoccupé par l'éducation. Il pense que les enseignants doivent comprendre que l'enfant est naturellement bon et veiller à le protéger de la corruption de la civilisation et de l'abondance des livres. Il faut autoriser les enfants à apprendre naturellement et spontanément à leur rythme et à leur façon.

Quant à la société dans son ensemble, Rousseau déclare que le peuple, en créant une société, accepte un contrat social qui doit être régi par la volonté générale, définie comme un élément servant les meilleurs intérêts du groupe. La volonté générale n'est pas nécessairement la volonté de la majorité, bien que les minorités doivent y obéir incontestablement. Elle représente le bien universel pour l'ensemble de la société.

On pourrait comparer la volonté générale selon Rousseau aux cellules du corps. Les cellules savent ce qui est bon pour le corps et travaillent pour le maintenir en bonne santé. Chacune est libre d'agir individuellement, pourvu qu'elle le fasse pour le bien-être (volonté) général du corps. À défaut de quoi, elles risquent de perdre leur liberté, parce que le corps se détruira. Les cellules qui désobéissent à la volonté générale du corps sont des cellules cancéreuses qui finiront par le détruire. Le système immunitaire a donc le droit et le devoir de les éliminer afin de préserver la santé des autres cellules.

C'est le critère d'un bon gouvernement. Un gouvernement est bon s'il s'efforce de répondre à la volonté générale. Il suffit donc de lui obéir, mais la rébellion contre un monarque et sa destitution pour ne pas avoir suivi la volonté générale se justifient.

Si la volonté générale correspond au bien de la communauté, il faut obliger tous ceux qui ne sont pas d'accord à s'y conformer. Si le fait de s'opposer à la volonté générale signifie corruption et esclavage, permettre à des gens de désobéir à la volonté générale c'est leur permettre de faire naître l'esclavage. Cela est immoral. Suivre la volonté générale, c'est suivre la liberté, si bien qu'obliger quelqu'un à suivre la volonté générale, c'est l'obliger à être libre.

Rousseau essaie d'appliquer cette philosophie à la vie quotidienne. Il déclare que l'on ne peut devenir fort qu'en devenant une seule et même personne avec l'être aimé. Il invite les femmes à élever leurs enfants et estime qu'elles s'anoblissent lorsqu'elles deviennent épouses et mères. Il est d'avis que les enfants sont responsables envers leurs parents, et que ceux-ci, en particulier les femmes, ont pour devoir d'élever leurs enfants. C'est à partir de cette simple union affective que l'on bâtit une bonne société fondée sur la volonté générale *.

* Ibid., p. 111-26

Documents de préparation

Comparer et opposer Hobbes, Locke, Voltaire et Rousseau

Valeurs fondamentales par ordre d'importance

Que diraient Hobbes, Locke, Voltaire et Rousseau des questions ci-dessous?	Hobbes :	Locke :	Voltaire :	Rousseau :
	<ul style="list-style-type: none">• Ordre• Hiérarchie• Force• Raison	<ul style="list-style-type: none">• Liberté• Raison• Égalité• Ordre	<ul style="list-style-type: none">• Égalité• Hiérarchie• Élitisme• Liberté	<ul style="list-style-type: none">• Liberté• Émotion• Simplicité• Ordre

Les gens ayant une certaine autorité devraient toujours faire ce qu'ils croient être juste plutôt que ce qui est populaire :

- gouvernements
- parents
- entreprises
- entraîneurs
- etc.

Ceux qui savent réellement ce qu'ils font devraient avoir la charge des organisations sociales :

- gouvernements
- hôpitaux
- écoles
- entreprises
- familles
- services de police
- etc.

La dictature est le meilleur système de gouvernement.

L'homme, autant que la femme, devrait rester à la maison et s'occuper des enfants.

Document de préparation

STRATÉGIE : ESSAI ARGUMENTATIF - PRISE DE POSITION*

Procédure

Plusieurs élèves ont de la difficulté à rédiger un devoir de prise de position ou une dissertation. Cette difficulté a plusieurs causes dont la plus importante est de pouvoir défendre une position tout en développant des arguments de façon logique. Au lieu de faire cela, il arrive souvent que les élèves offrent souvent simplement de l'information ou des assertions non fondées.

Pour aider à clarifier certaines attentes et exigences de ce genre de rédaction, nous repassons ci-dessous des caractéristiques de la dissertation/essai d'argumentation. Ces stratégies d'enseignement pourraient permettre l'amélioration des qualités de rédaction des élèves.

1. Introduction et thèse

Le but d'une introduction est tout simplement d'introduire le problème de façon générale, et d'entrer dans le sujet.

Vous choisirez peut-être de définir le problème ou la question d'ordre social à discuter de façon générale en :

- expliquant pourquoi c'est un problème important;
- identifiant d'autres points de vue sur le sujet;
- expliquant pourquoi les gens ont des opinions différentes sur le problème et en signalant comment diverses positions démontrent un choix conscient entre différentes possibilités ou «façons de voir les choses»;
- identifiant et en décrivant les valeurs qui sous-tendent ces différents choix, c'est-à-dire les valeurs qui façonnent les positions adoptées.

Ensuite, vous en arrivez à votre position (thèse) personnelle et l'énoncez sans équivoque.

Évaluation de l'introduction

Évaluer les élèves selon qu'ils ont réussi à :

- indiquer les positions reliées aux valeurs en démontrant la possibilité de choix entre solutions;
- démontrer leur capacité de réflexion et de compréhension dans leur description des différentes positions reliées aux valeurs.

Stratégie d'enseignement

Une fois que l'on a choisi une question d'ordre social ou un problème, faire compléter par les élèves - individuellement ou en petits groupes - une définition de l'exercice-problème en :

- identifiant d'autres points de vue sur la question d'ordre social;
- isolant les arguments appropriés pour supporter chaque point de vue;
- identifiant et en décrivant les valeurs impliquées dans la question;
- produisant un énoncé de la question qui stipule clairement les choix disponibles;
- arrivant à leur position personnelle et en l'énonçant de façon claire.

* Cette stratégie a été développée par la Student Evaluation Branch.

D'après Études Sociales : Guide d'enseignement. — Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1993. — P. 121

Document de préparation

STRATÉGIE : ESSAI ARGUMENTATIF - PRISE DE POSITION (suite)

2. Le corps du sujet ou le développement

C'est dans le corps que se trouve la véritable force de la dissertation, car c'est la section centrale qui est l'argumentation.

Vous choisirez peut-être de développer votre argumentation en :

- faisant dès que possible les concessions nécessaires à ceux qui choisissent votre position;
- consacrant au moins un paragraphe à chacun des principaux arguments qui supportent votre position;
- conservant votre meilleur argument pour la fin (gradation ascendante).

Évaluation du développement

On évalue les élèves selon qu'ils ont réussi à :

- démontrer qu'ils ont adopté une position;
- se servir de logique et de persuasion pour défendre leur position en :
 - choisissant des exemples ou des études de cas,
 - établissant un rapport entre les exemples ou les cas, et la position adoptée,
 - appuyant leurs arguments sur la raison et la logique,
 - appuyant leurs arguments sur des hypothèses et des prémisses valables;
- relier les cas ou les exemples à la question d'ordre social;
- décrire des cas ou des exemples avec précision (en s'en tenant aux faits, de façon vérifiable);
- démontrer une connaissance approfondie en décrivant des cas ou des exemples.

3. La conclusion

Votre conclusion part de votre position et s'élargit vers un énoncé général final. Dans votre conclusion, vous pouvez :

- résumer vos arguments;
- tirer des conclusions du matériel présenté;
- démontrer des implications pour une action future;
- énoncer à nouveau votre thèse en termes différents.

Base de l'argument

1. Les raisons qui supportent un argument sont basées sur quelque chose. C'est à ce point de leur pensée et de leur rédaction que plusieurs élèves éprouvent des difficultés.
2. Les élèves ont besoin de reconnaître la base de chacun de leurs arguments.

Par exemple :

Base de l'argument

Moralité

Efficacité présumée

Acceptation sociale

Faisabilité administrative

Questions appropriées

Est-ce correct? Juste? Équitable?

Est-ce que cela va fonctionner?

Les citoyens l'accepteront-ils?

Cela peut-il être géré (imposé)?

Document de préparation

STRATÉGIE : ESSAI ARGUMENTATIF - PRISE DE POSITION (suite)

Coût financier	Combien cela coûtera-t-il?
Coût écologique	Quel sera l'impact sur l'environnement?
Faisabilité technique	Peut-on l'accomplir en se servant de la technologie disponible présentement?

Composantes de la défense de position et présentation d'exemples

1. Stratégie d'enseignement

Une fois qu'on a délimité le problème ou la question d'ordre social, amener les élèves à préparer leurs arguments soit individuellement, soit en petits groupes.

Premièrement : Établir une base pour chacun de ses arguments.

Les sept critères de la section précédente (Base de l'argument) ont été tirés du KANATA Kit d'Études sociales 20. Ils servent d'excellents points autour desquels les élèves peuvent monter leur défense de position. Il y a d'autres critères et les élèves pourraient vouloir s'en servir. (On dit souvent aux élèves : «Choisissez les trois meilleures raisons...» ou «Défendez votre position»; mais à moins qu'on ne leur donne une **base** pour développer leurs arguments, la tâche devient presque impossible pour la plupart d'entre eux.) Dans plusieurs cas, il sera nécessaire d'aider les élèves à comprendre la base de chacun de leurs arguments. La base de chacun de leurs arguments peut être identifiée d'après les questions qu'elle suscite. Les questions présentées à la page précédente sont quelques-unes des questions les plus évidentes et sont présentées à titre de suggestions.

Deuxièmement : Choisir l'évidence qui convient à partir d'exemples ou d'études de cas.

On demande souvent aux élèves de se servir de la bibliothèque ou de leurs manuels pour recueillir des «preuves» pour supporter leurs arguments. Mais lorsqu'ils font de la recherche, leur tâche est rendue difficile s'ils ne l'abordent pas avec des questions en tête OU avec au moins quelques notions de ce qu'ils cherchent. Si l'on établit d'abord des arguments, la cueillette des données devient plus significative. Pour éviter que les élèves ne limitent leur recherche qu'à un ou deux arguments, les encourager à trouver, dans leurs recherches, au moins une preuve appuyant chacun de leurs arguments. Ce procédé les aide aussi à organiser leurs notes de recherche, puisqu'ils peuvent organiser leurs données sous des en-têtes provenant de chacun de leurs arguments.

Troisièmement : Placer les arguments en ordre : du plus faible au plus fort.

Une fois que les élèves ont identifié les arguments et les ont assortis de données pertinentes, ils devront choisir ceux qu'ils incluront dans leur présentation. Ou, s'ils ont choisi de placer leurs arguments en ordre ascendant dans leur dissertation, il leur faut décider quels de leurs arguments sont les plus faibles et quels sont les plus forts.

Document de préparation

DÉBAT

Un débat implique plus de règles qu'une discussion. C'est un concours entre deux équipes qui font l'essai de leurs habiletés à gagner, par des arguments, l'adhésion de l'auditoire. Le débat se déroule selon des règles de procédure.

CARACTÉRISTIQUES :

- Le débat est compétitif.
- Il exige des participants qu'ils prennent une position, soit affirmative, soit négative qui ne peut pas être changée.
- Il contient plus de règles que la discussion et suit des règles de procédure.
- Ses objectifs sont
 - de commencer par une proposition;
 - d'en présenter les meilleurs arguments;
 - de gagner.
- Le style du débat est basé sur l'argumentation et sur la persuasion.

RÈGLES :

Le sujet

1. Doit avoir deux côtés qui soient tous deux défendables.
2. Pour éviter de la confusion, il doit être énoncé positivement, et non pas négativement.
3. Il doit être énoncé clairement et brièvement.

Les participants au débat

1. Le côté qui soutient le sujet est appelé affirmatif, celui qui le réfute, négatif.
2. Chaque équipe doit préparer ses arguments avec soin : décider quels sont les points que chaque participant doit couvrir, consulter des livres, préparer des notes ou des cartes, et anticiper les arguments de l'adversaire.
3. Le discours de chaque participant doit contenir des arguments solides. Il vaut mieux développer quatre ou cinq arguments solides plutôt que toute une liste.

La marche à suivre

1. Le président annonce le sujet, présente les participants, explique les limites de temps, et annonce la décision du juge.
2. Les participants au débat parlent selon cet ordre :
 1. Premier affirmatif.
 2. Premier négatif.
 3. Second affirmatif.
 4. Second négatif.
3. Le premier participant affirmatif fait la réfutation.

Le jugement

1. La décision est donnée au côté qui a présenté ou réfuté les arguments de la manière la plus efficace.

Document de préparation

STRATÉGIE : DÉBAT EN FER À CHEVAL/TABLE RONDE

Un débat en «fer à cheval» est un débat sans formalités, mais plus organisé qu'une discussion.

Disposer la salle de classe en grand «fer à cheval». Le bureau de l'enseignant se trouve à l'ouverture du fer à cheval de sorte que l'enseignant soit en mesure de voir tous les élèves et de diriger leurs réponses.

RÈGLES :

1. Personne ne peut parler plus de trois fois.
2. Personne ne peut parler plus d'une minute à la fois.
3. Chaque personne doit être reconnue par le président avant de prendre la parole.
4. Chaque participant doit avoir parlé au moins une fois avant de prendre la parole une seconde fois (à moins que personne d'autre ne désire parler).
5. La discussion prend fin lorsque :
 - a) la durée permise touche à sa fin;
 - ou
 - b) personne ne désire parler.

Document pour l'évaluation

ÉVALUATION : DÉBAT - BULLETIN DES JUGES					
<p>Des points seront donnés selon les habiletés suivantes :</p> <p>i. <u>Raisonnement et preuve</u> Faits, statistiques, sources présentés pour soutenir les affirmations. Des points seront accordés pour une recherche approfondie, pertinente et pour l'usage d'une logique solide.</p> <p>ii. <u>Réfutation et défense</u> Chaque participant devra faire preuve d'habileté dans l'utilisation de preuve et de logique pour réfuter les arguments de ses adversaires et pour défendre son point de vue.</p> <p>iii. <u>Discussion</u> On attend de chaque élève qu'il participe à la période de discussion. Les questions et les affirmations sont-elles concises et bien formulées?</p>					
	Excellent 5	Bon 4	Satisfaisant 3	Passable 2	Faible 1
1 ^{er} affirmatif- équipe A Raisonnement et preuve Réfutation et défense Discussion					
1 ^{er} négatif - équipe B Raisonnement et preuve Réfutation et défense Discussion					
2 ^e affirmatif- équipe A Raisonnement et preuve Réfutation et défense Discussion					
2 ^e négatif - équipe B Raisonnement et preuve Réfutation et défense Discussion					
3 ^e affirmatif- équipe A Raisonnement et preuve Réfutation et défense Discussion					
3 ^e négatif - équipe B Raisonnement et preuve Réfutation et défense Discussion					
<p>Récapitulation :</p> <p>Équipe gagnante (total des points de l'équipe) : _____</p> <p>Participant gagnant (total des points du participant) : _____</p>					

Ibid., p. 135

Document pour l'évaluation

ÉVALUATION : DÉBAT EN FER À CHEVAL OU TABLE RONDE			
	Très bien 3	Satisfaisant 2	Faible 1
1. Position définie, réaffirmée ou opinion donnée			
2. Faits connexes énoncés pour soutenir la position			
3. Faits connexes énoncés pour réfuter la position			
4. Clarté du discours			
Total :			/12
<p>Aucun point ne sera donné si la réponse a) est hors sujet, ou b) est en infraction avec les règles de la discussion.</p>			

Document pour l'évaluation

ÉVALUATION : PRISE DE POSITION

	Excellent 5	Bon 4	Satisfaisant 3	Passable 2	Faible 1
I. <u>Organisation, forme et style écrit</u>					
a) Introduction et conclusion bien développées.	5	4	3	2	1
b) Structures de phrases correctes.	5	4	3	2	1
c) Bons paragraphes.	5	4	3	2	1
d) Orthographe correcte.	5	4	3	2	1
e) Impression générale – page de titre – correction.	5	4	3	2	1
II. <u>Connaissance</u>					
a) Exactitude de l'information.	5	4	3	2	1
b) Inclusion d'informations essentielles.	5	4	3	2	1
c) Absence d'informations non pertinentes.	5	4	3	2	1
d) Discussion soutenue du sujet.	5	4	3	2	1
e) Aptitude à signaler les questions principales et les problèmes connexes.	5	4	3	2	1
f) Aptitude à voir le sujet en contexte.	5	4	3	2	1
g) Développement logique (unité et cohérence).	5	4	3	2	1
III. <u>Synthèse et jugement</u>					
a) Énoncé de position clair.	5	4	3	2	1
b) Utilisation d'une grande variété de preuves pour soutenir la thèse.	5	4	3	2	1
Total =					170

Ibid., p. 143

Document pour l'évaluation

ÉVALUATION : ESSAI					
Votre essai sera noté selon :					
1. la manière dont vous écrivez l'essai (format);					
2. le matériel dont vous vous servez (contenu).					
		Faible			Excellent
1. LE FORMAT :					
a) L'introduction prépare le lecteur à ce qui suit et éveille son intérêt au sujet.	1	2	3	4	
b) Le corps du sujet développe clairement et logiquement le sujet principal.	1	2	3		
c) La conclusion «termine» l'essai.	1	2	3		
d) Chaque paragraphe a une phrase-thème.	1	2	3		
e) Les phrases ont du sens.	1	2	3		
f) L'orthographe est bonne.	1	2	3		
g) La grammaire est exacte.	1	2	3		
h) L'écriture est claire et lisible.	1	2	3		
2. CONTENU DE L'ESSAI :					
a) Le rédacteur montre qu'il a bien compris le titre de l'essai.	1	2	3	4	5
b) L'essai utilise suffisamment d'informations pertinentes au sujet.	1	2	3	4	5
c) L'essai utilise de bons exemples pour illustrer les points.	1	2	3	4	5
d) Les faits sont exacts.	1	2	3	4	5
e) Le rédacteur fait preuve de réflexion.	1	2	3	4	5
COMMENTAIRES :					
Note/50					

Activité 3 - Introduction au concept d'idéologie

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Initiation à l'analyse numérique
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité est destinée à aider les élèves à s'initier au concept d'idéologie et à les aider à identifier leurs conceptions idéologiques qui sont reflétées par leurs opinions, croyances et valeurs personnelles.

B. Contenu

L'idéologie

Une idéologie est un ensemble d'idées qui tentent à la fois d'expliquer le monde et de le changer.

Les idéologies sont jugées importantes parce qu'elles :

- aident les gens à comprendre le monde dans lequel ils vivent et à organiser leur vie en conséquence;
- donnent un moyen de juger et d'évaluer des questions et des événements mondiaux multiples et déroutants;
- donnent l'impression que l'avenir est plus prévisible et confèrent un sentiment de sécurité;
- unissent les gens en leur fournissant un même système de valeurs et une perception commune du monde qui accroît leur sentiment d'appartenance;
- promettent un avenir meilleur et expliquent comment y parvenir.

Caractéristiques communes à la plupart des idéologies :

- un ensemble d'hypothèse de base sur la nature humaine et sur la société;
- une interprétation du passé;
- une explication du présent et une vision de l'avenir;
- un but et une stratégie pour l'atteindre;
- un pouvoir d'attraction fondé sur les émotions servant à gagner de nouveaux adeptes et à encourager l'action;
- un tableau simple du monde, facile à comprendre, considéré comme la vérité.

Voici des exemples d'idéologies historiques et contemporaines.

Le conservatisme - principes

La société a le devoir de conserver les acquis du passé.

- Il faut discipliner le comportement humain.
- L'être humain a besoin d'ordre et de sécurité.
- Le chaos et l'anarchie constituent la plus grande menace pour la société.
- Les personnes dotées d'aptitudes particulières devraient pouvoir diriger la société.
- Ces personnes peuvent avoir besoin de droits et de pouvoirs spéciaux.
- La liberté en l'absence d'obligations mène au chaos.
- Le rôle le plus important du contrat social est de maintenir la loi et l'ordre.

Le libéralisme - principes

L'individu est mieux qualifié que tout autre personne ou groupe pour prendre des décisions le concernant.

- L'individualité est plus importante que la coutume, la loi et la moralité.
- Selon cette idéologie, l'individu devrait être affranchi de toute contrainte arbitraire qui limite ses capacités.
- Les personnes, laissées libres de poursuivre leurs propres intérêts, favoriseront du même coup le bien-être de la communauté.
- Les gens sont raisonnables et feront ce qui convient le mieux à leurs intérêts et à ceux des autres.
- Les gouvernements ne doivent pas faire pour les gens ce que ceux-ci peuvent faire eux-mêmes.
- Tout pouvoir, y compris celui des gouvernements, doit être contrôlé, car il risque de devenir dictatorial.

Le socialisme - principes

Les systèmes socio-économiques actuels sont souvent injustes; ils font souffrir inutilement beaucoup de gens et accordent trop à certains.

- Chaque personne est importante et mérite d'être traitée avec équité et respect.
- L'injustice et la souffrance provoquées par la recherche capitaliste du profit sont mauvaises.
- Il faudrait créer un nouveau contrat social afin de mieux répartir le pouvoir et les richesses appartenant à la majorité et de promouvoir le partage et l'harmonie.
- Les richesses devraient être distribuées pour que chacun puisse avoir un logement, suffisamment de nourriture, de vêtements, d'instruction et de soins médicaux pour mener une vie normale.
- La méthode pour s'emparer du pouvoir est démocratique et se fait par la persuasion pacifique.
- La forme de gouvernement préconisée est la démocratie avec plus d'un parti.
- Le degré de nationalisation est limité aux industries essentielles.

-
- La propriété privée, en majorité, reste propriété individuelle.
 - Il faut miser sur l'amélioration des conditions des travailleurs (assurance-chômage et meilleurs salaires par exemple).
 - L'union économique d'éléments d'entreprises privées à ceux d'entreprises publiques est permise ¹.

Le communisme - marxisme - lenisme - stalinisme

Le marxisme voit les groupes ou la collectivité comme le milieu naturel de l'homme. Le marxisme prône donc la propriété collective, la coopération et la destruction de l'ordre libéral et capitaliste qui permet la création des inégalités. Les marxistes prétendent avoir compris la mécanique même de l'évolution historique.

- L'histoire procède par une série de conflits, de luttes de contraires et de résolution de ces luttes.
- La nature de l'homme est déterminée par les conditions économiques et matérielles dans lesquelles il vit.
- Ces conditions matérielles ont été, au cours de l'histoire, déterminées par des luttes entre différents groupes de personnes. C'est la lutte des classes, c'est-à-dire, une lutte entre celle qui exploite l'autre pour s'enrichir de biens matériels et celle qui est exploitée au profit des riches.
- Le conflit entre classes, entre celles qui exploitent et celles qui sont exploitées, explique la lutte qui opposait l'esclave à l'homme libre, le serf au seigneur et, au temps de Marx, le travailleur (le prolétaire) au bourgeois (celui qui possède les moyens de production).
- L'avènement du marxisme passe obligatoirement par la nationalisation de l'ensemble des moyens de production.
- Selon Marx, la lutte des classes se résoudra par la disparition de la classe bourgeoise et la victoire finale du prolétariat ².

Lénine, converti au marxisme, soutient en 1903 :

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

En 1924, Staline succède à Lénine :

- il ne cherche pas à promouvoir une révolution mondiale, mais plutôt à consolider la révolution en Russie;
- il parvient à dominer le parti communiste en plaçant ses partisans aux postes clés;

-
- il énonce sa politique économique dans une série de plans quinquennaux qui préconisent surtout la collectivisation conduisant tous les paysans à renoncer à leur exploitation agricole pour former d'importantes collectivités gérées par l'État;
 - comme la plupart des pays résistent, Staline doit imposer des mesures draconiennes afin de faire respecter sa politique : ses opposants en sont souvent réduits à mourir de faim, ils sont victimes d'exécutions secrètes ou déportés dans les camps où ils sont soumis aux travaux forcés pour les rééduquer;
 - les plans quinquennaux industriels ont relativement mieux réussi car la production de l'industrie lourde soviétique a doublé au cours du premier plan. Cependant, les gains impressionnants réalisés dans le domaine de l'industrie lourde l'ont été au détriment de la production des biens de consommation;
 - il crée un nouvel état socialiste, obligeant les citoyens à obéir par le truchement d'une police secrète qui terrorise les citoyens non partisans et ses adversaires politiques;
 - avoua que ses politiques de collectivisation et d'industrialisation coûtèrent très cher à imposer. En effet, il fallut, selon lui, plus de dix millions de morts pour y parvenir.
1. D'après caractéristiques des systèmes politiques et économiques de notre monde actuel du Ministère de l'Éducation de l'Alberta. — P. 208-210
 2. Ibid., P. 107-108

Le fascisme - principes

Le fascisme est une idéologie politique totalitaire qui met en valeur le nationalisme, le militarisme, l'anticommunisme et l'autorité dictatoriale. Le fascisme fut établi en Italie par Benito Mussolini qui fonda le parti fasciste italien en 1919. Le terme est souvent employé dans un sens très large, mais il s'applique bien correctement aux mouvements politiques tels que le parti nazi allemand qui possèdent une idéologie comparable à celle des fascistes italiens ³.

La montée du fascisme est souvent expliquée par la « théorie de crise ». Cette théorie déclare que des conditions engendrant la misère et l'angoisse, telles que celles causées par une guerre et une crise économique peuvent produire des sentiments d'insécurité, de frustration et de rancœur et qu'un peuple qui a beaucoup souffert peut se diriger vers des solutions politiques rigoureuses. Le totalitarisme, avec son accent sur l'action, un chef charismatique d'un air imposant, et la promesse de gloire, devient attrayant pour un peuple cherchant la sécurité, l'importance, le sens d'appartenance et un destin ⁴.

Le fascisme se définit en premier lieu par son opposition au libéralisme et au marxisme.

Le fascisme est antilibéral, c'est-à-dire qu'il s'oppose à l'égalité, à l'individualisme, à la démocratie, et au capitalisme.

-
3. D'après Études sociales : Systèmes politiques et économiques du Ministère de l'Éducation de l'Alberta. — P. 185, 215

Le fascisme est antimarxiste, c'est-à-dire qu'il s'oppose à la lutte des classes ainsi qu'à l'internationalisme de la classe prolétarienne.

Le fascisme préconise le nationalisme, l'élitisme et le culte du chef, le militarisme et le règne de l'ordre, le totalitarisme et le consensus social et, enfin, parfois le racisme ⁵.

4. Ibid., P. 185

5. D'après Études sociales 30 : Caractéristiques des systèmes politiques et économiques de notre monde actuel du Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1991. — P. TR28

Lexique

nationalisme : c'est un état d'esprit où l'individu croit que tous les citoyens doivent avant tout être loyaux aux valeurs que représente l'État-nation.

militarisme : c'est une théorie quasi politique qui soutient que la force armée constitue pour l'État-nation une façon d'atteindre ses objectifs. Clausewitz pense que : « La guerre n'est rien d'autre que la continuation des relations politiques par des moyens différents ».

totalitarisme : le totalitarisme est une doctrine qui soutient qu'il est bon que l'État contrôle tous les aspects de la vie des citoyens. Donc, le totalitarisme est en conflit direct avec le libéralisme, qui soutient que l'autorité du gouvernement devrait être strictement limitée. Mais les conservateurs, les sociaux-démocrates et plusieurs marxistes, rejettent eux aussi le totalitarisme ⁶.

Voir également le Document de préparation n^o 1 « Schéma conceptuel des systèmes politiques » de l'activité suivante.

6. D'après Études sociales : Systèmes politiques et économiques du Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1986. — P. 222

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

L'idéologie

- **Savoir qu'une idéologie est un système d'idées qui tentent à la fois d'expliquer le monde et de le changer**
- **Savoir qu'une idéologie ressemble à un paradigme**
- **Savoir que les caractéristiques communes à toutes les idéologies sont :**
 - **un ensemble de principes;**
 - **une interprétation et une explication du passé et de l'avenir;**
 - **une vision de l'avenir et une stratégie permettant de réaliser cette vision;**
 - **une représentation simple et crédible de la réalité.**
- **Comprendre pourquoi ces caractéristiques sont essentielles pour rallier les partisans d'une perception donnée du monde.**
- **Savoir qu'une idéologie constitue une source d'identité et d'optimisme.**
- **Connaître de façon très générale les cinq idéologies suivantes :**
 - **l'idéologie conservatrice**
 - La société a le devoir de conserver les choses du passé qui rendent la vie civilisée.
 - **l'idéologie libérale**
 - L'individu est mieux qualifié que tout autre personne ou groupe pour prendre des décisions le concernant donc l'individualité est plus importante que la coutume, la loi et la moralité.
 - **l'idéologie socialiste**
 - La société a le devoir de répartir de façon équitable le pouvoir et la richesse appartenant à la minorité pour ensuite promouvoir le partage et l'harmonie parmi ses citoyennes et citoyens.
 - **l'idéologie marxiste-communiste**
 - Favorise également les notions socialistes mais prône en plus la destruction violente de l'ordre libéral et capitaliste ou non des travailleurs (prolétaires) et que celle-ci sera remplacée par l'ensemble des travailleurs (prolétariat) très disciplinés, dirigés par une petite élite d'intellectuels et de révolutionnaires.
 - **l'idéologie fasciste**
 - Une idéologie politique totalitaire qui met en valeur le nationalisme, le militarisme, l'anticommunisme et l'autorité dictatoriale.

Habiletés :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Communiquer, à écouter, à s'exprimer, à négocier ses différences d'opinions**
- Établir un système de classification qui permet de catégoriser les données
- Faire des inférences à partir des rapports établis entre les données
- Identifier les relations de cause à effet entre les données
- Analyser des données à partir de critères établis (tirés des idéologies)

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- Savoir si on doit confier aux élites la responsabilité de guider et de diriger la société
- Savoir si on doit considérer la tradition et la stabilité comme les valeurs les plus importantes de la société
- Savoir s'il est préférable que les individus s'affranchissent des contraintes de la tradition, des coutumes et de l'autorité
- Savoir s'il est exact d'affirmer que si l'individu est laissé libre de poursuivre ses propres intérêts, il favorise du même coup le bien-être de la communauté
- Savoir si un groupe d'individus doivent avoir la possibilité d'en exploiter un autre

D. Étapes de l'activité

1. Expliquez aux élèves qu'une caractéristique de l'espèce humaine est son besoin de se grouper en communauté. Dans chaque communauté, il est essentiel que le groupe soit d'accord sur une foule de décisions qui doivent être prises pour le bien-être du groupe et celui de l'individu. Beaucoup de ces décisions traitent de questions économiques et politiques :
 1. Quel genre de gouvernement est le meilleur?
 2. Qui doit avoir le pouvoir?
 3. Comment régler la production et la consommation des biens et services?
 4. Quel montant de liberté individuelle doit être accordé sans nuire au bien-être du groupe?
 5. Combien de changements peut-on avoir et à quelle vitesse doit-on les réaliser?

Mais l'entente entre les individus formant une communauté n'est pas facilement obtenue. À cause de la grande diversité d'opinions, il y a toute une gamme d'opinions politiques et économiques qui en surgissent. Voir le « Schéma conceptuel des systèmes politiques ». Voir également la Feuille de l'élève n° 1 qui représente cette diversité d'opinions à l'activité suivante.

2. Maintenant chaque élève va tenter de se situer par rapport aux systèmes politiques (voir Feuille de l'élève n° 1) en fonction de ses opinions personnelles.

L'élève devra :

- a) écrire sur une feuille de papier les nombres de 1 à 40;
- b) lire chaque énoncé (voir la Feuille de l'élève n° 1) et indiquer :
 - + s'il est d'accord
 - 0 s'il est indécis
 - s'il n'est pas d'accord
- c) répondre franchement selon son opinion personnelle : il n'y a pas de réponses vraies ou fausses; il faut répondre à toutes les questions et ne consulter personne;
- d) une fois que les réponses sont notées, faire deux colonnes sur une feuille de papier (voir Feuille de l'élève n° 3 ;
- e) vérifier les réponses (voir Feuille de l'élève n° 2), mais seules certaines questions comptent; par exemple :

Le n° 4 correspond à R+. Si l'élève inscrit + pour la question n° 4, il va mettre un crochet dans la colonne R. Le n° 6 correspond à R-. Si l'élève a inscrit pour le n° 6, il va mettre un autre crochet dans la colonne R. Le n° 10 correspond à R+T+. Si l'élève a inscrit + pour ce numéro, il va mettre un crochet dans les deux colonnes (R et T).

Réponses

4.	R+	13.	R+	24.	R+T+	33.	T-
6.	R-	14.	R-	25.	T-	34.	T+
7.	T+	15.	T-	26.	T-	35.	T+
8.	R-T-	16.	T-	27.	R+T-	36.	T-
9.	R-	18.	T+	28.	T+	37.	T-
10.	R+T+	19.	T-	29.	T-	38.	T+
11.	T-	20.	T-	31.	T-	39.	T+
12.	T-	21.	R-	32.	R-	40.	T+

-
- f) compter le total des crochets dans chaque colonne, soit colonne R et/ou colonne T; tracer un graphique avec ses résultats (voir le graphique sur la Feuille de l'élève n^o 4).
 - g) Voir le Document de préparation qui donne un exemple.

D'après Études sociales : Systèmes politiques et économiques du Ministère de l'Éducation de l'Aberta, 1986. — P. 4, 7-12

Document de préparation

Où êtes vous situé? - Exemple

1. Mettons qu'une personne fictive répond aux 40 énoncés (voir Feuille de l'élève n° 1) de cette façon.

- + s'il/elle est d'accord
- 0 s'il/elle est indécis(e)
- s'il/elle n'est pas d'accord

- | | | | |
|-----|-----|-----|-----|
| 1. | (-) | 21. | (+) |
| 2. | (-) | 22. | (+) |
| 3. | (+) | 23. | (-) |
| 4. | (-) | 24. | (-) |
| 5. | (+) | 25. | (-) |
| 6. | (-) | 26. | (+) |
| 7. | (-) | 27. | (-) |
| 8. | (+) | 28. | (+) |
| 9. | (+) | 29. | (0) |
| 10. | (-) | 30. | (-) |
| 11. | (-) | 31. | (+) |
| 12. | (+) | 32. | (-) |
| 13. | (-) | 33. | (-) |
| 14. | (-) | 34. | (-) |
| 15. | (+) | 35. | (-) |
| 16. | (+) | 36. | (+) |
| 17. | (+) | 37. | (-) |
| 18. | (0) | 38. | (+) |
| 19. | (+) | 39. | (-) |
| 20. | (+) | 40. | (+) |

2. Ensuite, on associe ces réponses avec celles du code de réponses (Voir Feuille de l'élève n° 2). S'assurer de ne pas donner le code de réponses avant que les élèves répondent aux 40 énoncés.

4.	R+	13.	R+	24.	R+T+	33.	T-
6.	R-	14.	R-	25.	T-	34.	T+
7.	T+	15.	T-	26.	T-	35.	T+
8.	R-T-	16.	T-	27.	R+T-	36.	T-
9.	R-	18.	T+	28.	T+	37.	T-
10.	R+T+	19.	T-	29.	T-	38.	T+
11.	T-	20.	T-	31.	T-	39.	T+
12.	T-	21.	R-	32.	R-	40.	T+

3. Voici le résultat exemplaire :

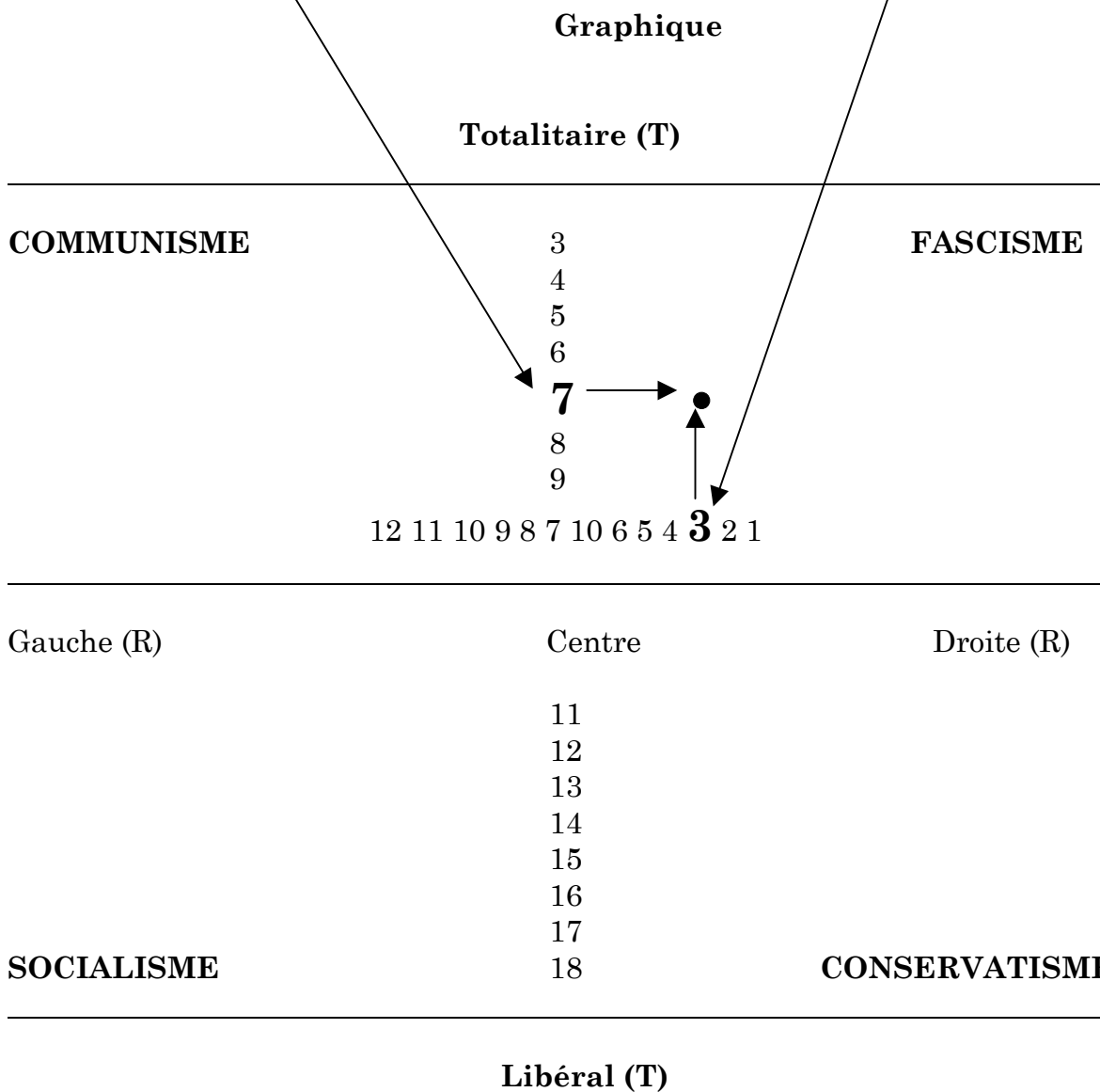
4. R+	13. R+	24. R+T+	33. T- ✓
6. R- ✓	14. R- ✓	25. T- ✓	34. T+
7. T+	15. T-	26. T-	35. T+
8. R-T-	16. T-	27. R+T-	36. T-
9. R-	18. T+	28. T+ ✓	37. T- ✓
10. R+T+	19. T-	29. T-	38. T+ ✓
11. T- ✓	20. T-	31. T-	39. T+
12. T-	21. R-	32. R- ✓	40. T+ ✓

Les numéros 6,14, et 32 correspondent à la **colonne R** pour un total de **trois** et les numéros 11, 25, 28, 33, 37, 38, et 40 pour un total de **sept** correspondent à la **colonne T**.

4. Ensuite indiquer les réponses qui correspondent dans les colonnes R et T sur la Feuille de l'élève n° 3 comme suit.

Colonne R	Colonne T
✓ (6) ✓ (14) ✓ (32)	✓ (11) ✓ (25) ✓ (28) ✓ (33) ✓ (37) ✓ (38) ✓ (40)
Total : 3	7

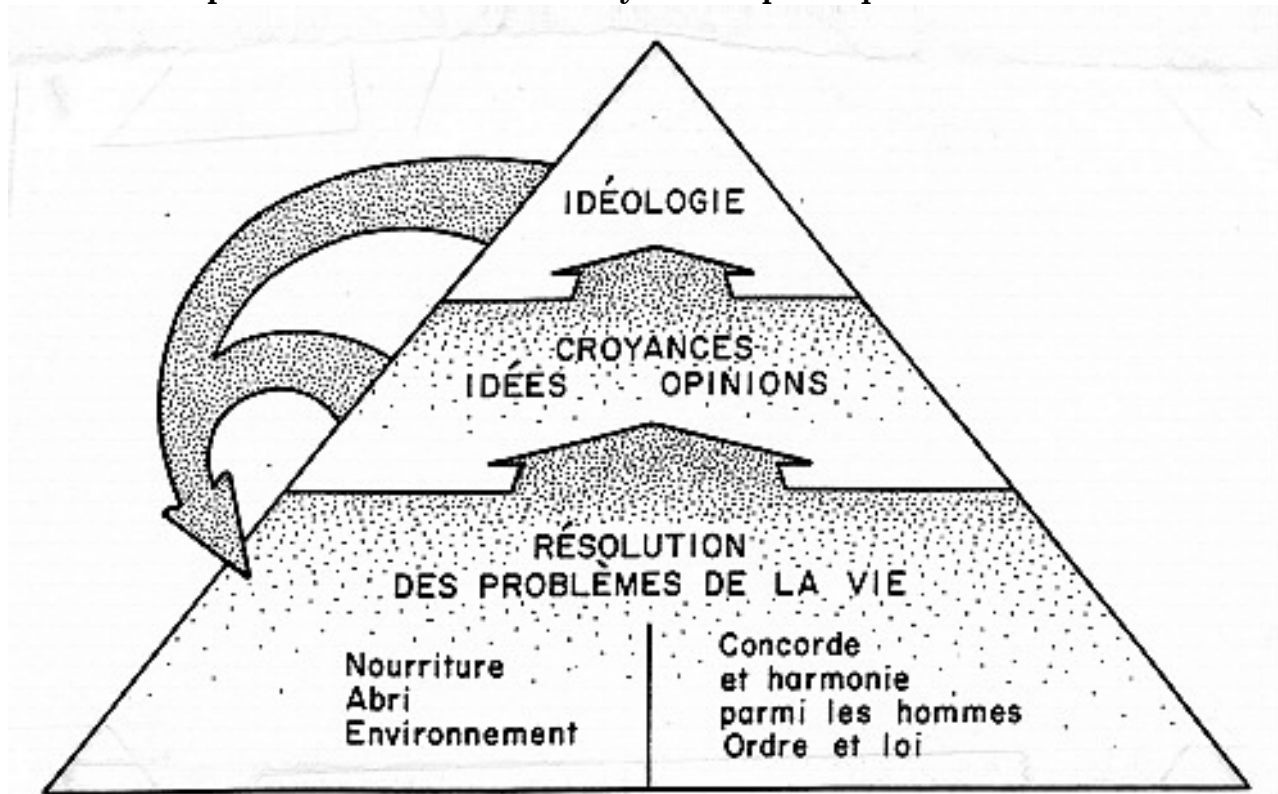
5. Ensuite, on trace un graphique des résultats sur la Feuille de l'élève n° 4 comme suit. On trace un point aligné sur le n° 3 de l'axe R (horizontal) et sur le n° 7 de l'axe T (vertical).



Donc, notre personne exemple est **conservatrice** se situant plus à la droite du spectre politique et se penchant vers une idéologie **fasciste**.

Document d'information n° 1

Schéma conceptuel de fondement des systèmes politiques



Une idéologie consiste en des idées, des opinions et des croyances qui ont évolué au cours des âges et qui ont des liens entre elles. Elles déterminent la façon dont on voit le monde et dont on résout les problèmes de la vie. Elles sont acceptées comme absolues par un groupe de personnes. Bien qu'il y ait plusieurs définitions du mot « idéologie », on y trouve généralement les éléments suivants :

- des hypothèses à propos de la nature humaine et de la société;
- une interprétation du passé;
- une explication du présent;
- une vision du futur.

On dit que c'est important d'avoir une idéologie, car cela nous permet de mieux comprendre notre environnement et de mettre de l'ordre dans notre vie. Une idéologie nous donne une façon de juger et d'évaluer toute une foule de questions et d'événements confus et complexes du monde et nous transmet un sens de sécurité envers le futur.

Dans le monde, les systèmes économiques et les régimes politiques dans le monde sont basés sur une diversité d'idéologies.

D'après Études sociales 30 : Systèmes politiques et économiques du Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1986. — P. 13-14

Feuille de l'élève n° 1

Directives

1. Écrire sur une feuille de papier les numéros de 1 à 40.
2. Lire chaque énoncé et indiquer :
 - + si vous êtes d'accord
 - 0 si vous êtes indécis
 - si vous n'êtes pas d'accord
3. Répondre franchement selon votre opinion personnelle. Il n'y a pas de réponses vraies ou fausses. Répondre à toutes les questions. Ne pas indiquer votre nom.
4. Ne consulter personne.

Questions

1. La nation existe au profit des individus qui la composent, et non pas les personnes au profit de la nation.
2. Les Noirs sont, de nature, inférieurs aux Blancs.
3. Le besoin de faire la guerre est inhérent à la nature humaine.
4. Finalement, la propriété privée devrait être abolie et le socialisme institué.
5. Dans l'intérêt de la paix, nous devons céder une partie de notre souveraineté.
6. L'industrie et le commerce ne devraient pas être sujets à l'intervention gouvernementale.
7. Les soi-disant défavorisés méritent peu de compassion, ou d'aide, de la part des personnes qui ont réussi.
8. Les crimes de violence devraient être punis par la flagellation.
9. La nationalisation des grandes industries mène probablement à l'inefficacité, à la bureaucratie et à la stagnation.
10. La peine de mort est une notion barbare et elle devrait être abolie.

-
11. Il peut y avoir quelques exceptions mais, en règle générale, les Juifs se ressemblent beaucoup.
 12. Les personnes atteintes de maladies incurables devraient pouvoir exiger l'euthanasie.
 13. Le capitalisme est immoral car il exploite le travailleur en ne lui donnant pas la totalité de la valeur de son travail.
 14. Nous devrions croire tout ce que nous enseigne l'Église, sans nous poser de questions.
 15. On devrait avoir le droit de se donner la mort, sans que la société n'intervienne.
 16. L'entraînement militaire obligatoire en temps de paix est essentiel pour la survie du pays.
 17. Les auteurs de crimes sexuels, comme le viol ou les agressions contre les enfants, méritent plus que la prison; ils devraient être flagellés, ou subir un châtiment encore plus sévère.
 18. L'Église devrait tenter d'augmenter son influence sur la vie de la nation.
 19. On devrait laisser les réfugiés européens se débrouiller seuls.
 20. C'est une bonne chose que la lutte pour l'existence tende à éliminer les moins forts et les moins aptes.
 21. En participant à toute organisation mondiale, le pays devrait s'assurer qu'il ne perde rien de son indépendance ni de sa puissance.
 22. Toute discrimination contre les gens de couleur, les Juifs, etc., devrait être illégale et entraîner des peines sévères.
 23. L'éducation religieuse devrait être obligatoire dans les écoles.
 24. Nous traitons trop durement les criminels; nous devrions essayer de les réhabiliter, et non les punir.
 25. Il n'y a pas de mal à voyager parfois sans billet, si l'on ne se fait pas prendre.

-
26. La vie est si courte qu'il est légitime de vouloir en profiter au maximum.
 27. L'occupation par une puissance étrangère vaut mieux que la guerre.
 28. La chasse, comme la chasse au renard par exemple, est un divertissement cruel et elle devrait être interdite.
 29. Assurer le maintien de l'ordre au sein de la nation est plus important que d'assurer à tous une liberté totale.
 30. L'homme d'action est plus utile à la société que le penseur.
 31. On devrait modifier les lois relatives au divorce, afin que celui-ci soit plus facile à obtenir.
 32. Les gens devraient croire en leur pays, qu'il ait tort ou raison dans ses actions.
 33. Il n'y a aucune forme de vie après la mort.
 34. Lâcher la première bombe atomique sur une ville japonaise et tuer ainsi des milliers de femmes et d'enfants innocents était une action moralement mauvaise, incompatible avec notre type de civilisation.
 35. La contraception devrait être illégale, sauf lorsqu'elle est recommandée par un médecin.
 36. Les mensonges pieux sont souvent une bonne chose.
 37. Le concept de Dieu est une invention de l'esprit humain.
 38. Les Juifs sont des citoyens estimables, comme tous les autres.
 39. L'Église est le rempart principal contre les tendances néfastes de la société moderne.
 40. Le Christ était divin en tout ou en partie, et différent de tous les hommes.

Études sociales : Systèmes politiques et économiques. — Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1987. — P. 7-10

Feuille de l'élève n° 2

Code de réponses

4. R+	13. R+	24. R+T+	33. T-
6. R-	14. R-	25. T-	34. T+
7. T+	15. T-	26. T-	35. T+
8. R-T-	16. T-	27. R+T-	36. T-
9. R-	18. T+	28. T+	37. T-
10. R+T+	19. T-	29. T-	38. T+
11. T-	20. T-	31. T-	39. T+
12. T-	21. R-	32. R-	40. T+

D'après Études sociales : Systèmes politiques et économiques du Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1986. — P. 11

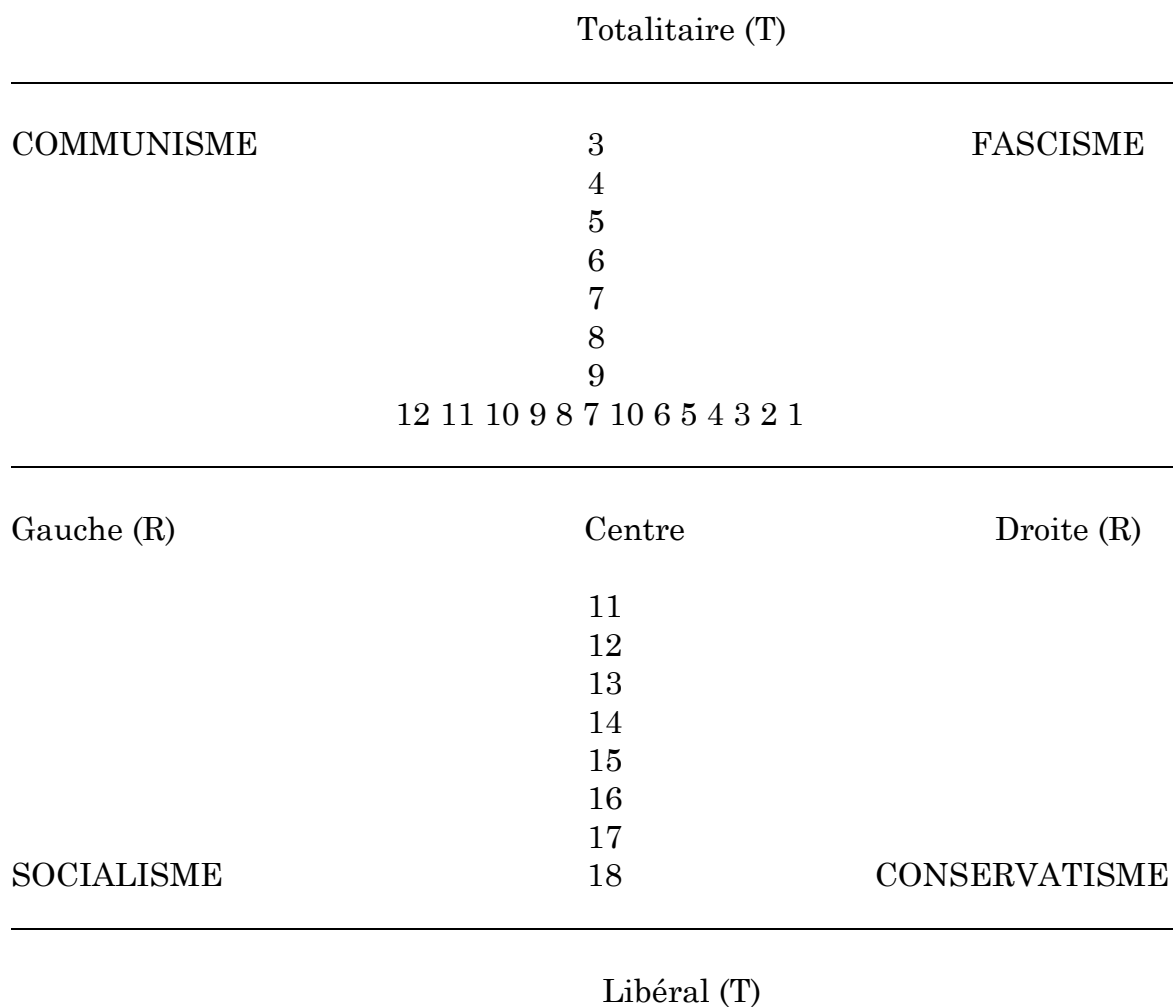
Feuille de l'élève n° 3

Colonne R	Colonne T

D'après Études sociales : Systèmes politiques et économiques du Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1986. — P. 12

Feuille de l'élève n° 4

Graphique



D'après Études sociales : Systèmes politiques et économiques du Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1986. — P. 12

Activité 4 - Les systèmes politiques

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Créativité et raisonnement critique
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité est destinée à aider les élèves à identifier et à catégoriser des points de vue idéologiques et à voir comment l'idéologie définit les réponses aux questions que se pose notre société moderne.

B. Contenu

Revoir avec les élèves le concept d'idéologie ainsi que les cinq exemples d'idéologies présentés à la dernière activité. Revoir également le diagramme des systèmes politiques étudiés à la dernière activité.

En vue de la préparation, consulter les documents d'information 1-3.

C. Objectifs relatifs aux :

L'élève sera capable de :

Concepts et connaissances :

L'idéologie

- **Savoir qu'une idéologie est un système d'idées qui tentent à la fois d'expliquer le monde et de le changer**

La légitimité

- **Savoir que consciemment ou non, chacun tient certaines prétentions à la souveraineté comme légitime et d'autres, comme illégitimes**

Le changement

- **Savoir que lorsqu'une société subit un changement fondamental, on doit développer un autre ensemble de relations sociales afin que les individus puissent comprendre leurs relations avec l'ensemble de la société.**

Habilités :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Travailler en équipe, à s'entraider, à s'appuyer, à collaborer**
- Travailler avec un système de classification de données
- Identifier les parties principales
- Décrire comment les parties d'un tout sont reliées entre elles

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **De développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- Savoir quelle devrait être l'importance relative de la liberté par rapport à l'ordre, de l'égalité par rapport à la hiérarchie
- Savoir quelle opinion est la plus susceptible de prévaloir dans le processus de prise de décisions

D. Étapes de l'activité

1. Consulter le Document de préparation n° 2 et faire le nombre de copies des trente énoncés (questions) sur les points de vue de la société dont la classe, divisée en groupes de trois, a besoin.
2. Ensuite découper chaque série des trente énoncés (questions) et mettre chacune dans une enveloppe. Donc, il y aura autant d'enveloppes que de groupes d'élèves dans la classe.
3. En classe, une fois que les élèves sont groupées, leur demander de classer les trente énoncés (questions) selon les six thèmes suivants :
 - la conception de l'économie;
 - la justice sociale;
 - la conception de la nature humaine;
 - la conception de la société;
 - la conception du gouvernement (organisations politiques);
 - l'histoire de l'homme.

Il faut donc associer une série de cinq énoncés à chaque thème. Une fois cette étape achevée, vérifier la justesse des réponses de chaque groupe. Voir le document d'information n° 1.

-
4. Une fois que les trente énoncés (questions) sont bien classifiés selon les six thèmes de la dernière étape, demander aux élèves de classer les cinq énoncés (questions) de chaque thème dans un système politique, selon l'idéologie qu'ils illustrent. Donc chaque énoncé (questions) d'une série de cinq doit être classifié soit de tendance communiste (l'extrême gauche), soit de tendance socialiste (la gauche), soit de tendance libérale (le centre), soit de tendance conservatrice (la droite), soit de tendance fasciste (l'extrême droite). Voir au besoin, le schéma conceptuel des systèmes politiques (Document de préparation n° 1).
 5. Vérifier ensuite la justesse des classifications (Voir le Document d'information n° 1).
 6. (Facultatif) Demander à chaque groupe d'associer chacun des trente énoncés à un des quatre grands philosophes du Siècle des Lumières étudiés à la deuxième activité de cette unité.
 7. (Facultatif) Demander à chaque groupe d'élèves de choisir un énoncé qui résume le point de vue philosophique du groupe par rapport à chaque thème.

Document d'information n° 1

Les systèmes politiques : points de vue de la société

Extrême Gauche (communiste)	Gauche (socialiste)	Centre (libéral)	Droite (conservateur)	Extrême droite (fasciste)
-----------------------------	---------------------	------------------	-----------------------	---------------------------

La conception de l'économie

Les principes directeurs de l'économie doivent être la propriété publique et la coopération. Lorsqu'il n'existe plus de propriété privée, le gouvernement doit être capable de diriger l'économie pour en faire profiter chacun également, et décider quoi produire et comment. Si chacun a une part égale dans l'économie, chacun participera et l'économie prospérera.	Le principe directeur de l'économie doit être la coopération entre les intérêts publics et les intérêts privés. Pour aider à réduire l'écart entre les riches et les pauvres et offrir un niveau de vie élevé à tous, le gouvernement doit jouer un rôle actif, tout comme les sociétés privées. La participation de l'État aidera à assurer que le marché fonctionne équitablement et qu'il profite à tout le monde.	Pour permettre la croissance économique, le gouvernement doit donner un maximum de liberté aux entreprises afin qu'elles soient concurrentielles et fonctionnent selon les lois du marché. Moins l'État intervient, meilleure est la rentabilité économique. La loi de l'offre et de la demande déterminera ce qu'il faut produire et comment, et ce, de la façon la plus rentable.	Le rôle du gouvernement dans l'économie est de créer un climat dans lequel les entreprises peuvent prospérer. Il peut donc, dans cette optique, offrir des programmes d'encouragement à l'investissement, accorder des avantages fiscaux et offrir des prêts sans intérêt. En aidant les entreprises de cette façon, l'économie de marché fonctionnera encore mieux.	La plupart des gens ne parviennent pas à bien exploiter leur entreprise. La meilleure solution pour avoir une économie saine est de faire exploiter de très grosses entreprises par des spécialistes en affaires, aidés de fonctionnaires du gouvernement. Ces entreprises peuvent croître et prospérer avec l'aide et le soutien du gouvernement et atteindre leur pleine rentabilité grâce à des opérations à grande échelle.
--	---	---	--	---

Extrême Gauche (communiste)	Gauche (socialiste)	Centre (libéral)	Droite (conservateur)	Extrême droite (fasciste)
-----------------------------	---------------------	------------------	-----------------------	---------------------------

La justice sociale

Le débat sur l'égalité et l'efficacité relève davantage du pouvoir politique que de la nécessité économique. Les sociétés attachées au principe d'égalité ont trouvé les moyens d'avoir une économie saine sans sacrifier ce principe.	L'égalité et l'efficacité coexistent dans de nombreux types de relations. L'inégalité est un choix idéologique sous prétexte d'impératifs économiques.	Toute ingérence dans le fonctionnement du marché détruit les forces de la croissance économique. Le coût d'une société plus égalitaire sur le plan politique et social serait très élevé.	Le progrès apporté par l'économie de marché est valable, mais le progrès découlant de changements dans les programmes sociaux est inefficace, anormal et impossible à soutenir.	Pour une société, le prix de l'efficacité et de la productivité est d'accepter qu'il y ait de grands gagnants et de grands perdants.
--	--	---	---	--

Document d'information n° 1 (suite)

Les systèmes politiques : points de vue de la société

Extrême Gauche (communiste)	Gauche (socialiste)	Centre (libéral)	Droite (conservateur)	Extrême droite (fasciste)
-----------------------------	---------------------	------------------	-----------------------	---------------------------

La conception de la nature humaine

Les gens sont essentiellement bons. Le mal intervient lorsqu'une société est bâtie sur la rivalité et la cupidité. Lorsqu'elle repose sur des principes tels que la propriété partagée et la collaboration, les gens apprennent à être bons.	Les gens sont essentiellement bons, mais cette bonté n'est complète que s'ils se libèrent de tout souci et satisfont leurs besoins fondamentaux.	Les gens sont foncièrement bons, bien qu'ils aient un fort penchant pour l'égoïsme. Cette prédisposition peut toutefois être corrigée dans la plupart des cas si l'on applique des lois justes.	Les gens sont foncièrement mauvais, bien qu'il soient aussi capables d'être bons. Pour cela, ils ont besoin de la sagesse et des conseils de chefs et de lois efficaces.	Les gens sont essentiellement mauvais et paresseux. Il leur faut des chefs énergiques et puissants pour les empêcher de se détruire les uns les autres. Ces dirigeants doivent les guider en les punissant pour leurs mauvaises actions et en les récompensant pour leurs bonnes actions.
--	--	---	--	---

La conception de la société

La seule façon de cohabiter dans la paix et le bonheur est d'arriver à l'égalité et de partager, afin que disparaissent jalousie, égoïsme et rivalité.	Les gens peuvent cohabiter dans la paix et le bonheur si la société donne à chacun la même possibilité de se réaliser.	Les gens peuvent cohabiter dans la paix et le bonheur s'ils sont libres de poursuivre leurs intérêts en respectant la loi.	Les gens peuvent cohabiter dans la paix et le bonheur s'ils acceptent d'abandonner une partie de leur liberté au gouvernement qui les protégera et appliquera la même loi pour tous.	Les gens peuvent cohabiter dans la paix et le bonheur si le gouvernement guide leur vie de façon efficace en leur faisant respecter la loi.
--	--	--	--	---

Extrême Gauche (communiste)	Gauche (socialiste)	Centre (libéral)	Droite (conservateur)	Extrême droite (fasciste)
-----------------------------	---------------------	------------------	-----------------------	---------------------------

La conception du gouvernement (organisations politiques)

Il faut un gouvernement pour créer une société où tous sont égaux, où tous partagent le travail nécessaire au bon fonctionnement de la société et les fruits de ce travail. Lorsque la société a atteint l'égalité et la collaboration, elle n'a plus besoin d'un gouvernement.	Il faut un gouvernement pour aider à créer une société plus juste, plus équitable et plus morale, ce qui suppose de réduire l'écart entre riches et pauvres et d'aider fortement les minorités ou les personnes désavantagées.	Il faut un gouvernement pour instaurer la loi et l'ordre et créer des conditions dans lesquelles les gens sont libres de poursuivre leurs intérêts.	Il faut un gouvernement pour protéger le peuple des menaces intérieures et extérieures, entreprendre des projets essentiels, économiquement non rentables, et fixer des lois qui traitent les gens sur le même pied d'égalité.	Le gouvernement donne aux gens l'autorité nécessaire pour vivre ensemble. Il guide et contrôle les comportements et attitudes et veille au développement de la culture et de l'économie.
---	--	---	--	--

Document d'information n° 1 (suite)

Les systèmes politiques : points de vue de la société

Extrême Gauche (communiste)	Gauche (socialiste)	Centre (libéral)	Droite (conservateur)	Extrême droite (fasciste)
-----------------------------	---------------------	------------------	-----------------------	---------------------------

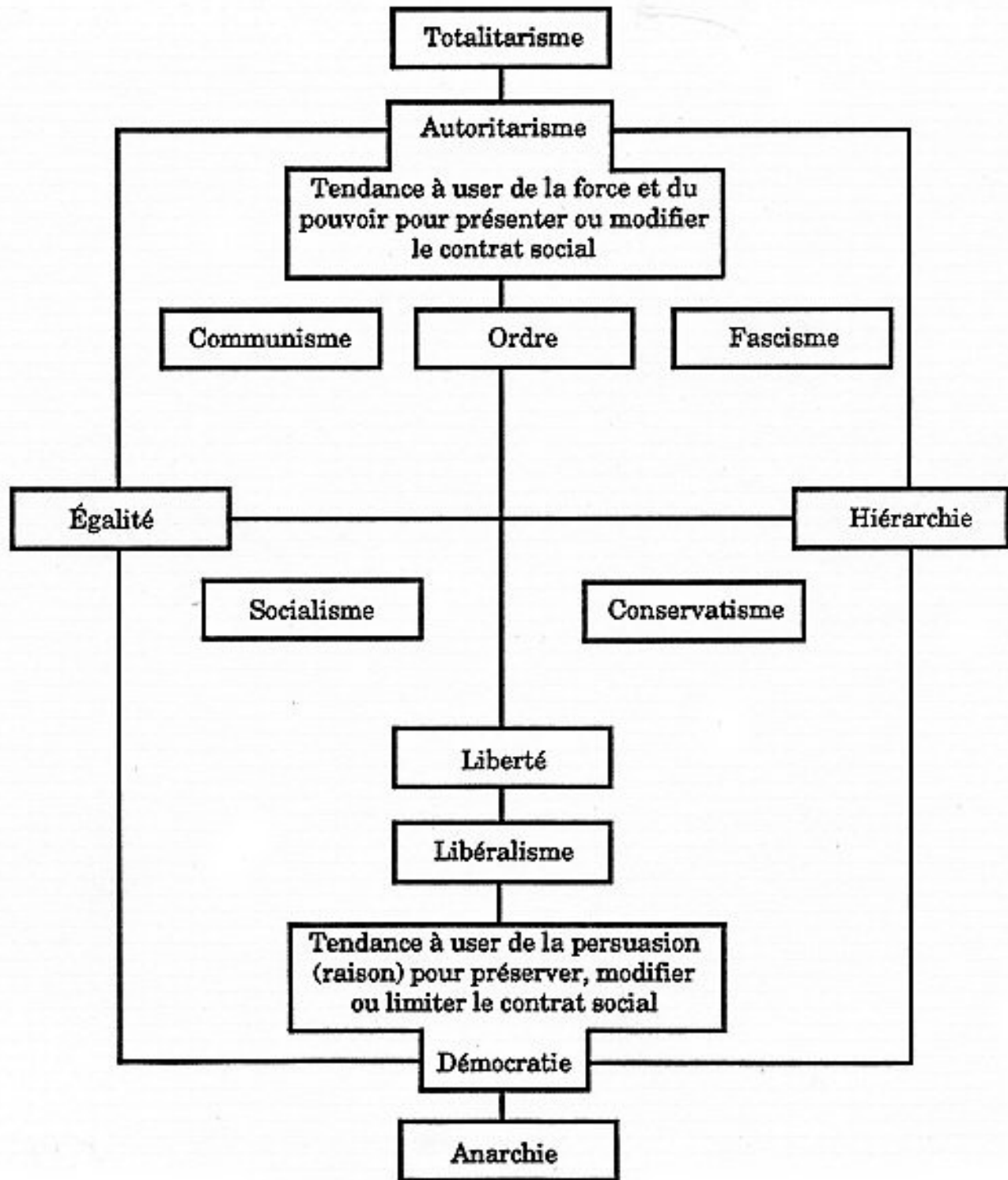
L'histoire de l'homme

L'histoire est le résultat de l'oppression et de l'exploitation de la majorité par une minorité. Elle prendra fin quand le pouvoir sera renversé pour établir une société juste.	L'histoire peut s'assimiler à la quête d'une société juste.	L'histoire est une progression d'idées menant à l'établissement d'une société fondée sur la liberté, la démocratie et le capitalisme.	L'histoire est faite de changements progressifs.	L'histoire est celle des gagnants et des perdants. La société ne s'intéresse qu'aux gagnants.
--	---	---	--	---

D'après Sciences humaines : Guide d'activités pour la 10e année : Les organisations sociales. — Regina : Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi, 1993. — P. III-42-43

Document de préparation n° 1

Schéma conceptuel des systèmes politiques



Document de préparation n° 2

Les systèmes politiques : points de vue de la société

Extrême Gauche (communiste)	Gauche (socialiste)	Centre (libéral)	Droite (conservateur)	Extrême droite (fasciste)
-----------------------------	---------------------	------------------	-----------------------	---------------------------

La conception de l'économie (thème 1)

Les principes directeurs de l'économie doivent être la propriété publique et la coopération. Lorsqu'il n'existe plus de propriété privée, le gouvernement doit être capable de diriger l'économie pour en faire profiter chacun également, et décider quoi produire et comment. Si chacun a une part égale dans l'économie, chacun participera et l'économie prospérera.	Le principe directeur de l'économie doit être la coopération entre les intérêts publics et les intérêts privés. Pour aider à réduire l'écart entre les riches et les pauvres et offrir un niveau de vie élevé à tous, le gouvernement doit jouer un rôle actif, tout comme les sociétés privées. La participation de l'État aidera à assurer que le marché fonctionne équitablement et qu'il profite à tout le monde.	Pour permettre la croissance économique, le gouvernement doit donner un maximum de liberté aux entreprises afin qu'elles soient concurrentielles et fonctionnent selon les lois du marché. Moins l'État intervient, meilleure est la rentabilité économique. La loi de l'offre et de la demande déterminera ce qu'il faut produire et comment, et ce, de la façon la plus rentable.	Le rôle du gouvernement dans l'économie est de créer un climat dans lequel les entreprises peuvent prospérer. Il peut donc, dans cette optique, offrir des programmes d'encouragement à l'investissement, accorder des avantages fiscaux et offrir des prêts sans intérêt. En aidant les entreprises de cette façon, l'économie de marché fonctionnera encore mieux.	La plupart des gens ne parviennent pas à bien exploiter leur entreprise. La meilleure solution pour avoir une économie saine est de faire exploiter de très grosses entreprises par des spécialistes en affaires, aidés de fonctionnaires du gouvernement. Ces entreprises peuvent croître et prospérer avec l'aide et le soutien du gouvernement et atteindre leur pleine rentabilité grâce à des opérations à grande échelle.
--	---	---	--	---

Extrême Gauche (communiste)	Gauche (socialiste)	Centre (libéral)	Droite (conservateur)	Extrême droite (fasciste)
-----------------------------	---------------------	------------------	-----------------------	---------------------------

La justice sociale (thème 2)

Le débat sur l'égalité et l'efficacité relève davantage du pouvoir politique que de la nécessité économique. Les sociétés attachées au principe d'égalité ont trouvé les moyens d'avoir une économie saine sans sacrifier ce principe.	L'égalité et l'efficacité coexistent dans de nombreux types de relations. L'inégalité est un choix idéologique sous prétexte d'impératifs économiques.	Toute ingérence dans le fonctionnement du marché détruit les forces de la croissance économique. Le coût d'une société plus égalitaire sur le plan politique et social serait très élevé.	Le progrès apporté par l'économie de marché est valable, mais le progrès découlant de changements dans les programmes sociaux est inefficace, anormal et impossible à soutenir.	Pour une société, le prix de l'efficacité et de la productivité est d'accepter qu'il y ait de grands gagnants et de grands perdants.
--	--	---	---	--

Document de préparation n° 2 (suite)

Les systèmes politiques : points de vue de la société

Extrême Gauche (communiste)	Gauche (socialiste)	Centre (libéral)	Droite (conservateur)	Extrême droite (fasciste)
-----------------------------	---------------------	------------------	-----------------------	---------------------------

La conception de la nature humaine (thème 3)

Les gens sont essentiellement bons. Le mal intervient lorsqu'une société est bâtie sur la rivalité et la cupidité. Lorsqu'elle repose sur des principes tels que la propriété partagée et la collaboration, les gens apprennent à être bons.	Les gens sont essentiellement bons, mais cette bonté n'est complète que s'ils se libèrent de tout souci et satisfont leurs besoins fondamentaux.	Les gens sont foncièrement bons, bien qu'ils aient un fort penchant pour l'égoïsme. Cette prédisposition peut toutefois être corrigée dans la plupart des cas si l'on applique des lois justes.	Les gens sont foncièrement mauvais, bien qu'il soient aussi capables d'être bons. Pour cela, ils ont besoin de la sagesse et des conseils de chefs et de lois efficaces.	Les gens sont essentiellement mauvais et paresseux. Il leur faut des chefs énergiques et puissants pour les empêcher de se détruire les uns les autres. Ces dirigeants doivent les guider en les punissant pour leurs mauvaises actions et en les récompensant pour leurs bonnes actions.
--	--	---	--	---

La conception de la société (thème 4)

La seule façon de cohabiter dans la paix et le bonheur est d'arriver à l'égalité et de partager, afin que disparaissent jalousie, égoïsme et rivalité.	Les gens peuvent cohabiter dans la paix et le bonheur si la société donne à chacun la même possibilité de se réaliser.	Les gens peuvent cohabiter dans la paix et le bonheur s'ils sont libres de poursuivre leurs intérêts en respectant la loi.	Les gens peuvent cohabiter dans la paix et le bonheur s'ils acceptent d'abandonner une partie de leur liberté au gouvernement qui les protégera et appliquera la même loi pour tous.	Les gens peuvent cohabiter dans la paix et le bonheur si le gouvernement guide leur vie de façon efficace en leur faisant respecter la loi.
--	--	--	--	---

Extrême Gauche (communiste)	Gauche (socialiste)	Centre (libéral)	Droite (conservateur)	Extrême droite (fasciste)
-----------------------------	---------------------	------------------	-----------------------	---------------------------

La conception du gouvernement (organisations politiques) (thème 5)

Il faut un gouvernement pour créer une société où tous sont égaux, où tous partagent le travail nécessaire au bon fonctionnement de la société et les fruits de ce travail. Lorsque la société a atteint l'égalité et la collaboration, elle n'a plus besoin d'un gouvernement.	Il faut un gouvernement pour aider à créer une société plus juste, plus équitable et plus morale, ce qui suppose de réduire l'écart entre riches et pauvres et d'aider fortement les minorités ou les personnes désavantagées.	Il faut un gouvernement pour instaurer la loi et l'ordre et créer des conditions dans lesquelles les gens sont libres de poursuivre leurs intérêts.	Il faut un gouvernement pour protéger le peuple des menaces intérieures et extérieures, entreprendre des projets essentiels, économiquement non rentables, et fixer des lois qui traitent les gens sur le même pied d'égalité.	Le gouvernement donne aux gens l'autorité nécessaire pour vivre ensemble. Il guide et contrôle les comportements et attitudes et veille au développement de la culture et de l'économie.
---	--	---	--	--

Document de préparation n° 2 (suite et fin)

Les systèmes politiques : points de vue de la société

Extrême Gauche (communiste)	Gauche (socialiste)	Centre (libéral)	Droite (conservateur)	Extrême droite (fasciste)
-----------------------------	---------------------	------------------	-----------------------	---------------------------

L'histoire de l'homme (thème 6)

L'histoire est le résultat de l'oppression et de l'exploitation de la majorité par une minorité. Elle prendra fin quand le pouvoir sera renversé pour établir une société juste.	L'histoire peut s'assimiler à la quête d'une société juste.	L'histoire est une progression d'idées menant à l'établissement d'une société fondée sur la liberté, la démocratie et le capitalisme.	L'histoire est faite de changements progressifs.	L'histoire est celle des gagnants et des perdants. La société ne s'intéresse qu'aux gagnants.
--	---	---	--	---

Ibid., P. III-42, III-43

Activité 5 - Les systèmes politiques canadiens

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité est destinée à aider les élèves à identifier leurs points de vue idéologiques. Cette activité leur permet également de comprendre comment les hypothèses d'une idéologie particulière modèlent la perception de la réalité canadienne. C'est ce contexte canadien qui différencie cette activité de la précédente.

B. Contenu

Revoir avec les élèves le concept d'idéologie ainsi que les cinq exemples déjà présentés à la troisième activité. Revoir également le diagramme des systèmes politiques étudié à troisième activité.

En vue de préparation, consulter les documents d'information n^{os} 1 et 2.

C. Objectifs relatifs aux

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

L'idéologie

- **Savoir qu'une idéologie est un système d'idées qui tente à la fois d'expliquer le monde et de le changer**
- **Connaître les systèmes politiques et juridiques ainsi que le fonctionnement des institutions de la majorité**

La légitimité

- **Savoir que consciemment ou non, chacun tient certaines prétentions à la souveraineté comme légitimes et d'autres, comme illégitimes**

Le changement

- **Savoir que lorsqu'une société subit un changement fondamental, on doit développer un autre ensemble de relations sociales afin que les individus puissent comprendre leurs relations avec l'ensemble de la société.**

Habilités :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Maîtriser le français en tant que langue première**
- Travailler avec un système de classification de données
- Identifier les parties principales
- Décrire comment les parties d'un tout sont reliées entre elles

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Être fier de s'exprimer en français**
- Savoir quelle devrait être l'importance relative de la liberté par rapport à l'ordre, de l'égalité par rapport à la hiérarchie
- Savoir quelle opinion est la plus susceptible de prévaloir dans le processus de prise de décisions

D. Étapes de l'activité

1. Consulter le document de préparation n^o 1 et faire le nombre requis de copies des 70 énoncés (questions) sur les points de vues de la société dont la classe, divisée en groupes de trois, a besoin.
2. Ensuite, découper chaque série des 70 énoncés (questions) et les mettre chacune dans une enveloppe. Donc il y aura autant d'enveloppes que de groupes d'élèves dans la classe.
3. En classe, une fois que les élèves sont regroupés, leur demander de classer les 70 énoncés (questions) selon les 14 thèmes suivants :
 - la censure;
 - le droit à la propriété privée;
 - le contrôle des armes à feu;
 - la légalisation de la drogue;
 - le droit de grève;
 - les droits des enfants;
 - le droit à l'égalité économique;
 - le droit, pour le Québec, de se séparer du Canada;
 - le droit à la gratuité des frais de garde;
 - le droit au travail;
 - le droit de critiquer le gouvernement;
 - le droit de croire ce que l'on veut;
 - le droit à la formation;
 - la peine capitale.

-
4. Une fois que les 70 énoncés (questions) sont bien classifiés selon les 14 thèmes de la dernière étape, demander aux élèves de classer les cinq énoncés de chaque thème dans un système politique selon l'idéologie qu'ils illustrent. Donc, chaque série de cinq doit être classifiée soit de tendance communiste (l'extrême gauche), de tendance socialiste (la gauche), de tendance libérale (le centre), de tendance conservatrice (la droite), de tendance fasciste (l'extrême droite). Voir au besoin le Schéma conceptuel des systèmes politiques canadiens (Document d'information n° 2).
 5. Vérifier ensuite la justesse des classifications. (Voir le Document d'information n° 1)
 6. Demander aux élèves d'examiner les diverses questions et de choisir la réponse qui leur convient le mieux. (Remarque : il est important que les élèves comprennent que les diverses réponses ne correspondent peut-être pas à leur propre opinion, mais qu'ils doivent choisir celle qui s'en rapproche le plus.)
 7. Demander alors aux élèves de chercher le modèle de leurs réponses en vérifiant si celles-ci ont tendance à ressortir davantage d'une colonne ou zone particulière de la feuille.

S'ils trouvent que leurs réponses sont très éparpillées, leur demander de classer les questions par ordre de priorité et d'importance, c'est à dire celles qui les préoccupent beaucoup et celles qui leur tiennent moins à coeur. Leur demander ensuite de vérifier de nouveau si les réponses aux questions qui les préoccupent le plus suivent un modèle (les questions de moindre importance seront souvent plus éparpillées parce que les élèves sont moins soucieux des conséquences de leur choix). Voir la feuille de l'élève n° 1.

8. Dès qu'ils ont trouvé un modèle pour leurs réponses, leur distribuer le Document d'information n° 2 intitulée « Schéma conceptuel des systèmes politiques ». Ce document les aidera à comparer leurs réponses avec une idéologie politique et leur donnera une idée de leur position politique.

Feuille de l'élève n° 1

Extrême Gauche (communiste)	Gauche (socialiste)	Centre (libéral)	Droite (conservateur)	Extrême droite (fasciste)
--	--------------------------------	-----------------------------	----------------------------------	--

Gauche

Centre

Droite

--	--	--

Document d'information n° 1

Les systèmes politiques canadiens : points de vue de la société

Extrême Gauche (communiste)	Gauche (socialiste)	Centre (libéral)	Droite (conservateur)	Extrême droite (fasciste)
------------------------------------	----------------------------	-------------------------	------------------------------	----------------------------------

La censure

La censure est nécessaire pour protéger la société des opinions fausses, des idées corrompues ou de toute autre menace à l'ordre établi.	Les groupes ont le droit d'exprimer leur opinion dans la mesure où ces opinions n'offensent pas les minorités.	Les individus ont le droit absolu d'écouter, de regarder ou de lire ce qu'ils veulent.	Il est parfois nécessaire de protéger les individus de ce que la société juge très nuisible ou immoral.	Les individus et les groupes seront facilement corrompus par des idées mauvaises ou insensées; ils ont donc besoin d'être protégés par la censure.
--	--	--	---	--

Le droit à la propriété privée

La propriété est la cause de bien des problèmes, car elle rend les gens cupides, égoïstes et dépravés.	Bien que la propriété cause beaucoup de problèmes, elle est nécessaire jusqu'à un certain point.	La propriété est un droit fondamental qui ne devrait être limité que dans des cas particuliers.	La propriété est un droit fondamental pour ces êtres humains.	La propriété est un droit fondamental, mais la société fonctionne mieux lorsque la majorité de la propriété est contrôlée par un petit groupe de gens intelligents.
--	--	---	---	---

Extrême Gauche (communiste)	Gauche (socialiste)	Centre (libéral)	Droite (conservateur)	Extrême droite (fasciste)
------------------------------------	----------------------------	-------------------------	------------------------------	----------------------------------

Le contrôle des armes à feu

Personne ne devrait avoir l'autorisation de posséder des armes à feu, en raison des risques pour la société.	Le droit de détenir une arme à feu doit être rigoureusement limité, puisqu'il menace le bien-être de la société.	Les individus ont le droit de posséder une arme à feu, à condition d'obéir à la loi et de respecter les droits d'autrui.	Les individus devraient avoir le droit de posséder une arme à feu, et il ne devrait y avoir des limites sur les types d'armes et leur utilisation que dans des cas extrêmes.	Seules les personnes réputées être des citoyens et citoyennes responsables devraient avoir l'autorisation de posséder une arme à feu.
--	--	--	--	---

La légalisation de la drogue

La drogue est une menace pour la société et devrait, par conséquent, être totalement bannie.	La drogue est très dangereuse et son utilisation doit être régie par la loi. Il faut, de plus, s'efforcer de changer les conditions de vie de la société qui incitent les gens à consommer de plus en plus de la drogue.	Les gens devraient avoir leur mot à dire sur la drogue qu'ils utilisent, dans la mesure où ils sont capables d'en connaître les effets et savent qu'ils ne portent atteinte à personne d'autre lorsqu'ils en font usage.	Les gouvernements devraient essayer de protéger les individus des dégâts provoqués par la drogue, et la meilleure façon d'agir est de la rendre illégale et d'en sanctionner sévèrement la vente et l'utilisation.	La légalisation de la drogue par le gouvernement équivaldrait à admettre que tout comportement, bon ou mauvais, est acceptable.
--	--	--	--	---

Les systèmes politiques canadiens : points de vue de la société (suite)

Extrême Gauche (communiste)	Gauche (socialiste)	Centre (libéral)	Droite (conservateur)	Extrême droite (fasciste)
------------------------------------	----------------------------	-------------------------	------------------------------	----------------------------------

Le droit de grève

Les grèves menacent la société, car elles sont le fait de gens égoïstes qui tentent d'obtenir un avantage économique par rapport aux autres.	Pour les syndicats, la grève permet de résoudre certains problèmes tels que la répartition équitable de la richesse (entre employeurs et travailleurs) et la protection des droits et de la santé des employés et employées.	Les gens sont libres de se regrouper et ont le droit d'arrêter leur travail s'ils le désirent. Ce droit ne peut être limité que lorsqu'il présente un grave danger pour la société toute entière.	Les gens ont le droit de faire la grève si cette situation ne met pas d'autres personnes en danger ou si elle ne présente pas de menace grave pour l'économie ou la société.	On ne peut autoriser les grèves, car elles encouragent la rébellion contre l'autorité et menacent, par conséquent, la stabilité de la société.
--	--	---	--	--

Les droits des enfants

Les enfants sont membres de plein droit de la société et ont droit aux mêmes privilèges que les autres citoyens et citoyennes, à condition de respecter l'autorité.	Comme les adultes, les enfants ont droit à la protection, à la dignité et à un niveau de vie convenable, ainsi qu'à la protection juridique et constitutionnelle.	Les droits des enfants ne devraient être limités que dans les domaines où ils manquent de maturité ou de responsabilité pour assumer leurs devoirs de citoyens et citoyennes.	La famille est l'unité fondamentale de la société; c'est donc aux parents qu'il revient d'élever les enfants de façon responsable. S'ils s'en révèlent incapables, c'est alors au gouvernement de les élever.	Les parents ont le droit d'élever leurs enfants pour qu'ils soient de bons citoyens et citoyennes. Le gouvernement peut intervenir s'il le juge nécessaire.
---	---	---	---	---

Extrême Gauche (communiste)	Gauche (socialiste)	Centre (libéral)	Droite (conservateur)	Extrême droite (fasciste)
-----------------------------	---------------------	------------------	-----------------------	---------------------------

Le droit à l'égalité économique

Comme tous les postes ont la même importance pour la société, tous ses membres devraient donc gagner la même somme d'argent, dans la mesure où chacun fait sa part.	L'inégalité, ou la différence entre riches et pauvres, est la source d'un grand nombre de problèmes sociaux. Il faudrait donc la réduire autant que possible au minimum.	Il y aura toujours des gens plus compétents que d'autres; dans une société libre, il est donc inévitable d'avoir des gens plus riches que d'autres.	Il n'est pas bon d'avoir une égalité économique, car alors la société récompense les paresseux et punit ceux et celles qui travaillent.	Dans une société équitable, ceux et celles qui travaillent le plus arriveront toujours au sommet, tandis que les paresseux et paresseuses échoueront. Il n'est pas bon d'essayer d'empêcher ce phénomène et de rendre tout le monde égal.
---	--	---	---	---

Les systèmes politiques canadiens : points de vue de la société (suite)

Extrême Gauche (communiste)	Gauche (socialiste)	Centre (libéral)	Droite (conservateur)	Extrême droite (fasciste)
------------------------------------	----------------------------	-------------------------	------------------------------	----------------------------------

Le droit, pour le Québec, de se séparer du Canada

Il ne faudrait pas tolérer les séparatistes du Québec, car il s'agit d'extrémistes qui ont une telle soif du pouvoir qu'il leur importe peu de détruire le Canada.	Le Québec devrait avoir le droit de se séparer si c'est ce que souhaite la majorité et qu'il promette de protéger les droits des minorités vivant au Québec.	Le Québec, et toute autre province, a le droit de se séparer du Canada, à condition de vérifier si c'est ce que souhaite la majorité et que cela se fasse selon la loi.	Le Québec a le droit de se séparer dans la mesure où la majorité des Canadiens des autres provinces l'acceptent.	Il faudrait faire taire les séparatistes, car ils représentent une minorité menaçante pour le bien-être de la majorité.
--	--	---	--	---

Le droit à la gratuité des frais de garde

Comme tout le monde devrait travailler pour apporter sa part à la société, ceux et celles qui en ont besoin devraient avoir droit à la gratuité des frais de garde.	La gratuité des frais de garde devrait être offerte à tous ceux et celles qui en ont besoin.	Pour respecter le principe d'équité dans l'emploi, le gouvernement devrait accorder à certaines femmes et hommes une aide pour la garde de leurs enfants.	La gratuité des frais de garde serait une forme de discrimination à l'égard des femmes ou des hommes qui ont choisi de rester à la maison pour s'occuper de leurs enfants.	Ce n'est pas au gouvernement de s'occuper des enfants des autres, mais bien aux parents de s'occuper de leurs propres enfants.
---	--	---	--	--

Extrême Gauche (communiste)	Gauche (socialiste)	Centre (libéral)	Droite (conservateur)	Extrême droite (fasciste)
-----------------------------	---------------------	------------------	-----------------------	---------------------------

Le droit au travail

Tout le monde a le droit et le devoir de travailler, de sorte que c'est le devoir du gouvernement d'offrir du travail à tout le monde en bâtissant une meilleure société.	Tout le monde a le droit de travailler, et le gouvernement doit rendre la chose possible pour que les richesses de la société soient équitablement réparties.	Tout le monde a le droit de travailler ou de ne pas travailler, et comme il y en aura toujours qui choisiront de ne pas travailler ou qui ne seront pas de bons travailleurs, il y aura toujours du chômage.	Tout le monde a le droit de travailler, mais ceux qui veulent travailler doivent trouver leur propre créneau, car ce n'est pas au gouvernement de leur en créer.	Tout le monde a le droit de travailler, mais aucune entreprise n'est obligée d'employer des gens qu'elle ne veut pas embaucher, de sorte qu'il y aura toujours du chômage.
---	---	--	--	--

Le droit de critiquer le gouvernement

Les personnes qui critiquent le gouvernement critiquent la société dans son ensemble et prouvent qu'elles ne se soucient que d'elles-mêmes; elles méritent donc qu'on les fasse taire.	Les gens ont le droit de critiquer le gouvernement, mais ils ont également le devoir de s'assurer que la critique est juste et justifiée.	Les gens ont le droit de critiquer le gouvernement.	Les gens peuvent critiquer le gouvernement, mais les gouvernements ne devraient pas céder à la pression de petits groupes d'intérêt.	Les citoyens et citoyennes responsables ont le droit de critiquer le gouvernement, mais en privé seulement afin de ne pas ternir la réputation du gouvernement.
--	---	---	--	---

Les systèmes politiques canadiens : points de vue de la société (suite)

Extrême Gauche (communiste)	Gauche (socialiste)	Centre (libéral)	Droite (conservateur)	Extrême droite (fasciste)
------------------------------------	----------------------------	-------------------------	------------------------------	----------------------------------

Le droit de croire ce que l'on veut

Une bonne formation permettra aux gens de ne croire que la vérité, mais pour ceux qui s'accrochent à de fausses croyances, thérapie et rééducation de longue haleine sont là pour les aider.	Les gens ont le droit de croire ce qu'ils veulent et d'agir selon leurs croyances en restant dans la légalité.	Les gens ont le droit de croire ce qu'ils veulent, mais il peut être nécessaire, en de rares cas, de les empêcher d'exprimer leurs croyances.	On peut accepter beaucoup de croyances, mais il y en a d'autres qui ne devraient être ni acceptées ni exprimées.	Les gens peuvent croire ce qu'ils veulent, mais ne pas exprimer d'opinions menaçantes pour l'État.
--	--	---	--	--

Le droit à la formation

Pour qu'une société soit coopérative, équitable et harmonieuse, il faut que les gens aient les valeurs et les croyances nécessaires; la formation permanente doit être obligatoire pour tous, de façon que chacun apprenne ces valeurs et croyances.	La formation est essentielle pour le développement des individus et de la société. Elle devrait donc être offerte à tous.	Tout le monde a le droit à une éducation, et le gouvernement doit y pourvoir, mais personne n'a droit à une formation illimitée aux frais de l'État.	Tout le monde a droit à une formation de base que le gouvernement doit offrir, mais les études prolongées (après l'école secondaire) sont un privilège offert à ceux qui peuvent et veulent faire le travail demandé.	La formation est importante, mais le gouvernement doit contrôler ce qui est enseigné afin de ne pas propager d'idées fausses chez des gens naïfs et simples.
--	---	--	---	--

Extrême Gauche (communiste)	Gauche (socialiste)	Centre (libéral)	Droite (conservateur)	Extrême droite (fasciste)
-----------------------------	---------------------	------------------	-----------------------	---------------------------

La peine capitale

Les meurtriers, les traîtres, les violeurs et autres grands criminels représentent une menace pour la société et doivent donc être exécutés.	Si l'on utilise les méthodes appropriées, tout le monde peut être réhabilité. La peine capitale n'est donc pas une solution au crime.	L'État doit obéir à ses lois, de sorte que l'exécution est également un meurtre. Cela signifie que ceux qui refusent aux autres le droit de vivre devraient être également sévèrement punis, mais pas exécutés.	La peine capitale est juste, car ceux qui refusent le droit de vivre aux autres perdent leur propre droit à la vie.	Ceux qui commettent des crimes graves doivent être punis de mort pour servir d'exemple aux autres et leur faire comprendre qu'on ne peut tolérer ce genre de comportement.
--	---	---	---	--

D'après Sciences humaines : Guide d'activités pour la 10e année : Les organisations sociales. — Regina : Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi, 1993. — P. III-34-36

Document de préparation n° 1

Les questions qui se posent dans la société canadienne

La censure (thème 1)

La censure est nécessaire pour protéger la société des opinions fausses, des idées corrompues ou de toute autre menace à l'ordre établi.	Les groupes ont le droit d'exprimer leur opinion dans la mesure où ces opinions n'offensent pas les minorités.	Les individus ont le droit absolu d'écouter, de regarder ou de lire ce qu'ils veulent.	Il est parfois nécessaire de protéger les individus de ce que la société juge très nuisible ou immoral.	Les individus et les groupes seront facilement corrompus par des idées mauvaises ou insensées; ils ont donc besoin d'être protégés par la censure.
--	--	--	---	--

Le droit à la propriété privée (thème 2)

La propriété est la cause de bien des problèmes, car elle rend les gens cupides, égoïstes et dépravés.	Bien que la propriété privée cause beaucoup de problèmes, elle est nécessaire jusqu'à un certain point.	La propriété est un droit fondamental qui ne devrait être limité que dans des cas particuliers.	La propriété est un droit fondamental pour les êtres humains.	La propriété est un droit fondamental, mais la société fonctionne mieux lorsque la majorité de la propriété est contrôlée par un petit groupe de gens intelligents.
--	---	---	---	---

Le contrôle des armes à feu (thème 3)

Personne ne devrait avoir l'autorisation de posséder des armes à feu, en raison des risques pour la société.	Le droit de détenir une arme à feu doit être rigoureusement limité, puisqu'il menace le bien-être de la société.	Les individus ont le droit de posséder une arme à feu, à condition d'obéir à la loi et de respecter les droits d'autrui.	Les individus devraient avoir le droit de posséder une arme à feu, et il ne devrait y avoir des limites sur les types d'armes et leur utilisation que dans des cas extrêmes.	Seules les personnes réputées être des citoyens et citoyennes responsables devraient avoir l'autorisation de posséder une arme à feu.
--	--	--	--	---

La légalisation de la drogue (thème 4)

La drogue est une menace pour la société et devrait, par conséquent, être totalement bannie.	La drogue est très dangereuse et son utilisation doit être régie par la loi. Il faut, de plus, s'efforcer de changer les conditions de vie de la société qui incitent les gens à consommer de plus en plus de la drogue.	Les gens devraient avoir leur mot à dire sur la drogue qu'ils utilisent, dans la mesure où ils sont capables d'en connaître les effets et savent qu'ils ne portent personne d'autre lorsqu'ils en font usage.	Les gouvernements devraient essayer de protéger les individus des dégâts provoqués par la drogue, et la meilleure façon d'agir est de la rendre illégale et d'en sanctionner sévèrement la vente et l'utilisation.	La légalisation de la drogue par le gouvernement équivaldrait à admettre que tout comportement, bon ou mauvais, est acceptable.
--	--	---	--	---

Le droit de grève (thème 5)

Les grèves menacent la société, car elles sont le fait de gens égoïstes qui tentent d'obtenir un avantage économique par rapport aux autres.	Pour les syndicats, la grève permet de résoudre certains problèmes tels que la répartition équitable de la richesse (entre employeurs et travailleurs) et la protection des droits et de la santé des employés et employées.	Les gens sont libres de se regrouper et ont le droit d'arrêter leur travail s'ils le désirent. Ce droit ne peut être limité que lorsqu'il présente un grave danger pour la société toute entière.	Les gens ont le droit de faire la grève si cette situation ne met pas d'autres personnes en danger ou si elle ne présente pas de menace grave pour l'économie ou la société.	On ne peut autoriser les grèves, car elles encouragent la rébellion contre l'autorité et menacent, par conséquent, la stabilité de la société.
--	--	---	--	--

Document de préparation n° 1 (suite)

Les droits des enfants (thème 6)

Les enfants sont membres de plein droit de la société et ont droit aux mêmes privilèges que les autres citoyens et citoyennes, à condition de respecter l'autorité.	Comme les adultes, les enfants ont droit à la protection, à la dignité et à un niveau de vie convenable, ainsi qu'à la protection juridique et constitutionnelle.	Les droits des enfants ne devraient être limités que dans les domaines où ils manquent de maturité ou de responsabilité pour assumer leurs devoirs de citoyens et citoyennes.	La famille est l'unité fondamentale de la société; c'est donc aux parents qu'il revient d'élever les enfants de façon responsable. S'ils s'en révèlent incapables, c'est alors au gouvernement de les élever.	Les parents ont le droit d'élever leurs enfants pour qu'ils soient de bons citoyens et citoyennes. Le gouvernement peut intervenir s'il le juge nécessaire.
---	---	---	---	---

Le droit à l'égalité économique (thème 7)

Comme tous les postes ont la même importance pour la société, tous ses membres devraient donc gagner la même somme d'argent, dans la mesure où chacun fait sa part.	L'inégalité, ou la différence entre riches et pauvres, est la source d'un grand nombre de problèmes sociaux. Il faudrait donc la réduire autant que possible au minimum.	Il y aura toujours des gens plus compétents que d'autres; dans une société libre, il est donc inévitable d'avoir des gens plus riches que d'autres.	Il n'est pas bon d'avoir une égalité économique, car alors la société récompense les paresseux et punit ceux et celles qui travaillent.	Dans une société équitable, ceux et celles qui travaillent le plus arriveront toujours au sommet, tandis que les paresseux et paresseuses échoueront. Il n'est pas bon d'essayer d'empêcher ce phénomène et de rendre tout le monde égal.
---	--	---	---	---

Document de préparation n^o 1 (suite)

Le droit, pour le Québec, de se séparer du Canada (thème 8)

Il ne faudrait pas tolérer les séparatistes du Québec, car il s'agit d'extrémistes qui ont une telle soif du pouvoir qu'il leur importe peu de détruire le Canada.	Le Québec devrait avoir le droit de se séparer si c'est ce que souhaite la majorité et qu'il promette de protéger les droits des minorités vivant au Québec.	Le Québec, et toute autre province, a le droit de se séparer du Canada, à condition de vérifier si c'est ce que souhaite la majorité et que cela se fasse selon la loi.	Le Québec a le droit de se séparer dans la mesure où la majorité des Canadiens des autres provinces l'acceptent.	Il faudrait faire taire les séparatistes, car ils représentent une minorité menaçante pour le bien-être de la majorité.
--	--	---	--	---

Le droit à la gratuité des frais de garde (thème 9)

Comme tout le monde devrait travailler pour apporter sa part à la société, ceux et celles qui en ont besoin devraient avoir droit à la gratuité des frais de garde.	La gratuité des frais de garde devrait être offerte à tous ceux et celles qui en ont besoin.	Pour respecter le principe d'équité dans l'emploi, le gouvernement devrait accorder à certaines femmes et hommes une aide pour la garde de leurs enfants.	La gratuité des frais de garde serait une forme de discrimination à l'égard des femmes ou des hommes qui ont choisi de rester à la maison pour s'occuper de leurs enfants.	Ce n'est pas au gouvernement de s'occuper des enfants des autres, mais bien aux parents de s'occuper de leurs propres enfants.
---	--	---	--	--

Le droit au travail (thème 10)

Tout le monde a le droit et le devoir de travailler, de sorte que c'est le devoir du gouvernement d'offrir du travail à tout le monde en bâtissant une meilleure société.	Tout le monde a le droit de travailler, et le gouvernement doit rendre la chose possible pour que les richesses de la société soient équitablement réparties.	Tout le monde a le droit de travailler ou de ne pas travailler, et comme il y en aura toujours qui choisiront de ne pas travailler ou qui ne seront pas de bons travailleurs, il y aura toujours du chômage.	Tout le monde a le droit de travailler, mais ceux qui veulent travailler doivent trouver leur propre créneau, car ce n'est pas au gouvernement de leur en créer.	Tout le monde a le droit de travailler, mais aucune entreprise n'est obligée d'employer des gens qu'elle ne veut pas embaucher, de sorte qu'il y aura toujours du chômage.
---	---	--	--	--

Le droit de critiquer le gouvernement (thème 11)

Les personnes qui critiquent le gouvernement critiquent la société dans son ensemble et prouvent qu'elles ne se soucient que d'elles-mêmes; elles méritent donc qu'on les fasse taire.	Les gens ont le droit de critiquer le gouvernement, mais ils ont également le devoir de s'assurer que la critique est juste et justifiée.	Les gens ont le droit de critiquer le gouvernement.	Les gens peuvent critiquer le gouvernement, mais les gouvernements ne devraient pas céder à la pression de petits groupes d'intérêt.	Les citoyens et citoyennes responsables ont le droit de critiquer le gouvernement, mais en privé seulement afin de ne pas ternir la réputation du gouvernement.
--	---	---	--	---

Document de préparation n° 1 (suite)

Le droit de croire ce que l'on veut (thème 12)

Une bonne formation permettra aux gens de ne croire que la vérité, mais pour ceux qui s'accrochent à de fausses croyances, thérapie et rééducation de longue haleine sont là pour les aider.	Les gens ont le droit de croire ce qu'ils veulent et d'agir selon leurs croyances en restant dans la légalité.	Les gens ont le droit de croire ce qu'ils veulent, mais il peut être nécessaire, en de rares cas, de les empêcher d'exprimer leurs croyances.	On peut accepter beaucoup de croyances, mais il y en a d'autres qui ne devraient être ni acceptées ni exprimées.	Les gens peuvent croire ce qu'ils veulent, mais ne pas exprimer d'opinions menaçantes pour l'État.
--	--	---	--	--

Le droit à la formation (thème 13)

Pour qu'une société soit coopérative, équitable et harmonieuse, il faut que les gens aient les valeurs et les croyances nécessaires; la formation permanente doit être obligatoire pour tous, de façon que chacun apprenne ces valeurs et croyances.	La formation est essentielle pour le développement des individus et de la société. Elle devrait donc être offerte à tous.	Tout le monde a le droit à une éducation, et le gouvernement doit y pourvoir, mais personne n'a droit à une formation illimitée aux frais de l'État.	Tout le monde a droit à une formation de base que le gouvernement doit offrir, mais les études prolongées (après l'école secondaire) sont un privilège offert à ceux qui peuvent et veulent faire le travail demandé.	La formation est importante, mais le gouvernement doit contrôler ce qui est enseigné afin de ne pas propager d'idées fausses chez des gens naïfs et simples.
--	---	--	---	--

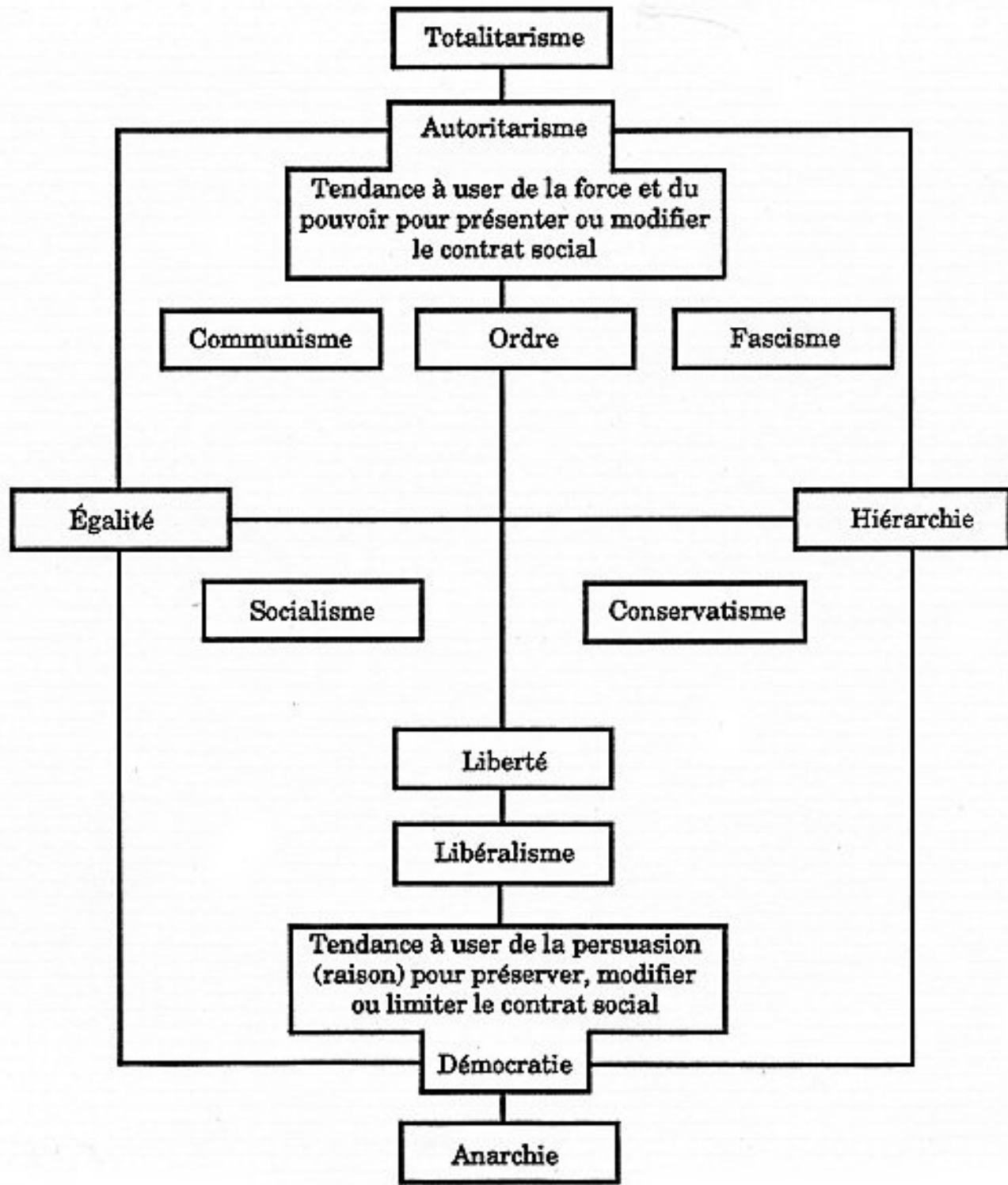
La peine capitale (thème 14)

Les meurtriers, les traîtres, les violeurs et autres grands criminels représentent une menace pour la société et doivent donc être exécutés.	Si l'on utilise les méthodes appropriées, tout le monde peut être réhabilité. La peine capitale n'est donc pas une solution au crime.	L'État doit obéir à ses lois, de sorte que l'exécution est également un meurtre. Cela signifie que ceux qui refusent aux autres le droit de vivre devraient être également sévèrement punis, mais pas exécutés.	La peine capitale est juste, car ceux qui refusent le droit de vivre aux autres perdent leur propre droit à la vie.	Ceux qui commettent des crimes graves doivent être punis de mort pour servir d'exemple aux autres et leur faire comprendre qu'on ne peut tolérer ce genre de comportement.
--	---	---	---	--

Ibid., P. III-34-36

Document d'information n° 2

Schéma conceptuel des systèmes politiques



2.3 La montée des États-nations industriels

Contenu

Des changements profonds ont marqué l'Europe du XIXe siècle par suite des idées que la Révolution française et la révolution industrielle y avaient propagées.

Trois des premiers pays à réformer leur organisation sociale de base furent la Grande-Bretagne, la France et les États allemands.

2.3.1 Le changement social

Ces sociétés rurales, agraires, sont devenues des sociétés urbaines industrialisées.

Les changements idéologiques et l'industrialisation ont joué un rôle dans les événements importants suivants :

- les révolutions de 1825, de 1830 et de 1848;
- la guerre civil américaine;
- l'unification allemande.

2.3.2 La démographie

Des changements profonds ont marqué l'Europe et les États-Unis d'Amérique entre le début et la fin du XIXe siècle, comme l'indiquent les données démographiques suivantes :

- la population totale, la répartition entre population urbaine et population rurale, l'importance de la classe moyenne;
- la proximité des principaux centres urbains et des ressources essentielles;
- la situation géographique des systèmes de transport;
- la situation géographique et l'importance des complexes industriels;
- la répartition de la richesse entre les classes sociales;
- les ressources des hinterlands.

2.3 La montée des États-nations industriels

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

La modernisation

- **Savoir que les États-nations industriels modernes se sont développés par suite des changements qui se sont produits au XIXe siècle**

L'infrastructure

- Savoir que les sociétés européennes ont établi une nouvelle infrastructure sociale et économique, et que celle-ci a conduit à l'urbanisation

L'urbanisation

- **Savoir que l'industrialisation a contribué à l'urbanisation des sociétés européennes**

La conception du monde

- Savoir que les sociétés européennes ont dû faire face à une nouvelle conception du monde, urbaine et industrielle, et que celle-ci remettait en question les points de vue ou idéologies des organisations sociales traditionnelles

Le changement

- Savoir que l'industrialisation et l'urbanisation nécessitaient un réaménagement des organisations sociales traditionnelles

Les paradigmes

- Savoir que plusieurs des paradigmes traditionnels n'étaient plus en mesure d'offrir des solutions adéquates pour faire face aux nouvelles réalités sociales
- Savoir qu'à cette époque, on a élaboré un certain nombre de nouveaux paradigmes connus sous le nom d'idéologies afin d'essayer de faire face aux changements qui se produisaient

2.3 La montée des États-nations industriels

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Communiquer, à écouter, à s'exprimer, à négocier ses différences d'opinions**
- Établir un système de classification afin de catégoriser les données
- Tirer des inférences à partir des rapports établis entre les données
- Identifier les relations de cause à effet entre les données
- Prendre des décisions à partir de critères établis

2.3 La montée des États-nations industriels

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- **Être fier de s'exprimer en français**

2.3 La montée des États-nations industriels

Stratégies d'enseignement suggérées

2.4 Le réaménagement du contrat social

Contenu

2.4.1 Le réaménagement du contrat social en Grande-Bretagne

La question de la justice sociale

La classe moyenne et la classe ouvrière ont tenté d'accroître leur influence dans le processus de prise de décisions. Les événements historiques caractérisant ce processus sont notamment :

- les lois sur les associations (« Combination Acts ») de 1799 et 1800);
- les lois sur le blé (« Corn Laws ») de 1815;
- le massacre de Peterloo et les six lois de 1819.

L'idéologie détermine ce qu'on acceptera comme prétentions à des postes d'autorité en vue de la prise de décisions, sur la base de la tradition, de la légitimité et d'une justification logique.

L'idéologie

Une idéologie est un système d'idées qui tente à la fois d'expliquer le monde et de le changer.

Les idéologies sont jugées importantes parce qu'elles :

- **aident les gens à comprendre le monde dans lequel ils vivent et à organiser leur vie en conséquence;**
- **donnent un moyen de juger et d'évaluer des questions et des événements mondiaux multiples et déroutants;**
- **donnent l'impression que l'avenir est plus prévisible et confèrent un sentiment de sécurité;**
- **unissent les gens en leur fournissant un même système de valeurs et une perception commune du monde qui accroît leur sentiment d'appartenance;**
- **promettent un avenir meilleur et expliquent comment y parvenir.**

Caractéristiques communes à la plupart des idéologies :

- un ensemble d'hypothèses de base sur la nature humaine et sur la société;
- une interprétation du passé;
- une explication du présent et une vision de l'avenir;
- un but et une stratégie pour l'atteindre;
- un pouvoir d'attraction fondé sur les émotions servant à gagner de nouveaux adeptes et à encourager l'action;
- un tableau simple du monde, facile à comprendre, tenu pour la vérité.

Les prétentions au pouvoir dans la société

Il existe dans toute société des individus et des groupes qui revendiqueront le droit de contrôler le processus de prise de décisions de la société.

Les prétentions traditionnelles au pouvoir s'appuyaient sur le contrôle de la terre, d'une force permettant d'assurer la conformité et de la perception de sa légitimité.

Les prétentions traditionnelles s'exprimaient dans le cadre de l'idéologie conservatrice.

La prétention au pouvoir des traditionalistes

La légitimité des revendications des traditionalistes se fondait sur une idéologie qui défendait les valeurs de :

- la tradition;
- la hiérarchie et l'ordre;
- l'ordre des choses instauré par la volonté divine.

L'idéologie conservatrice

Les préceptes fondamentaux du conservatisme au XIXe siècle sont les suivants :

Les conservateurs :

- tendent à transporter en politique la doctrine chrétienne du péché originel. Ainsi, l'être humain a besoin de l'autorité et de la discipline pour avoir une conduite morale et faire bon usage de la liberté;
- croient que l'être humain doit posséder un cadre de référence traditionnel qui le protège contre les innovations non éprouvées;
- soutiennent que l'être humain ne peut être soumis que s'il est dirigé par une élite pénétrée de la vertu et de la morale et qu'on lui enseigne les « préjugés » de la famille, de la religion et de l'aristocratie (Burke);
- croient que la société devrait être perçue comme une structure dont l'évolution est naturelle et inconsciente;
- prétendent que la société est effectivement le fruit d'un contrat... non seulement entre les vivants, mais aussi entre les morts et ceux à naître (Burke).

Les aspirations au pouvoir des non-traditionalistes

Les revendications non traditionnelles du pouvoir s'appuyaient sur :

- le nombre (le gouvernement par la majorité);
- les organisations (les nouvelles institutions comme les syndicats);
- l'instruction.

La légitimité des revendications des non-traditionalistes, issue de l'idéologie des révolutions anglaise, française et américaine, était fondée sur :

- le progrès;
- un nouvel ordre social basé sur les principes de liberté et d'égalité;

-
- un nouveau contrat social basé sur les principes de la volonté générale et de la souveraineté du peuple;
 - les principes du libéralisme et du nationalisme.

Les revendications non traditionnelles avancées par la classe moyenne et la classe ouvrière s'exprimaient dans le cadre idéologique du libéralisme.

L'idéologie libérale

Les préceptes fondamentaux du libéralisme au XIXe siècle sont les suivants. Le libéralisme :

- tire de la Bible (les prophètes hébreux, le sermon sur la Montagne) le sens de l'importance de l'individualité qui affranchit de l'asservissement au groupe et libère de l'emprise des coutumes, des lois et de la morale;
- s'attache à protéger l'individu des contraintes arbitraires extérieures pouvant entraver la pleine réalisation de ses possibilités;
- croit que si les hommes sont laissés libres de poursuivre leurs propres intérêts dans une économie de marché, ils favorisent le bien-être du plus grand nombre;
- croit que parce que les individus rationnels savent ce qui est préférable pour eux, l'intervention du gouvernement entrave leur épanouissement;
- croit que le gouvernement ne doit pas faire pour les particuliers ce qu'ils peuvent faire pour eux-mêmes;
- croit que la propriété financière doit être le principal critère de la citoyenneté;
- croit que tout pouvoir étant potentiellement tyrannique, celui du gouvernement doit être limité.

La lutte des classes en Grande-Bretagne s'est traduite notamment par :

- la loi sur la réforme parlementaire (« Reform Bill ») de 1832;
- le chartisme (« Chartist Movement ») créé en 1838;
- la Ligue contre les droits sur le blé (« Anti-Corn League ») créée en 1838;
- la réforme parlementaire (« Reform Bill ») de 1867;
- la réforme parlementaire (« Reform Bill ») de 1884.

2.4.2 Le réaménagement du contrat social en France

La question de la justice sociale

Les événements associés à cette lutte sont notamment :

- le rejet de la Charte constitutionnelle;
- la restriction du suffrage à une petite minorité;
- la restriction de la liberté de presse;
- la révolution de 1848;
- les élections de 1848.

Les prétentions au pouvoir des élites traditionnelles

Les prétentions au pouvoir des élites traditionnelles s'exprimaient dans le cadre idéologique du conservatisme.

Les prétentions au pouvoir des élites non traditionnelles

Les prétentions au pouvoir des élites non traditionnelles étaient celles de :

- la classe moyenne qui s'exprimait dans le cadre idéologique du libéralisme;
- ceux qui croyaient que le suffrage universel (du moins pour les hommes) déboucherait sur la démocratie, et que celle-ci verrait le jour dans une république;
- la classe inférieure qui s'exprimait dans le cadre idéologique du socialisme.

L'idéologie socialiste

Les préceptes fondamentaux du socialisme au XIXe siècle sont les suivants.

Le socialisme :

- tire du Nouveau Testament la croyance selon laquelle chacun est important aux yeux de Dieu et, par conséquent, mérite d'être considéré avec équité et dignité;
- croit que l'injustice, les inégalités et la souffrance découlant du mode de production capitaliste ont donné lieu à un individualisme cupide et néfaste;
- envisage la création d'une société nouvelle dans laquelle les masses s'approprieraient les moyens de production et le pouvoir. Ensuite, la société pourrait être redéfinie de façon à promouvoir le partage, l'équité et l'harmonie, et permettre ainsi l'épanouissement individuel.

Les socialistes ne s'accordent pas sur la façon d'atteindre cet objectif.

Selon les socialistes utopiques :

- chacun doit être rémunéré selon son apport à la société et tous doivent jouir d'un minimum quant au logement, à l'habillement et à l'alimentation et avoir accès gratuitement aux services essentiels tels que l'éducation, la santé, les loisirs et les transports;
- tous les citoyens doivent être égaux en droits politiques; les différentes conditions sociales doivent être nivelées (désaccords sur l'ampleur du nivellement).

Selon les marxistes :

- l'avènement du socialisme passe obligatoirement par la nationalisation de l'ensemble des moyens de production;
- l'histoire avance dans un sens, vers le jour où les travailleurs décideront de leurs destinées;
- ces changements devront sans doute passer par la violence.

Selon les sociaux-démocrates :

- la nationalisation sélective de secteurs clés de l'économie, doublée d'un contrôle de la propriété privée dans les autres secteurs, suffirait;
- un « socialisme de marché » où l'économie de marché est dirigée par des planificateurs socialistes suffirait.

Les événements suivants ont ponctué la lutte de classes en France :

- les émeutes de juillet 1830;
- la promulgation de la deuxième République;
- les émeutes de juin 1848;
- la victoire de Louis-Napoléon;
- la Commune de Paris en 1871.

2.4.3 Le réaménagement du contrat social en Allemagne

La question de la souveraineté en Allemagne

L'unification des États allemands au sein d'une monarchie constitutionnelle a été d'une importance primordiale.

Comme dans la plupart des sociétés, les divers États allemands défendaient des conceptions idéologiques différentes de la future « Allemagne ».

L'idéologie libérale prussienne

- Les objectifs du libéralisme prussien se résument à transformer la Prusse en une monarchie constitutionnelle libérale.
- La monarchie prussienne pourrait ensuite fusionner aux autres États allemands dans un État-nation unifié et libéral.

L'idéologie socialiste prussienne

- Faire un bref rappel de l'idéologie socialiste exposée par Karl Marx en insistant sur les points suivants :
 - l'histoire considérée comme un processus du changement basé sur les rapports économiques;
 - le conflit inévitable entre la bourgeoisie et le prolétariat;
 - la victoire ultime et inévitable du prolétariat.
- Tous les socialistes allemands n'adhéraient pas aux vues de Marx.
- On croyait que les socialistes allemands constituaient une menace pour la classe dirigeante. Ils étaient donc victimes d'une certaine répression car ils affirmaient leur loyauté envers le mouvement socialiste plutôt qu'envers l'État allemand.

-
- Éventuellement, eux aussi commencèrent à succomber aux attraits du nationalisme allemand.
 - L'unification de tous les États allemands au sein d'un système représentatif démocratique.
 - L'adoption d'une constitution démocratique prévoyant :
 - le suffrage universel;
 - un ministère du travail;
 - une loi sur le salaire minimum;
 - la journée de travail de 10 heures.

L'idéologie conservatrice prussienne

Les conservateurs prussiens avaient pour objectif primordial l'unification de tous les États allemands au sein d'un Empire prussien et conservateur, gouverné par un monarque absolu.

Selon eux, la priorité absolue consistait à vouer son existence à l'État-nation et à s'identifier à celui-ci.

Ils croyaient également que le militarisme :

- assurerait un système de défense efficace dans le contexte de la rivalité croissante avec l'Autriche;
- favorisent un sentiment d'identification à la nation très puissant parmi les Prussiens tout en permettant :
 - une grande efficacité et l'obéissance totale à l'État;
 - un sens élevé de l'autodiscipline et le conformisme social.

« Quand il est impossible d'arriver à un compromis et qu'un conflit est inévitable, ce conflit devient une épreuve de force. »

Otto von Bismark

Les événements suivants ont joué un rôle significatif dans l'équilibre idéologique qui s'est établi en Allemagne dans les années 1860 et 1870 :

- la guerre austro-prussienne de 1866;
- le compromis idéologique et la Constitution de 1867;
- la Sécurité sociale nationale;
- la politique de protectionnisme;
- la guerre franco-prussienne de 1870.

Les autres grandes puissances considéraient comme une menace l'existence d'une Allemagne unifiée et dynamique sur le plan économique et sur le plan militaire. Ces dernières recherchèrent donc la sécurité en concluant des alliances et en accroissant leurs empires coloniaux. À cette époque, on voyait des avantages politiques économiques et militaires à la possession d'un empire.

2.2 Le réaménagement du contrat social

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

Le contrat social

- **Savoir qu'un contrat social constitue une entente entre les gouvernants et les gouvernés et qu'il définit explicitement et implicitement les droits et les devoirs de chacun**
- **Savoir que la société française du XIXe siècle a contribué à l'évolution de diverses idéologies**

Les groupes de pression

- **Savoir que les sociétés se composent de groupes de pression dont les intérêts sont souvent contradictoires**
 - **Chaque groupe possède sa propre base politique (les ressources, le nombre, l'Organisation) et chacun souhaite des décisions qui satisfassent leurs besoins et leurs désirs.**

La prise de décisions

- **Savoir que toute société établira un système de prise de décisions fondé sur sa conception du monde**
- **Savoir que la prise de décisions politiques est un processus propre à toute organisation sociale et qu'elle vise à réconcilier les besoins et désirs différents à l'intérieur d'une organisation**

Le conflit

- **Savoir que les sociétés doivent trouver une manière de résoudre les conflits, car les conflits non résolus mettent en péril la stabilité du système social**

La politique

- **Savoir que les sociétés doivent prendre des décisions quant à la meilleure façon de réconcilier les intérêts incompatibles qui s'y retrouvent**

L'idéologie

- **Savoir qu'une idéologie est un système d'idées qui tente à la fois d'expliquer le monde et de le changer**
- **Savoir qu'une idéologie ressemble à un paradigme**

-
- **Savoir que les caractéristiques communes à toutes les idéologies sont :**
 - un ensemble de principes;
 - une interprétation et une explication du passé et de l'avenir;
 - une vision de l'avenir et une stratégie permettant de réaliser cette vision;
 - une représentation simple et possible de la réalité
 - **Comprendre pourquoi ces caractéristiques sont essentielles pour rallier les partisans d'une perception donnée du monde**
 - **Savoir qu'une idéologie constitue une source d'identité et d'optimisme**

La légitimité

- **Savoir que ce que l'on considère légitime varie selon les principes de l'idéologie à laquelle les individus souscrivent**
- **Savoir que le contrat social en milieu rural ne répondait ni aux attentes, ni aux intérêts de la population urbaine**
- **Comprendre que la résistance face au changement du processus de prise de décisions de la part des traditionalistes était fondée sur une croyance idéologique**
- **Comprendre que selon cette croyance, il serait imprudent de remettre le pouvoir de prise de décisions entre les mains de gens ordinaires**

L'idéologie conservatrice

- **Connaître les valeurs fondamentales qui sont à la base de l'idéologie conservatrice**

L'ordre

- **Savoir que les règles établies par les organisations sociales disciplinent le comportement humain et qu'elles l'amènent à se conformer à des types de comportements précis, soutenus et structurés**
- **Savoir que les gens ressentent le besoin fondamental d'un sentiment de sécurité fondé sur l'ordre et la certitude de l'avenir**
- **Savoir que le chaos et l'anarchie constituent la plus grande menace pour la société parce qu'ils détruisent la capacité de maintenir l'ordre au sein des organisations sociales**

La hiérarchie

- Savoir que le fonctionnement d'une société est le meilleur lorsqu'une élite douée d'aptitudes particulières assume la responsabilité du bien-être de la société
- Savoir que ceux ou celles qui possèdent la capacité d'assumer la responsabilité de la société devraient posséder les pouvoirs et les privilèges nécessaires pour s'acquitter de ces responsabilités

La liberté

- Savoir que la liberté en l'absence d'obligations peut mener au chaos

Le maintien de l'ordre social

- Comprendre que, pour plusieurs tenants du conservatisme, la préservation de l'ordre social était l'enjeu fondamental de la négociation d'un nouveau contrat social

Le changement

- Savoir que la croissance de la classe moyenne industrielle a donné lieu à la revendication du changement dans le processus de prise de décisions

L'idéologie libérale

- **Savoir connaître et comprendre les valeurs et attitudes fondamentales de l'idéologie libérale**

La liberté

- Savoir que la liberté de mener sa vie selon sa conscience constitue la valeur fondamentale de l'idéologie libérale

L'ordre

- **Savoir que la loi constitue la seule contrainte au comportement humain qui soit légitime et qu'elle ne peut empêcher que les actions qui causeraient du tort à autrui**
- **Savoir que la discussion libre et ouverte où la raison l'emporte (sur la tradition) assurera l'administration ordonnée de la société**

L'égalité

- Savoir que tous les êtres humains sont égaux en ce sens que chacun et chacune possède le même droit au respect de la personne humaine

-
- Savoir que chaque individu doit bénéficier de chances égales, c'est-à-dire de la chance de se réaliser pleinement
 - Savoir que tous les citoyens ont le droit de participer au processus de prise de décisions

La hiérarchie

- Savoir qu'une hiérarchie fondée sur le mérite est légitime

Le progrès

- Comprendre que le besoin de créer l'ordre social le plus favorable à l'épanouissement individuel était l'enjeu fondamental de la négociation d'un nouveau contrat social pour le libéralisme

La prise de décisions politiques

- **Savoir que ces compromis politiques sont le reflet des réalités du pouvoir de l'époque**
- **Savoir qu'aucun point de vue ne pouvait prévaloir entièrement sur l'autre**

Le pouvoir

- Savoir que les groupes qui se sentent menacés par le processus de changement sont disposés à utiliser toutes les sources de pouvoir dont ils disposent

Les divisions de classes

- Savoir que les classes qui participent au processus de prise de décisions utiliseront leurs sources de pouvoir de façon à assurer leur propre bien-être

L'idéologie républicaine

- **Savoir que les républicains :**
 - **étaient opposés au pouvoir et aux privilèges des élites;**
 - **croyaient que le programme libéral allait de soi;**
 - **étaient convaincus qu'il fallait dépasser le libéralisme pour rendre la démocratie accessible au simple citoyen.**

L'idéologie socialiste

- **Connaître et comprendre les valeurs et attitudes fondamentales de l'idéologie socialiste**

L'égalité

- Savoir qu'aucun individu ne possède davantage de droits qu'un autre et que les ressources essentielles à l'existence humaine doivent donc être partagées de manière équitable
- Savoir que l'égalité des chances n'existe pas à moins que la société ne donne une chance aux individus qui n'en ont jamais bénéficié

La liberté

- Savoir que la liberté ne peut exister tant qu'un groupe au sein de la société a la possibilité d'en exploiter un autre
- Savoir que le fait d'être protégé sur le plan économique contre la pauvreté et l'exploitation est aussi important que la liberté politique

La hiérarchie

- Savoir que le travail des ouvriers a autant de valeur et d'importance que le travail de leurs supérieurs
- Savoir que les travailleurs ont le droit d'être impliqués dans les décisions concernant leur milieu de travail et leur communauté au même titre que tout autre groupe au sein de la société

L'ordre

- **Savoir qu'il ne peut y avoir d'ordre dans la société tant qu'il n'y a pas de justice sur le plan économique**

Le progrès

- Savoir que le progrès signifie la création d'un ordre social à l'intérieur duquel les individus, libres de soucis d'ordre matériel, sont libres de développer et de se réaliser pleinement

L'unité

- Savoir que l'unification des États allemands au sein d'un État-nation était un objectif commun à tous les groupements politiques des États allemands du Nord

La culture

- Savoir que les objectifs généraux des idéologies telles que le libéralisme, le socialisme et le conservatisme ont été adaptés aux objectifs et aux valeurs des sociétés qui les ont adoptés

Le nationalisme

- Savoir que le nationalisme est un état d'esprit où l'individu croit que tous les citoyens doivent avant tout être loyaux aux valeurs que représente l'État-nation

L'idéologie

- **Savoir que toutes les idéologies véhiculées dans les États allemands étaient influencées par les thèmes de l'unification et du nationalisme**

Le nationalisme conservateur

- Savoir que les nationalistes conservateurs percevaient les nationalistes libéraux et les socialistes comme une menace sérieuse à leur pouvoir de prise de décisions

Le militarisme

- Savoir que les conservateurs croyaient qu'un monde dépourvu de lois et du pouvoir de les faire respecter dégénérerait rapidement en une guerre au cours de laquelle les forts dévoreraient les faibles
- Savoir que les Prussiens se considéraient un petit pays faible et entouré de voisins puissants et agressifs qui, au besoin, n'hésiteraient aucunement à détruire la Prusse

Le pragmatisme

- Comprendre que le pragmatisme en politique supposait un changement des postulats à partir desquels les politiques étaient élaborées

L'égalité

- Savoir que la classe moyenne et la classe ouvrière ont tenté d'influencer le processus de prise de décisions

2.4 Le réaménagement du contrat social

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Travailler en équipe, à s'entraider, à s'appuyer, à collaborer**
- Établir un système de classification afin de catégoriser les données
- Tirer des inférences à partir des rapports établis entre les données
- Identifier les relations de cause à effet entre les données
- Analyser des données à partir de critères établis (tirés des idéologies)

2.4 Le réaménagement du contrat social

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Savoir que la langue est comme un système de valeurs et non seulement comme un moyen de communication**
- Savoir s'il vaut mieux prendre des décisions en se basant sur la tradition ou sur la raison
- Savoir si on doit confier aux élites la responsabilité de guider et de diriger la société
- Savoir si on doit considérer la tradition et la stabilité comme les valeurs les plus importantes de la société
- Savoir s'il est préférable que les individus s'affranchissent des contraintes de la tradition, des coutumes et de l'autorité
- Savoir s'il est exact d'affirmer que si l'individu est laissé libre de poursuivre ses propres intérêts, il favorise du même coup le bien-être de la communauté
- Savoir si un groupe d'individus doit avoir la possibilité d'en exploiter un autre
- Savoir si on peut attribuer une plus grande valeur ou une plus grande importance au travail d'un groupe qu'à celui d'un autre groupe
- Savoir lequel est le critère le plus juste de la tradition ou de la raison pour aider à prendre une décision
- Savoir si la tradition et la stabilité doivent être considérées comme les valeurs les plus importantes de la société

2.4 Le réaménagement du contrat social

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 6 - Les prétentions au pouvoir des conservateurs, des libéraux, et des socialistes en Grande-Bretagne au XIXe siècle

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Initiation à l'analyse numérique
- Initiation à la technologie
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité d'application de concepts offre aux élèves la possibilité d'étudier l'idéologie libérale, l'idéologie conservatrice ainsi que les origines d'une idéologie socialiste en Grande-Bretagne. Elle leur permet de se familiariser avec les grandes questions qui ont retenu l'attention en Grande-Bretagne au XIXe siècle et d'étudier ces questions du point de vue de deux idéologies, ainsi que du point de vue des divers secteurs de la société britannique.

B. Contenu

Les prétentions au pouvoir dans la société

Il existe dans toute société des individus et des groupes qui revendiquent le droit de contrôler le processus de prise de décisions de la société.

Les prétentions traditionnelles au pouvoir s'appuyaient sur le contrôle de la terre, d'une force permettant d'assurer la conformité, et de la perception de sa légitimité.

Les prétentions traditionnelles s'exprimaient dans le cadre de l'idéologie conservatrice.

La prétention au pouvoir des traditionalistes

La légitimité des revendications des traditionalistes se fondait sur une idéologie qui défendait les valeurs de :

- la tradition;
- la hiérarchie et l'ordre;
- l'ordre des choses instauré par la volonté divine.

L'idéologie conservatrice

Les préceptes fondamentaux du conservatisme au XIXe siècle sont les suivants :

Les conservateurs :

- tendent à transposer en politique la doctrine chrétienne du péché originel. Ainsi, l'être humain a besoin de l'autorité et de la discipline pour avoir une conduite morale et faire bon usage de la liberté;
- croient que l'être humain doit posséder un cadre de référence traditionnel qui le protège contre les innovations non éprouvées;
- soutiennent que l'être humain ne peut être soumis que s'il est dirigé par une élite pénétrée de la vertu et de la morale et qu'on lui enseigne les « préjugés » de la famille, de la religion et de l'aristocratie (Burke);
- croient que la société devraient être perçue comme une structure dont l'évolution est naturelle et inconsciente;
- prétendent que la société est effectivement le fruit d'un contrat - non seulement entre les vivants, mais aussi entre les morts et ceux à naître (Burke).

Les aspirations au pouvoir des non-traditionalistes

Les revendications non traditionnelles du pouvoir s'appuyaient sur :

- le nombre (le gouvernement par la majorité);
- les organisations (les nouvelles institutions comme les syndicats);
- l'instruction.

La légitimité des revendications des non-traditionalistes, issue de l'idéologie des révolutions anglaise, française et américaine, était fondée sur :

- le progrès;
- un nouvel ordre social basé sur les principes de liberté et d'égalité;
- un nouveau contrat social basé sur les principes de la volonté générale et de la souveraineté du peuple;
- les principes du libéralisme et du nationalisme.

Les revendications non traditionnelles avancées par la classe moyenne et la classe ouvrière s'exprimaient dans le cadre idéologique du libéralisme.

L'idéologie libérale

Les préceptes fondamentaux du libéralisme au XIXe siècle sont les suivants.

Le libéralisme :

- tire de la Bible (les prophètes hébreux, le sermon sur la Montagne) le sens de l'importance de l'individualité qui affranchit de l'asservissement au groupe et libère de l'emprise des coutumes, des lois et de la morale;
- s'attache à protéger l'individu des contraintes arbitraires extérieures pouvant entraver la pleine réalisation de ses possibilités;
- croit que si les hommes sont laissés libres de poursuivre leurs propres intérêts dans une économie de marché, ils favorisent le bien-être du plus grand nombre;
- croit que parce que les individus rationnels savent ce qui est préférable pour eux, l'intervention du gouvernement entrave leur épanouissement;
- croit que le gouvernement ne doit pas faire pour les particuliers ce qu'ils peuvent faire eux-mêmes;
- croit que la propriété financière doit être le principal critère de la citoyenneté;
- croit que tout pouvoir étant potentiellement tyrannique, celui du gouvernement doit être limité.

La lutte des classes en Grande-Bretagne s'est traduite notamment par :

- la loi sur la réforme parlementaire (*Reform Bill*) de 1832;
- le chartisme (*Chartist Movement*) créé en 1838;
- la Ligue contre les droits sur le blé (*Anti-Corn League*) créée en 1838;
- la réforme parlementaire (*Reform Bill*) de 1867;
- la réforme parlementaire (*Reform Bill*) de 1884.

L'idéologie socialiste

Les préceptes fondamentaux du socialisme au XIXe siècle sont les suivants.

Le socialisme :

- tire du Nouveau Testament la croyance selon laquelle chacun est important aux yeux de Dieu et, par conséquent, mérite d'être considéré avec équité et dignité;
- croit que l'injustice, les inégalités et la souffrance découlant du mode de production capitaliste ont donné lieu à un individualisme cupide et néfaste;
- envisage la création d'une société nouvelle dans laquelle les masses s'approprieraient les moyens de production et le pouvoir. Ensuite, la société pourrait être redéfinie de façon à promouvoir le partage, l'équité et l'harmonie, et permettre ainsi l'épanouissement individuel.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

L'idéologie

- **Savoir qu'une idéologie ressemble à un paradigme**
- **Savoir que les caractéristiques communes à toutes les idéologies sont :**
 - **un ensemble de principes;**
 - **une interprétation et une explication du passé et de l'avenir;**
 - **une vision de l'avenir et une stratégie permettant de réaliser cette vision;**
 - **une représentation simple et crédible de la réalité**
- **Savoir qu'une idéologie constitue une source d'identité et d'optimisme**

La légitimité

- **Savoir que ce que l'on considère légitime varie selon les principes de l'idéologie à laquelle les individus souscrivent**
- **Savoir que le contrat social en milieu rural ne répondait ni aux attentes, ni aux intérêts de la population urbaine**
- **Comprendre que la résistance face au changement du processus de prise de décisions de la part des traditionalistes était fondée sur une croyance idéologique**
- **Comprendre que selon cette croyance, il serait imprudent de remettre le pouvoir de prise de décisions entre les mains de gens ordinaires**

L'idéologie conservatrice

- **Connaître les valeurs fondamentales qui sont à la base de l'idéologie conservatrice :**

L'ordre

- **Savoir que les règles établies par les organisations sociales disciplinent le comportement humain et qu'elles l'amènent à se conformer à des types de comportements précis, soutenus et structurés**
- **Savoir que les gens ressentent le besoin fondamental d'un sentiment de sécurité fondé sur l'ordre et la certitude de l'avenir**
- **Savoir que le chaos et l'anarchie constituent la plus grande menace pour la société parce qu'ils détruisent la capacité de maintenir l'ordre au sein des organisations sociales**

La hiérarchie

- Savoir que le fonctionnement d'une société est le meilleur lorsqu'une élite douée d'aptitudes particulières assume la responsabilité du bien-être de la société
- Savoir que ceux ou celles qui possèdent la capacité d'assumer la responsabilité de la société devraient posséder les pouvoirs et les privilèges nécessaires pour s'acquitter de ces responsabilités

La liberté

- Savoir que la liberté en l'absence d'obligations peut mener au chaos.

Le maintien de l'ordre social

- Comprendre que, pour plusieurs tenants du conservatisme, la préservation de l'ordre social était l'enjeu fondamental de la négociation d'un nouveau contrat social

Le changement

- Savoir que la croissance de la classe moyenne industrielle a donné lieu à la revendication du changement dans le processus de prise de décisions

La légitimité

- **Savoir qu'en se basant sur l'idéologie libérale, les non-traditionalistes exigeaient une plus grande liberté politique**

L'égalité

- Savoir que tous les êtres humains sont égaux et ce sens que possède le même droit au respect de la personne humaine
- Savoir que chaque individu doit bénéficier de chances égales, c'est-à-dire de la chance de se réaliser pleinement
- Savoir que tous les citoyens ont le droit de participer au processus de prise de décisions

La hiérarchie

- Savoir qu'une hiérarchie fondée sur le mérite est légitime

Le progrès

- Comprendre que le besoin de créer l'ordre social le plus favorable à l'épanouissement individuel était l'enjeu fondamental de la négociation d'un nouveau contrat social pour le libéralisme

La prise de décisions politiques

- **Savoir que ces compromis politiques sont le reflet des réalités du pouvoir de l'époque**
- **Savoir qu'aucun point de vue ne pouvait prévaloir entièrement sur l'autre**

Habilités :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Travailler en équipe, à s'entraider, à s'appuyer, à collaborer**
- Établir un système de classification afin de catégoriser les données
- Faire des inférences à partir des rapports établis entre les données
- Identifier les relations de cause à effet entre les données
- Analyser des données à partir de critères établis (tirés des idéologies)

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Savoir que la langue est comme un système de valeurs et non seulement comme un moyen de communication**
- Savoir si on doit confier aux élites la responsabilité de guider et de diriger la société
- Savoir si on doit considérer la tradition et la stabilité comme les valeurs les plus importantes de la société
- Savoir s'il est préférable que les individus s'affranchissent des contraintes de la tradition, des coutumes et de l'autorité
- Savoir s'il est exact d'affirmer que, si l'individu est laissé libre de poursuivre ses propres intérêts, il favorise du même coup le bien-être de la communauté
- Savoir si un groupe d'individus doit pouvoir exploiter un autre groupe d'êtres humains
- Savoir si on peut attribuer une plus grande valeur ou une plus grande importance au travail d'un groupe qu'à celui d'un autre groupe
- Savoir de la tradition ou de la raison, lequel est le critère le plus juste pour aider à prendre une décision

D. Étapes de l'activité

1. Subdiviser le groupe d'élèves qui travaille sur la Grande-Bretagne en trois groupes. Chaque groupe représentera une classe distincte de la société britannique du XIXe siècle. On trouve une brève description de la société britannique et des classes sociales dont elle se compose dans le document d'information « Le contrat social en Grande-Bretagne à la fin du XVIIIe siècle et au début du XIXe ».
 - Le groupe A représentera les élites traditionnelles de la société. Les membres de ce groupe étudieront l'idéologie conservatrice.
 - Le groupe B représentera la classe moyenne urbaine de la société britannique. Demander à ce groupe d'étudier l'idéologie libérale.
 - Le groupe C représentera la classe ouvrière traditionnelle de la société britannique. Le groupe devra se pencher sur les besoins de cette classe, ainsi que sur l'idéologie libérale et sur l'idéologie conservatrice.

Lorsque ce dernier groupe a terminé, leur demander s'ils sont sûrs qu'une des idéologies peut satisfaire leurs besoins, ou s'ils préfèrent élaborer une autre idéologie qui répondra mieux à leurs besoins.

Pour aider les élèves à se familiariser avec l'idéologie libérale et avec l'idéologie conservatrice, discuter de certains problèmes sociaux contemporains du point de vue de ces deux idéologies (on pourrait ici expliquer et illustrer également l'idéologie socialiste). Le document d'information « Appariement des idéologies et les mesures sociales » offre des exemples illustrant l'application des différentes idéologies.

2. Une fois que les groupes ont conceptualisé leur idéologie, leur demander d'étudier un certain nombre d'événements historiques. Leur demander ensuite de préciser leur position sur chaque événement du point de vue idéologique, et la ligne de conduite qu'ils adopteraient en réaction aux événements.
 - les lois sur les associations (« Combination Acts ») de 1799 et 1800;
 - les lois sur le blé (« Corn Laws ») de 1815;
 - le massacre de Peterloo et les six lois de 1819.

Chaque groupe rédige un ensemble de lois concernant ces questions et se prépare à les défendre devant les autres groupes.

3. Demander à la classe de revoir les ensembles de lois préparés par chaque groupe et d'en discuter. S'assurer que les groupes se sont familiarisés avec leur source de pouvoir respective et demander à la classe de décider de la perspective ou du compromis qui devrait prévaloir.

4. Cet exercice terminé, demander à chaque groupe d'élèves d'étudier les événements historiques qui se sont produits, de les comparer avec leurs propres résultats et de préparer un compte rendu écrit de leurs conclusions. Discuter en classe des conclusions de chaque groupe.

- la loi sur la réforme parlementaire (« Reform Bill ») de 1832;
- le chartisme (« Chartist Movement ») de 1838;
- la Ligue contre les droits sur le blé (« Anti-Corn Law League ») de 1839;
- la loi sur la réforme parlementaire (« Reform Bill ») de 1867;
- la loi sur la réforme parlementaire (« Reform Bill ») de 1884.

Des documents d'information sur ces différents événements sont inclus.

Feuille de travail

Apparier les idéologies et les mesures sociales

Vous trouverez ci-dessous un certain nombre de mesures sociales. Pour chacune d'entre elles, trois définitions vous sont présentées. Dites laquelle correspond à l'idéologie conservatrice, laquelle correspond à l'idéologie libérale et laquelle correspond à l'idéologie socialiste.

1. Les logements subventionnés

- a) En vertu des principes de la dignité humaine, les classes défavorisées devraient pouvoir bénéficier de conditions de logement semblables à celles des classes moyenne et supérieure. Il serait inégal et injuste que, dans une société nantie, des individus vivent dans la pauvreté.
- b) Le gouvernement ne devrait pas fournir aux indigents de logements gratuits ou à prix modéré car cela les encourage à la paresse. Il faut, au contraire, inciter le peuple à travailler.
- c) Il arrive que la société ait à prendre soin de personnes qui ne sont pas en mesure de s'assumer. En effet, certaines étant physiquement ou mentalement dans l'impossibilité de travailler, le gouvernement se doit, au moins, de les aider à se loger.

2. La peine capitale

- a) Un meurtrier n'est pas entièrement responsable de son acte car c'est la société qui l'a formé. Il serait donc hypocrite qu'une société imparfaite condamne une personne à la peine de mort. En revanche la société se doit de rééduquer et de réhabiliter cette personne afin qu'elle ne récidive pas.
- b) La vie est si précieuse que quiconque la retire perd à son tour le droit de vivre. Lorsqu'une personne a tué une fois, la société doit s'assurer qu'elle ne récidivera pas. La peine capitale constitue alors le moyen le plus sûr. En outre, seuls des moyens de dissuasion suffisamment forts pourront empêcher le crime.
- c) La vie est très précieuse et nul n'a le droit d'ôter la vie, même celle d'un meurtrier. De plus, la peine capitale étant irrémédiable, ce serait une terrible tragédie si un innocent était puni pour un crime qu'il n'aurait pas commis.

3. L'âge légal pour la consommation d'alcool.

- a) Dans une société idéale, l'abus d'alcool ne constitue pas un sujet d'inquiétude. Malheureusement, l'abus d'alcool étant de plus en plus fréquent dans notre société, peut-être est-il nécessaire d'instituer un âge minimum pour la consommation d'alcool.

-
- b) Il est important que la société institue un âge légal pour la consommation d'alcool afin d'éviter que ce problème ne devienne incontrôlable. Le peuple a besoin d'être encadré par de telles règles.
 - c) Le gouvernement n'a pas le droit d'intervenir dans la vie personnelle des individus. La consommation d'alcool est une question personnelle, et aucune loi ne devrait empêcher quiconque de consommer de l'alcool avant qu'il n'ait tel ou tel âge.

4. Le plein emploi

- a) Chacun doit avoir le choix de travailler et d'être responsable de lui-même. En effet, si une personne ne veut pas travailler, rien ne l'y oblige, mais elle doit, alors, en assumer les conséquences.
- b) Toute personne a le droit de travailler et aurait envie de travailler si les employeurs ne profitaient pas de leur pouvoir et si elle recevait les avantages de son travail.
- c) L'homme est naturellement paresseux, il faut donc l'inciter à travailler. Si le travail constitue son seul moyen de survie, alors il travaillera. En revanche, s'il est payé à ne rien faire, il cessera toute activité.

Voici d'autres exemples de mesures sociales. Pouvez-vous deviner comment les trois idéologies les définiraient? Si vous le désirez, vous pouvez en suggérer d'autres.

Le code vestimentaire à l'école
Le salaire en fonction du rendement
L'euthanasie
La réduction de la semaine de travail
L'ouverture des magasins le dimanche
L'aide aux pays étrangers
La censure
L'aide juridique
Les garderies subventionnées

Document d'information pour l'élève

Le Contrat social en Grande-Bretagne à la fin du XVIIIe siècle et au début du XIXe

Ce document comprend les renseignements de base nécessaires à la compréhension des études de cas qui suivent.

Le XVIIIe siècle est une période de grande stabilité dans l'histoire de la Grande-Bretagne. Les soulèvements populaires qui effrayaient tant la classe dirigeante furent peu nombreux et d'une portée limitée. Cette stabilité est peut-être due au fait que le niveau de vie semblait progresser. En effet, pour la première fois, la population britannique était assurée de manger à sa faim, et le pays disposait d'un nouveau système pour réduire la pression sociale. Le nombre de ceux qui avaient été expulsés de leur terre ou qui, pour toute autre raison, n'étaient pas satisfaits de leur vie en Grande-Bretagne, pouvaient immigrer aux États-Unis et y commencer une nouvelle vie. En fin de compte, contrairement au passé, chacun avait la possibilité d'améliorer la qualité de sa vie.

Le contrat social existant durant cette période de stabilité avait, de toute évidence, l'assentiment de la majorité. Bien que le Parlement soit, en principe, élu pour représenter le peuple, seul un petit nombre, entre 5 et 10 p. cent de la population masculine, pouvait voter. Ces personnes étaient des représentants de l'aristocratie foncière et elles contrôlaient le Parlement, lui-même souvent manipulé par le roi. À quelques différences près, les représentants de cette élite sociale avaient tous des intérêts communs, chacun cherchant surtout à défendre ses propres intérêts et à consolider son pouvoir en ce sens. Parfois, ils devaient prêter attention aux intérêts et aux besoins des classes défavorisées pour éviter qu'elles ne se révoltent. Cette répartition du pouvoir fonctionne relativement bien en Grande-Bretagne durant presque tout le XVIIIe siècle. La population jouit des droits civils fondamentaux et, dans le respect de la tradition, l'élite sociale dispose du droit de gouverner.

Dans les années 1780, une nouvelle classe moyenne émerge en Grande-Bretagne. Ses représentants n'ont aucun pouvoir politique bien qu'ils aient joué un rôle important dans l'économie et aient souvent été des figures de proue de la révolution industrielle à ses débuts. Ceci fait augmenter l'intérêt pour les réformes politiques. Néanmoins, toute initiative de la part de l'aristocratie britannique pour lancer des réformes politiques et abandonner un peu de son pouvoir est contrée par la Révolution française, commencée en 1789. Cette révolution, violente et radicale, est menée contre les riches par la classe pauvre et la classe moyenne. Ces dernières sont décidées à ne plus être gouvernées par des riches, pour l'intérêt des riches. Les révolutionnaires n'ont pas toujours été unis dans leurs desseins, mais ils désirent tous un gouvernement qui saura répondre à leurs besoins et à leurs intérêts. Ils réclament la fin des privilèges sociaux ainsi que l'égalité, la liberté et la fraternité pour tous. L'esprit radical de ces idées effraie l'aristocratie britannique privilégiée, qui ne veut rien entendre des principes d'égalité, de liberté et de fraternité, et est décidée à empêcher une telle révolution en Grande-Bretagne.

Document d'information pour l'élève

Étude de cas

Problématique : Les associations de travailleurs

La révolution industrielle en Grande-Bretagne a commencé dans le dernier quart du XVIIIe siècle. De nouvelles manufactures s'implantent, créant ainsi de nouveaux emplois. Cependant, les conditions de travail dans ces manufactures sont épouvantables; les employeurs exploitent les employés, et lorsque ces derniers osent se plaindre, ils risquent d'être battus ou congédiés. Pour mettre fin à ces pratiques, les travailleurs commencent à *associer* leurs efforts pour obtenir des salaires plus élevés et une réduction du nombre d'heures de travail. En effet, individuellement, un travailleur ne peut modifier le système, mais une collaboration de tous dans ce sens peut se révéler fort efficace. De nos jours, nous dirions qu'ils commençaient à se former en syndicats. Tant les propriétaires d'usine que le gouvernement considèrent ces mouvements comme une menace, car en autorisant les classes ouvrières à s'organiser en associations, leurs revendications risquent de devenir de plus en plus radicales et ils finiront par réclamer le suffrage universel pour les hommes (c'est-à-dire le droit de vote pour toute la population masculine).

Solution : Les lois sur les associations (« Combination Acts ») de 1799 et 1800

En 1799 et 1800, le gouvernement britannique répond aux travailleurs en votant une série de lois sur les associations, qui interdisent la formation de syndicats et déclarent illégaux les grèves et débrayages.

Les lois sur les associations prévoient des peines de trois mois de prison ou de deux mois de travaux forcés pour toute personne essayant de s'associer avec une autre pour obtenir un meilleur salaire ou réduire le nombre d'heures de travail. Quiconque essaie de convaincre autrui de faire la grève est soumis à la même peine. Il est également illégal d'apporter une aide financière à une personne reconnue coupable en vertu de cette loi.

Par le biais des lois sur les associations, le gouvernement espère dissuader les employés de s'organiser. Pourtant, de nombreux syndicats se sont formés et plusieurs grèves éclatent, avant que la loi ne soit finalement abrogée, en 1824.

Document d'information pour l'élève

Étude de cas

Problématique : Le prix élevé des denrées

Durant la plus grande partie du XVIII^e siècle, les récoltes de céréales en Grande-Bretagne suffisent à répondre aux besoins du pays, et permettent même l'exportation d'excédents. Cependant, à la fin du XVIII^e siècle et au début du XIX^e, un accroissement rapide de la population et la guerre contre la France provoquent une pénurie qui fait quadrupler le prix des céréales. Cette augmentation porte préjudice tant aux agriculteurs qu'aux industriels. Le prix élevé des denrées oblige les industriels à payer des salaires plus élevés puisqu'il apparaît évident que des hommes qui ont faim ne peuvent travailler correctement. Ces augmentations de salaire elles-mêmes réduisent considérablement les bénéfices des industriels et en obligent beaucoup à fermer leur usine, mettant ainsi au chômage des milliers de personnes. Le salaire moyen d'un ouvrier ne suit jamais l'augmentation du prix des denrées alimentaires, les conditions de survie de la classe ouvrière sont de plus en plus difficiles. Finalement, cette inflation profite uniquement à l'aristocratie foncière qui fixe le prix des loyers en conséquence. En effet, le prix des loyers augmente parallèlement à ceux des denrées.

Le prix des céréales devient alors le principal point de conflit entre industriels et propriétaires fonciers. Les premiers affirment que pour le bien du pays, les propriétaires fonciers doivent baisser le prix des céréales; tandis que les propriétaires fonciers pensent que le prix des céréales doit être encore plus élevé, et préconisent de ce fait un accroissement de la production qui mènera, à long terme, à une baisse des prix. Parallèlement, les industriels commencent à trouver d'autres moyens de se procurer des produits alimentaires à moindre prix, en les important d'Amérique du Nord, ce qui provoque une chute des prix. Cela, évidemment, déplaît à l'aristocratie foncière dont les bénéfices commencent à baisser.

Solution : Les lois sur le blé (« Corn Laws ») de 1815

Les propriétaires fonciers peuvent, à leur grand bonheur, contrecarrer cette importation de céréales bon marché en provenance d'Amérique du Nord puisqu'ils contrôlent le Parlement. Il leur est simple de voter une loi empêchant l'importation de céréales. L'importation de céréales est autorisée, mais soumise à des droits de douane afin de rattraper la différence de prix entre des céréales de Grande-Bretagne et celles d'Amérique du Nord. Les lois sur le blé, votées en 1815, ont été maintenues aussi longtemps que les propriétaires fonciers l'ont voulu; elles ont été immédiatement suivies d'une augmentation des prix des céréales.

Document d'information pour l'élève

Étude de cas

Problématique : Agitation politique - Les masses veulent la démocratie

Les lois sur le blé de 1815 ont les effets escomptés. Le prix des céréales et les bénéfices des propriétaires fonciers demeurent élevés. Parallèlement, les industriels font faillite, laissant des milliers de personnes sans travail. Si le prix du pain est trop élevé pour le travailleur moyen, qu'en est-il pour le chômeur? La défaite de Napoléon Ier, en 1815, aggrave la situation car des milliers de soldats reviennent alors en Grande-Bretagne à la recherche d'un emploi. Ces temps difficiles encouragent une agitation grandissante en Grande-Bretagne. Les dirigeants de la classe ouvrière et industrielle commencent à réclamer un remaniement du système parlementaire, puisqu'il semble évident que les membres du Parlement, tous propriétaires fonciers, défendent leurs propres intérêts avant ceux de la majorité. Les réunions politiques deviennent alors des forums populaires où chacun peut exprimer son mécontentement à l'égard du gouvernement. En 1816, et encore en 1817, certaines de ces réunions donnent lieu à des émeutes. Le gouvernement répond en votant la loi sur les réunions séditieuses (« Seditious Meeting Act ») qui rend illégaux les rassemblements politiques de plus de 50 personnes. La population continue néanmoins à réclamer des changements. Outre ces manifestations, les journaux se mettent à critiquer le gouvernement et à promouvoir le changement. Les réformateurs se mettent à distribuer des pamphlets et des essais très virulents à l'égard du gouvernement, dans lesquels ils affirment que celui-ci doit être plus représentatif du peuple. Mais un désaccord subsiste quant aux personnes qui pourraient voter. Les pauvres sont convaincus que leurs intérêts ne peuvent être mieux représentés au Parlement que si toute la population masculine a le droit de vote. Étant donné que la majorité de la population est pauvre, toute personne désirent être élue doit pouvoir se tenir à l'écoute des classes défavorisées.

En août 1819, un grand rassemblement politique se tient à Peterloo à Manchester. Nombre d'orateurs célèbres viennent soutenir le suffrage universel pour toute la population masculine. Près de 50 000 hommes, femmes et enfants participent à ce rassemblement, un nombre bien supérieur à la limite autorisée de 50 personnes.

Solution : Le massacre de Peterloo et les six lois (« Six Acts »)

Le gouvernement répond à ce grand mouvement politique populaire de Manchester en envoyant ses troupes pour disperser la foule et arrêter les dirigeants. En faisant évacuer le parc, les troupes tuent environ 16 personnes et en blessent 400 autres. Le gouvernement les en félicite immédiatement, pour avoir fait respecter la loi. Puis, il durcit encore davantage la loi pour que cessent complètement ces agitations grandissantes demandant des réformes politiques. Le gouvernement tente de supprimer la liberté d'expression en rendant illégal tout rassemblement politique. De même, il interdit la distribution d'écrits politiques, tels que des essais et des pamphlets. Il réprime également la presse en l'empêchant d'écrire sur la réforme politique. Le vote des six lois fut l'ultime tentative de la part du Parlement britannique d'empêcher le mouvement populaire visant à réformer le système politique.

Document d'information pour l'élève

Étude de cas

La loi sur la réforme parlementaire (« Reform Bill ») de 1832

En 1819, les actions du gouvernement pour endiguer le mouvement réformateur grandissant eurent au moins un succès partiel. Le mouvement est fort populaire, mais il perd du terrain après le massacre de Peterloo et du vote des six lois. Néanmoins, le problème de la réforme parlementaire demeure un sujet brûlant en Grande-Bretagne. Des élections en 1830 voient la victoire des whigs (libéraux) sur les tories (conservateurs). Les whigs décident de voter des réformes parlementaires pouvant satisfaire les protestataires, sans que cela ne menace sévèrement l'aristocratie au pouvoir. Cette réforme est rédigée, mais elle reçoit un accueil plutôt froid, avant même d'être votée. Elle fut soutenue par la plupart des whigs, mais les tories s'y opposent formellement. Selon ces derniers, étendre le droit de vote au-delà de la traditionnelle aristocratie foncière mènerait à la destruction de la société britannique. En 1831, grâce au vote majoritaire des whigs, la loi est acceptée à la Chambre des communes, mais elle est rejetée à la Chambre des lords (le sénat). Cette décision provoque d'importantes émeutes dans les plus grandes villes du pays. Les whigs s'adressent au roi, qui est convaincu par la force du mouvement de protestation que la réforme est nécessaire. Le roi menace d'augmenter le nombre de sièges à la Chambre des lords et d'y placer des industriels attachés aux whigs, et donc partisans de la réforme. Les lords de l'aristocratie foncière, dont les sièges sont transmis par succession et non par élection, par crainte de voir entrer des whigs ou des industriels dans leur cercle privé, cèdent en votant la loi sur la réforme parlementaire en 1832.

Pourquoi cette loi causa-t-elle tant d'agitation? En effet, aussi surprenant que cela puisse paraître, elle n'accordait pas le droit de vote à un plus grand nombre de personnes. Les représentants de la classe moyenne supérieure, non-proprétaires fonciers, étaient autorisés à voter, mais à cette époque, ils étaient encore fort peu nombreux. La majorité de la population n'avait pas encore le droit de choisir les députés devant défendre ses intérêts. En revanche, la représentation à la Chambre des communes devient plus équitable dans la mesure où elle reflète davantage la répartition de la population. Avant que la loi ne soit votée, un réformateur faisait remarquer qu'une ville de trois maisons était représentée par deux députés, alors que Manchester, d'une population de 60 000 habitants, n'avait aucune représentation au Parlement. Néanmoins, même après le vote de la loi sur la réforme parlementaire, la taille des circonscriptions demeurait encore fort inégale.

La loi sur la réforme parlementaire n'engendra pas de changements radicaux mais il montra que le système pouvait subir une réforme sans révolution. En effet, bien que nombre de réformateurs fussent déçus par la loi, elle leur prouva qu'une réforme était possible et que leurs manifestations et protestations n'avaient pas été vaines. La loi sur la réforme parlementaire montra également la supériorité de la Chambre des communes sur la Chambre des lords. À partir de cette époque, il fut possible de persuader cette dernière de collaborer par une simple menace d'augmenter le nombre de ses membres.

Document d'information pour l'élève

Étude de cas

Le chartisme, 1834-1848

Une grande partie de la classe ouvrière est amèrement déçue par l'échec de la loi sur la réforme parlementaire à apporter des changements importants. Un certain nombre d'associations de travailleurs se forment pour inciter à davantage de réformes. En 1838, un de ces groupes rassemble en six points leurs recommandations dans la Charte du Peuple :

1. Tout homme sain de corps et d'esprit de plus de 21 ans doit avoir le droit de voter.
2. Pour éviter toute corruption, le vote doit se tenir à bulletin secret.
3. La nomination des députés en fonction de leur titre de propriété doit être abrogée pour qu'un homme pauvre qui ne possède rien soit éligible.
4. Les députés doivent être rémunérés pour que tout homme pauvre puisse quitter son travail pour servir le pays.
5. Toutes les circonscriptions doivent compter un même nombre de personnes.
6. Les élections au Parlement devraient avoir lieu chaque année.

Fidèle à son titre, cette charte devient très populaire dans la classe ouvrière et ses partisans sont connus sous le nom de *chartistes*. En 1837 et en 1838, des réunions se tiennent dans tout le pays pour rassembler des partisans du chartisme. En 1839, une pétition en faveur de la Loi sur la Charte, signée par 1 280 000 personnes, est présentée au Parlement. Les chartistes menacent le Parlement d'un mois de grève générale si leur requête n'est pas acceptée. Mais le Parlement ignore leur menace et vote contre la pétition. Des manifestations suivent cette décision, mais la grève est annulée.

Après ce vote, le chartisme perd du terrain, puis reprend de l'importance lorsqu'en 1842 la Grande-Bretagne doit faire face à des difficultés économiques. Une autre pétition, portant cette fois plus de 3 000 000 signatures, est présentée au Parlement. On demande à exactement cinquante personnes d'apporter la pétition. Elle est cependant largement rejetée par la plupart des membres du Parlement. À la suite de ce second échec, des grèves éclatent et des travailleurs se sentant lésés sabotent les machines dans leur usine. Puis, après quelques mois, la plupart des ouvriers soit ont été arrêtés, soit sont retournés au travail. Le Parlement a, une fois de plus, évité une nouvelle crise.

Cette fois encore, le chartisme tombe aux oubliettes pendant quelques années, pour revenir en 1847. En 1848, les dirigeants du mouvement se préparent à une nouvelle confrontation avec le Parlement. Ils relancent une pétition avec plus de 5 700 000 signatures (la Grande-Bretagne compte alors 20 millions d'habitants). Pourtant, les circonstances sont différentes car, cette année-là, l'Europe est le théâtre de révolutions. Les gouvernements des grandes puissances d'Europe s'effondrent avec une incroyable facilité sous la pression des mouvements populaires. Une manifestation chartiste de masse est organisée pour remettre la pétition au Parlement. Le gouvernement prend panique et fait demander 100 000 soldats et engage 150 000 auxiliaires de police. Il réquisitionne également les voies de chemin de fer et de transmission télégraphique et installe la Reine

à l'extérieur du pays. Mais la révolution tant attendue n'a pas lieu. La manifestation se tient de façon ordonnée avec seulement la participation de 10 ou 15 000 chartistes. Des milliers de soldats gardant le pont qui mène à l'édifice du Parlement britannique, le responsable des chartistes pense plus prudent de faire apporter la pétition par trois taxis plutôt que par des manifestants. Bien que cette première crise ait été évitée, le Parlement eut encore à étudier une pétition comportant près de six millions de signatures. Mais la plupart de ses noms se révélèrent faux, tels que Nezplat ou Sansfromage. Le responsable chartiste annula donc la pétition dans la disgrâce.

Cette embarrassante défaite marque la fin du chartisme. Bien que le mouvement ait obtenu un soutien assez large, les dirigeants chartistes sont divisés quant aux méthodes à appliquer, violence ou non-violence, pour atteindre les objectifs. Cette division affaiblit considérablement le mouvement. En outre, le niveau de vie s'étant considérablement élevé à la fin des années 1840, les classes défavorisées disposent de moins d'arguments pour réclamer des changements. En outre, d'autres mouvements tels que la Ligue contre les droits sur le blé (« Anti-Corn Law League ») attirent davantage la population, peut-être parce qu'il ne demande pas de changements aussi radicaux.

Document d'information pour l'élève

Étude de cas

La Ligue contre les droits sur le blé (« Anti-Corn Law League »), créée en 1838

Les lois sur le blé avaient été votées en 1815. Elles imposaient des droits sur le blé importé en Grande-Bretagne. Cette législation maintenait le prix du blé à des niveaux élevés, ce qui profitait à l'aristocratie foncière mais portait préjudice à tout le reste de la population. Les industriels étaient lésés car les prix élevés des denrées alimentaires les obligeaient à payer des salaires plus hauts; souvent même ils les menaient à la faillite. Cette situation nuisait aussi, bien évidemment, aux ouvriers, dont la survie dépendait du fonctionnement des usines et des mines. C'est la raison pour laquelle ouvriers et industriels s'étaient fermement opposés aux lois sur le blé dès qu'elles avaient été votées, mais ils furent dans l'impossibilité d'y faire quoi que se soit. Tout cela changea avec la formation de la Ligue contre les droits sur le blé, en 1838.

À la différence du chartisme, la Ligue est mise en place par de riches industriels. Ils emploient tous les moyens de communication possibles pour diffuser leur message et obtenir du soutien. La Ligue possède un autre avantage par rapport aux chartistes; elle se bat pour une seule cause. Ses dirigeants affirment que les lois sur le blé sont moralement néfastes et économiquement stupides. Ils doivent cependant convaincre la Chambre des communes largement dominée par une aristocratie foncière, à l'esprit traditionnel. La stratégie de la Ligue est d'essayer de faire élire à la Chambre des communes certains de ses membres. Le thème de leur campagne est simple : votez pour un candidat qui va imposer une taxe sur votre pain, ou pour un candidat qui n'imposera pas de taxe. Cette stratégie permet l'élection de dix membres de la Ligue.

Une fois élus, les députés de la Ligue contre les lois sur le blé concentrent leurs efforts sur le premier ministre tory, Robert Peel. Ce dernier est un puissant dirigeant qui place ses principes avant sa popularité au sein de son propre parti. Dès qu'il est élu Premier ministre il expose clairement que l'économie est sa priorité. Il s'attache à réduire ou à éliminer les droits et les tarifs sur de nombreux produits. Il perd ainsi beaucoup de sa popularité au sein de son parti, mais il fait ce qu'il pense être le mieux pour le pays. R. Peel doit faire face à beaucoup de pression de la part de son parti pour ne pas aller trop loin. Ce dernier insiste pour que les lois sur le blé restent en place. Il faudra une énorme tragédie pour que R. Peel prenne une décision définitive. En 1845, la récolte de pommes de terre en Irlande fut un échec presque total; cela se produisit de nouveau en 1846, puis dans d'autres pays d'Europe. La famine menaçait donc partout en Europe, même en Grande-Bretagne. La pomme de terre était en effet la seule ressource alimentaire des paysans irlandais. Il ne leur restait donc plus rien si ces récoltes étaient perdues. La Ligue exige alors que les lois sur le blé soient annulées pour permettre à l'Irlande d'importer du blé à bas prix (l'Irlande faisait partie du Royaume Uni de Grande-Bretagne, et était donc soumise aux lois sur le blé). Finalement, en 1846, R. Peel agit contre la volonté de son parti. Il est cependant trop tard : près d'un millions de paysans irlandais sont déjà morts de faim.

Document d'information pour l'élève

Étude de cas

La loi sur la réforme parlementaire (« Reform Bill ») de 1867

Bien que le remue-ménage causé par le chartisme n'ait pas mené directement à une nouvelle réforme, il a montré la capacité des travailleurs à s'organiser et à défendre leurs intérêts. De plus, les hommes politiques britanniques prennent conscience de l'importance de la classe ouvrière. L'État fait donc des efforts pour améliorer le sort de cette dernière et la loi interdisant les syndicats est abrogée en 1824. Plusieurs lois sont votées pour diminuer le nombre d'heures de travail des femmes et des enfants et instaurer un niveau de vie minimum. Il y a également une législation des normes de sécurité pour les mines interdisant l'emploi des femmes et des enfants. De même, de grands progrès ont été faits en matière de santé et de normes sanitaires dans les quartiers ouvriers des villes. Enfin, le gouvernement met davantage l'accent sur l'éducation des jeunes. Dans le passé, l'aristocratie foncière avait souvent affirmé que la classe ouvrière était rustre, violente et ignorante, et donc dans l'incapacité de voter de façon responsable. Il semble donc contradictoire que le gouvernement s'attache à améliorer le sort de la classe ouvrière et l'empêche de voter.

En 1864, les whigs et les tories ont le sentiment qu'une réforme devient nécessaire. De nombreux groupes d'intérêt demandent une réforme, et la classe ouvrière est très présente dans ces groupes. Bien qu'il y ait des rassemblements à grande échelle et d'autres formes de manifestations, la violence qui avait incité les gouvernements britanniques à envisager une réforme auparavant est absente. En 1866, les whigs présentent un projet de loi sur la réforme au Parlement. Celui-ci n'est cependant pas voté et le gouvernement doit démissionner. Les tories forment un nouveau gouvernement et, en 1867, présentent un nouveau projet de loi. Celui-ci est voté bien que, certains whigs, et tories, pensent qu'elle est trop radicale.

En quoi consiste cette loi ? Elle accorde le droit de vote à tous les hommes appartenant à la classe moyenne, ce qui double le nombre de personnes autorisées à voter. Il est aussi intéressant de noter que les femmes non mariées qui paient des impôts sont autorisées à voter aux élections locales. C'est la première étape de la longue et difficile lutte des femmes pour obtenir le droit de vote. La loi ne traite cependant pas tous les hommes de la même manière. Les normes d'admissibilité pour les hommes vivant en milieu urbain sont inférieures à celles pour les hommes issus du milieu rural. Néanmoins, environ 30 % des hommes d'âge adulte ont le droit de voter lors des élections et la majorité d'entre eux sont issus de la classe ouvrière. Certains évoquent la loi comme un « saut dans le vide » car nul ne savait comment la classe moyenne et la classe ouvrière allaient réagir face à leurs nouvelles responsabilités de vote. Du point de vue moderne, cette loi était loin d'être dangereuse; elle était donc loin d'être radicale. Pourtant, aujourd'hui, cela correspondrait à abaisser l'âge du droit de vote de 19 à 10 ans.

Document d'information pour l'élève

Étude de cas

La loi sur la réforme parlementaire (« Reform Bill ») de 1884

Le rythme des réformes électorales, et donc sociales, s'accélère entre 1867 et 1885. Une loi sur l'éducation est votée en 1870. Elle exige que chaque district dispose d'un nombre suffisant d'écoles pour scolariser tous les enfants qui y habitent. L'intention était d'établir un système scolaire d'État au niveau élémentaire pour tous les enfants. Bien que le gouvernement britannique n'ait pas rendu l'instruction obligatoire, les écoles avaient le pouvoir de forcer les enfants de 5 à 13 ans à aller à l'école. En 1880, l'école devint obligatoire pour tous les enfants de 5 à 10 ans.

Une autre loi vient changer les méthodes de vote. Lors des élections, les hommes réunis pour voter devaient lever la main pour indiquer leur soutien au candidat de leur choix. Si le résultat n'était pas clair, ils devaient aller sur l'estrade et nommer le candidat. Inutile de dire que la corruption et les truquages étaient courants. Le vote à bulletin secret est adopté en 1872. Cela ne garantit pas des élections équitables, mais constitue tout de même un progrès important. En 1883, la corruption électorale devient illégale.

Comme celui de 1867, le Bill de la réforme de 1884 résulte des demandes et des pressions du peuple, mais il est passé sans violence. Il suscite également moins de controverse au sein du Parlement, bien qu'il soit plus radical. En effet, il **triple** le droit de vote en l'étendant aux travailleurs agricoles. En outre, les critères d'admissibilité au droit de vote sont les mêmes pour tous les hommes, qu'ils vivent en région urbaine ou rurale. Le gouvernement débat également de la possibilité d'accorder le droit de vote aux femmes, mais ce projet est rejeté. L'aspect le plus important de cette réforme est que, pour la première fois, le droit de vote est considéré comme un droit et non comme un privilège fondé sur la propriété. Elle améliore également la justice du système en abolissant les petites circonscriptions appartenant à des familles et en équilibrant le nombre de représentants.

Activité 7 - Les prétentions au pouvoir des conservateurs, des libéraux et des socialistes en France au XIXe siècle

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Initiation à l'analyse numérique
- Initiation à la technologie
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité d'application de concepts a pour but d'offrir aux élèves l'occasion de mettre en application le concept d'idéologie à une époque déterminée de l'histoire, le XIXe siècle en France. On présentera aux élèves une abondance de renseignements sur l'idéologie socialiste et on leur donnera la possibilité d'étudier la société française du XIXe siècle du point de vue des divers secteurs de la société et des différentes idéologies.

B. Contenu

Revoir les explications des idéologies de conservatisme et de libéralisme dans la section « contenu » de l'activité précédente.

Le réaménagement du contrat social en France

La question de la justice sociale

Les événements associés à cette lutte sont notamment :

- le rejet de la Charte constitutionnelle;
- la restriction du suffrage à une petite minorité;
- la restriction de la liberté de presse;
- la révolution de 1848;
- les élections de 1848.

Les prétentions au pouvoir des élites traditionnelles

Les prétentions au pouvoir des élites traditionnelles s'exprimaient dans le cadre idéologique du conservatisme.

Les prétentions au pouvoir des élites non traditionnelles

Les prétentions au pouvoir des élites non traditionnelles étaient celles de :

- la classe moyenne qui s'exprimait dans le cadre idéologique du libéralisme;
- ceux qui croyaient que le suffrage universel (du moins pour les hommes) déboucherait sur la démocratie, et que celle-ci verrait le jour dans une république;
- la classe inférieure qui s'exprimait dans le cadre idéologique du socialisme.

L'idéologie socialiste

Les préceptes fondamentaux du socialisme au XIXe siècle sont les suivants.

Le socialisme :

- **tire du Nouveau Testament la croyance selon laquelle chacun est important aux yeux de Dieu et, par conséquent, mérite d'être considéré avec équité et dignité;**
- **croit que l'injustice, les inégalités et la souffrance découlant du mode de production capitaliste ont donné lieu à un individualisme cupide et néfaste;**
- **envisage la création d'une société nouvelle dans laquelle les masses s'approprieraient les moyens de production et le pouvoir. Ensuite, la société pourrait être redéfinie de façon à promouvoir le partage, l'équité et l'harmonie, et permettre ainsi l'épanouissement individuel.**

Les socialistes ne s'accordent pas sur la façon d'atteindre cet objectif.

Selon les socialistes utopiques :

- chacun doit être rémunéré selon son apport à la société et tous doivent jouir d'un minimum quant au logement, à l'habillement et à l'alimentation et avoir accès gratuitement aux services essentiels tels que l'éducation, la santé, les loisirs et les transports;
- tous les citoyens doivent être égaux en droits politiques; les différentes conditions sociales doivent être nivelées (désaccords sur l'ampleur du nivellement).

Selon les marxistes :

- l'avènement du socialisme passe obligatoirement par la nationalisation de l'ensemble des moyens de production;
- l'histoire avance dans un sens, vers le jour où les travailleurs décideront de leurs destinées;
- ces changements devront sans doute passer par la violence.

Selon les sociaux-démocrates :

- la nationalisation sélective de secteurs clés de l'économie, doublée d'un contrôle de la propriété privée dans les autres secteurs, suffirait;
- un « socialisme de marché » où l'économie de marché est dirigée par des planificateurs socialistes suffirait.

Les événements suivants ont ponctué la lutte de classes en France :

- les émeutes de juillet 1830;
- la promulgation de la deuxième République;
- les émeutes de juin 1848;
- la victoire de Louis-Napoléon;
- la Commune de Paris en 1871.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

L'identité

- **Savoir que la société française du XIXe siècle a contribué à l'évolution de diverses idéologies**

La prise de décisions politiques

- Savoir que les compromis politiques sont le reflet des réalités du pouvoir de l'époque
- Savoir qu'aucun point de vue ne pouvait prévaloir entièrement sur l'autre

L'égalité

- Savoir que la classe moyenne et la classe ouvrière ont tenté d'influencer le processus de prise de décisions

Le pouvoir

- Savoir que les groupes qui se sentent menacés par le processus de changement sont disposés à utiliser toutes les sources de pouvoir dont ils disposent

Les divisions de classes

- Savoir que les classes qui participent au processus de prise de décisions utiliseront leurs sources de pouvoir de façon à assurer leur propre bien-être

L'idéologie républicaine

- **Savoir que les républicains :**
 - **étaient opposés au pouvoir et aux privilèges des élites;**
 - **croyaient que le programme libéral allait de soi;**
 - **étaient convaincus qu'il fallait dépasser le libéralisme pour rendre la démocratie accessible au simple citoyen.**

L'idéologie socialiste

- **Connaître et comprendre les valeurs et attitudes fondamentales de l'idéologie socialiste**

L'égalité

- Savoir qu'aucun individu ne possède davantage de droits qu'un autre et que les ressources essentielles à l'existence humaine doivent donc être partagées de manière équitable
- Savoir que l'égalité des chances n'existe pas à moins que la société ne donne une chance aux individus qui n'en ont jamais bénéficié

La liberté

- Savoir que la liberté ne peut exister tant qu'un groupe au sein de la société a la possibilité d'en exploiter un autre
- Savoir que le fait d'être protégé sur le plan économique contre la pauvreté et l'exploitation est aussi important que la liberté politique

La hiérarchie

- Savoir que le travail des ouvriers a autant de valeur et d'importance que le travail de leurs supérieurs
- Savoir que les travailleurs ont le droit d'être impliqués dans les décisions concernant leur milieu de travail et leur communauté au même titre que tout autre groupe au sein de la société

L'ordre

- **Savoir qu'il ne peut y avoir d'ordre dans la société tant qu'il n'y a pas de justice sur le plan économique**

Le progrès

- Savoir que le progrès signifie la création d'un ordre social à l'intérieur duquel les individus, libres de soucis d'ordre matériel, sont libres de développer et de se réaliser pleinement

Habilités :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Travailler en équipe, à s'entraider, à s'appuyer, à collaborer**
- Établir un système de classification qui permet de catégoriser les données
- Faire des inférences à partir des rapports établis entre les données
- Identifier les relations de cause à effet entre les données
- Prendre des décisions à partir de critères établis

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Savoir que la langue est comme un système de valeurs et non seulement comme un moyen de communication**
- Savoir si on doit confier aux élites la responsabilité de guider et de diriger la société
- Savoir si la tradition et la stabilité doivent être considérées comme les valeurs les plus importantes de la société
- Savoir s'il est préférable que les individus soient libérés de l'emprise de la tradition, des coutumes et de l'autorité
- Savoir s'il est exact d'affirmer que, si l'individu est laissé libre de poursuivre ses propres intérêts, il favorise du même coup le bien-être de la communauté
- Savoir si un groupe d'individus doit avoir la possibilité d'en exploiter un autre
- Savoir si le travail d'un groupe de personnes a plus de valeur et d'importance que le travail d'un autre groupe
- Savoir lequel est le critère le plus juste pour aider à prendre une décision : la tradition ou de la raison

D. Étapes de l'activité

1. Subdiviser les élèves en trois équipes. Chacune représentera un groupe distinct de la société française du XIXe siècle.

Le groupe A représentera l'élite traditionnelle de la société française. Demander aux membres de ce groupe d'étudier l'idéologie conservatrice.

Le groupe B représentera les classes moyennes et rurales de la société française. Demander à la moitié de ce groupe d'étudier l'idéologie libérale et à l'autre moitié d'étudier l'idéologie républicaine.

Le groupe C représentera les classes ouvrières traditionnelles des villes, spécialement celles des villes comme Paris. Ce groupe étudiera l'idéologie socialiste.

Pour aider les élèves à se familiariser avec l'idéologie libérale, l'idéologie socialiste et l'idéologie conservatrice, discuter de certains problèmes sociaux contemporains du point de vue de ces trois idéologies. Le document d'information « Appariement des idéologies et les mesures sociales ».

2. Après que les trois groupes auront conceptualisé leur idéologie, leur demander d'étudier un certain nombre d'événements historiques. Leur demander ensuite de préciser leur position sur chaque événement du point de vue idéologique, et la ligne de conduite qu'ils adopteraient en réaction aux événements suivants :
 - le rejet de la Charte constitutionnelle;
 - la restriction du suffrage à une petite minorité;
 - l'application d'une censure très sévère;

-
- la révolution de 1848;
 - les élections de 1848.

Chacun des groupes doit ensuite rédiger un ensemble de lois concernant ces questions et se préparer à les défendre devant les autres groupes.

3. Demander la classe de revoir les ensembles de lois préparés par chaque groupe et d'en discuter. S'assurer que les groupes se sont familiarisés avec leur source de pouvoir respective et demander à la classe de décider de la perspective ou du compromis qui devrait prévaloir.
4. Cet exercice terminé, demander à chaque groupe d'élèves d'étudier les événements historiques qui se sont produits, de les comparer avec leurs propres résultats et de préparer un compte rendu écrit de leurs conclusions. Discuter en classe des conclusions de chaque groupe.
 - Les émeutes de juillet 1830
 - La Constitution de la Deuxième République
 - Les émeutes de juin 1848
 - La victoire de Louis-Napoléon
 - La Commune de Paris de 1871

On a inclus des documents d'information sur ces différents événements.

Document d'information pour l'élève

Étude de cas

Problématique : La Charte constitutionnelle

Après quinze années de guerre européenne générale provoquée par l'empereur français Napoléon, en 1814, la France est vaincue par une coalition de grandes puissances européennes. Les vainqueurs mettent Louis XVIII sur le trône, qui, pour consolider sa nouvelle position vis-à-vis des Français, fait voter une charte constitutionnelle. Cette charte reconnaît presque tous les droits acquis à la suite de la Révolution de 1789, tels que la liberté de réunion, la liberté de la presse, ainsi que l'égalité de tous les hommes. Le roi disposait d'un certain pouvoir, mais n'était pas au-dessus des lois. De plus, son autorité lui était accordée par une assemblée élue, la Chambre des députés, qui possédait le pouvoir ultime. Pourtant, la loi limitait le droit de vote à une très petite minorité, environ 100 000 personnes parmi les plus riches sur une population de 30 millions d'habitants.

Bien que Louis XVIII soit un descendant de la dynastie royale des Bourbon, dynastie qui a détenu le pouvoir absolu en France pendant plusieurs siècles, il accepte un rôle réduit qui lui incombe en vertu de cette charte. Mais de nombreuses personnes voulaient revenir aux jours glorieux où le roi disposait du droit divin pour gouverner la France. La Chambre se divise donc en deux parties : ceux qui désirent revenir à un système monarchique traditionnel, connus sous le nom d'ultraroyalistes, ou tout simplement « ultras » ; ceux qui favorisent le statut quo ou veulent instituer un système plus démocratique, appelés modérés. Finalement les ultras sont en majorité à la Chambre.

Louis XVIII meurt en 1824 et son frère, Charles X, lui succède sur le trône. À la différence de son frère, ce dernier n'apprécie guère de gouverner sous l'autorité d'une assemblée élue. Comme ses prédécesseurs, il pense qu'il a été nommé par Dieu pour être le dirigeant absolu de la France. Il préconise un retour à la société traditionnelle française d'auparavant, basée sur trois classes distinctes : la noblesse, le clergé, et tous les autres. Les autres constituent la vaste majorité de la société, et sont obligés de remplir certaines obligations vis-à-vis des classes supérieures, notamment le paiement de dîmes et de taxes. En revanche, la noblesse et le clergé bénéficient de privilèges fort variés et de droits spéciaux. Charles commence à prendre des mesures en vue de rétablir le système politique et social qui existait avant la révolution de 1789. À la Chambre, les ultraroyalistes accueillent ces remaniements avec beaucoup d'enthousiasme, tandis que les modérés, dans l'impossibilité d'arrêter le roi, enragent. Néanmoins, les élections de 1827 rétablissent la majorité modérée à la Chambre. Charles tente de faire pression contre cette situation, mais il est contrecarré par les modérés. Les deux parties luttent jusqu'en 1830, lorsque la Chambre dénonce le roi et ses ministres. Le roi répond en représailles par une dissolution de la Chambre et par un appel à de nouvelles élections. Cependant, lors de ces élections, les modérés remportent presque deux fois plus de sièges que les ultraroyalistes. La situation est véritablement une épreuve de force. Le roi voulait revenir à une société de classes privilégiées et à un gouvernement dicté par le droit divin ; la Chambre veut maintenir l'égalité et les règles par le peuple, et peut-être parvenir à plus de démocratie, de droit et de libertés.

La solution du roi : dissoudre la Chambre

Le roi Charles X agit rapidement lorsqu'il apparaît évident que la Chambre ne va pas collaborer. Il dissout la Chambre, réduit de 75 % le nombre de votants qui ne sont plus que 25 000, et vote des lois qui interdisent la liberté de la presse. Bien qu'il n'ait pas officiellement annulé la Charte constitutionnelle, ces actions indiquent qu'il n'a nullement l'intention de l'observer ou de la respecter. Dans son esprit, la Charte était morte. L'existence d'une telle charte était inutile puisqu'un roi gouvernait en vertu du droit divin.

La solution du peuple : détrôner le roi

La réponse du peuple aux agissements du roi est tout aussi rapide. Une révolution populaire éclate dans les rues de Paris, et en trois jours les rebelles prennent le contrôle de la ville. Quelques jours plus tard, le roi est obligé d'abandonner le trône. Les rebelles choisissent un nouveau roi, Louis-Philippe, partisan, semble-t-il, de la Charte constitutionnelle. La Chambre révisé tout de même la charte et l'impose au nouveau roi. La nouvelle charte abolit la censure, abaisse l'âge du droit de vote à 25 ans, et double presque le nombre de personnes autorisées à voter. Ainsi, la charte n'est plus un cadeau offert au peuple par le roi, mais la création d'une assemblée élue qui est, au moins en partie, représentative et qui reflète l'opinion de beaucoup de Français. La population française choisit fermement de donner le pouvoir à une assemblée élue plutôt qu'à un roi qui gouvernerait en vertu du droit divin.

Document d'information pour l'élève

Étude de cas

Problématique : La réforme de la Charte constitutionnelle

La plus grande partie du règne de Louis-Philippe (1830-1848) est marquée par la paix et la prospérité. Il semble que la période de troubles politiques en France a pris fin, et qu'on ait trouvé une forme de gouvernement. Néanmoins, certains conflits subsistent au sein du gouvernement entre ceux qui voient la révolution de 1830 comme le début d'un processus de réforme et aspirent à davantage de changements, et ceux qui sont satisfaits des résultats de cette révolution et qui la considèrent comme la fin du processus réformateur. Le roi et son plus puissant ministre sont très nettement partisans du second groupe. Ils manipulent avec dextérité la Chambre de manière à ce que toute tentative d'extension du droit de vote ou de l'admissibilité à la Chambre avorte.

Parallèlement, on assiste à un mécontentement grandissant dans certains secteurs de la population française. Les pauvres et les radicaux qui étaient à l'origine de la révolution de 1830 sont déçus de ces aboutissements. Ils avaient organisé une révolution pour renverser l'ordre ancien, mais, dans la réalité, rien ne semble avoir changé. Un roi non élu est encore en mesure d'exercer un grand pouvoir. Une chambre élue seulement par la population la plus riche du pays ne peut être vraiment concernée par les besoins des pauvres. De plus, le gouvernement ne semble pas vouloir envisager d'aller plus loin dans la réforme constitutionnelle. Ces personnes se tournent donc de plus en plus vers le socialisme. Elles sont particulièrement attirées par l'idéal socialiste en matière d'égalité sociale, politique et économique de tous les hommes; ce qui signifiait, entre autre, la suppression de la propriété privée. Ces personnes sont unies dans leur désir de transformer complètement la société française en vertu des principes socialistes, bien qu'il y ait de nombreuses dissensions parmi les socialistes eux-mêmes quant à la forme exacte que devrait prendre cette société nouvelle.

D'autres veulent aussi une réforme politique, mais pas une transformation de la société comme l'entendent les socialistes. Il y a également beaucoup de désaccords parmi ces personnes concernant l'ampleur de la réforme nécessaire. Malgré les divergences entre ces deux groupes principaux, ils sont unis dans leur désir de réforme. Ils créent un groupe de réforme et commencent à organiser une série de banquets politiques (les rassemblements politiques sont illégaux) pour la soutenir. Un énorme banquet est prévu à Paris le 22 février 1848, mais les forces du gouvernement opposées à la réforme prennent peur et l'annulent.

Il est clair que le roi, ses ministres et nombre de membres de la Chambre sont opposés à la réforme politique. Il est clair également, néanmoins, qu'un grand pourcentage de la population française, ainsi que certains membres de la Chambre, croient profondément qu'une réforme de la Charte constitutionnelle est nécessaire. Comment peut-on résoudre ce conflit ?

La solution : une révolution

De toute évidence, les réformateurs n'apprécièrent guère l'annulation de leur banquet. Nombre d'entre eux se réunirent le soir du banquet pour protester contre cette annulation. La police intervint pour arrêter cette manifestation, mais les réformateurs n'avaient pas l'intention de partir calmement. Une énorme manifestation éclata et s'étendit bientôt dans tout Paris. Le 24 février 1848 au matin (les manifestations avaient commencé le 22), les manifestants étaient aux portes du palais royal et sur le point de capturer le roi. Le roi fut alors confronté à un choix extrêmement difficile : appeler l'armée pour écraser la révolte ou rendre son trône. Heureusement pour les manifestants, il choisit de se rendre.

Dans le même temps, un groupe de manifestants avaient forcé les portes de la Chambre pour réclamer une nouvelle forme de gouvernement. Ils réclamaient une république plutôt qu'une monarchie constitutionnelle. Une république signifie un gouvernement dans lequel le pouvoir suprême est détenu non par le roi, mais par des représentants élus par le peuple. La Chambre fut contrainte de mettre en place un gouvernement provisoire qui proclama alors la république. C'est ce qu'on appela la Deuxième République (la Première République avait été proclamée en 1792 et avait pris fin après la défaite de Napoléon et l'arrivée du roi sur le trône). Le nouveau gouvernement républicain annonça alors que des élections auraient lieu quelques mois plus tard.

Document d'information pour l'élève

Étude de cas

Problématique : Qui serait autorisé à voter lors des élections de 1848?

En 1848, une fois que les réformateurs ont réussi à détrôner le roi et à mettre en place un gouvernement provisoire, leur première action est de déclarer des élections. Tous sont d'accord pour dire qu'elles doivent se dérouler de façon plus démocratique que sous le règne de Louis-Philippe, pour lesquelles seules 200 000 personnes avaient été autorisées à voter. Ils sont néanmoins divisés quant à l'extension du droit de vote.

Certains avancent qu'il serait inconsideré de permettre aux personnes non instruites de voter, puisqu'elles seraient faciles à manipuler. Ils désirent restreindre le droit de vote à ceux qui ont reçu une certaine éducation.

D'autres avancent que les pauvres ne devraient pas voter, étant donné qu'ils seraient trop faciles à corrompre. Ils veulent accorder le droit de vote aux classes moyennes uniquement.

D'autres encore croient que seuls les propriétaires fonciers devaient être autorisés à voter, puisqu'il s'agit d'une manière traditionnelle de juger l'intelligence, le degré de responsabilité et l'engagement d'un individu vis-à-vis de son pays.

Enfin, certains prétendent que tous les hommes au-dessus d'un certain âge devraient pouvoir voter, car les restrictions basées sur l'éducation, la richesse et la propriété excluent la majorité de la population, et l'empêchent ainsi d'avoir un droit de regard sur le gouvernement. Ils croient que le problème du gouvernement de Louis-Philippe était que les gens ordinaires n'avaient aucun droit de parole dans les affaires politiques. C'était ce mépris des gens ordinaires qui avait mené à la révolution, et le seul moyen de remédier à cette situation était d'accorder le droit de vote à tous.

En outre, un certain nombre de personnes affirment que non seulement les hommes, mais aussi les femmes doivent bénéficier du droit de vote, selon le principe que les femmes devaient avoir les mêmes droits que les hommes, et leur être égales et non inférieures.

Solution : Le suffrage universel masculin

La décision du gouvernement provisoire concernant qui serait autorisé à voter reflète l'influence des socialistes. Le suffrage universel masculin est proclamé, et signifie que tous les hommes de plus de 25 ans seraient autorisés à voter lors des prochaines élections. Cela fait passer le nombre d'électeurs de 200 000 à peine au chiffre astronomique de 9 000 000. Les socialistes insistent sur le fait que si tous les hommes (et non les femmes) sont égaux, tous les hommes de 25 ans doivent avoir le droit de vote. À cette époque, les hommes qui avaient mené la révolution et mis en place le gouvernement provisoire n'étaient pas préparés à accorder le droit de vote aux femmes.

Document d'information pour l'élève

Étude de cas

Les manifestations de juin 1848

Dès que le gouvernement provisoire met en place la Deuxième République, en février 1848, il institue une réforme sociale. Une fois de plus, les socialistes sont en mesure d'influencer de façon importante ce processus, bien qu'ils aient à faire face à une sévère opposition de la part des réformateurs moins radicaux. Malgré cette opposition, les socialistes réussissent à convaincre le gouvernement de publier une proclamation donnant le droit à tout individu de travailler. Cette mesure est suivie par l'établissement d'ateliers nationaux qui offrent du travail aux personnes sans emploi. Par ailleurs, un groupe de travail appelé la Commission du Luxembourg est mis en place en vue d'étudier d'autres réformes sociales pouvant être appliquées. Dans l'excitation de la réforme, cependant, le gouvernement est confronté à de graves difficultés financières. Sous le règne de Louis-Philippe, l'économie s'était affaiblie; maintenant, avec le poids supplémentaire des ateliers nationaux, l'État a désespérément besoin d'argent. C'est ainsi qu'une taxe spéciale est réclamée à tous les propriétaires fonciers. Malheureusement pour les socialistes, les paysans qui représentent la majorité de la population française, sont les plus durement touchés par la taxe (beaucoup de paysans ont eu la possibilité d'acquérir des terres après la révolution de 1789). Néanmoins, bien avant que cette taxe peu populaire ne soit appliquée, les agriculteurs avaient développé une profonde haine pour les parisiens socialistes radicaux. Des millions de paysans s'étaient battus lors de la Révolution française (en 1789) pour se libérer de l'oppression des propriétaires fonciers. Maintenant qu'ils avaient leurs propres terres, ils n'étaient pas prêts à les donner pour le salut de quelques socialistes radicaux parisiens qui avaient promis une société meilleure contre l'abolition de la propriété privée.

Rappelons qu'immédiatement après la mise en place par le gouvernement provisoire de la Deuxième République, en février 1848, on a organisé des élections dans lesquelles tous les hommes adultes étaient autorisés à voter. Les élections devaient avoir lieu en avril 1848. Les socialistes prenant conscience de leur impopularité auprès des paysans cherchent à reculer les élections afin « d'éduquer » les paysans aux vertus du socialisme. Cette tentative échoue et les élections ont lieu comme prévu. Les socialistes remportent 80 sièges sur 880, tandis que la classe moyenne républicaine en rassemble 500 et les monarchistes constitutionnels 300. Le nouveau gouvernement s'empresse alors d'annuler les programmes sociaux onéreux que les socialistes avaient mis en place et refuse de les remplacer par autre chose. La Commission du Luxembourg qui étudiait des réformes possibles est dissoute en mai 1848 et le programme des ateliers nationaux, qui prévoyait d'offrir du travail à tous les chômeurs français, est abandonné en juin. Soudain, plus de 100 000 personnes sont sans emploi. Elles se joignent aux milliers d'autres parisiens socialistes indignés dans des manifestations de protestation contre le nouveau gouvernement. Celui-ci les refoule sauvagement à l'aide de ses soldats et de son artillerie expérimentés. Ce fut une guerre civile courte et sanglante. Après trois jours, les forces du gouvernement avaient écrasé les manifestations. Plus de 1500 personnes moururent et au moins 12 000 furent arrêtées. La Deuxième République avait survécu, mais à quel prix?

Document d'information pour l'élève

Étude de cas

La Constitution de la Deuxième République

La Deuxième République est née parce que les socialistes et les républicains étaient unis dans leur désir d'apporter des réformes politiques. Pourtant, dès qu'elle fut mise en place, ces deux factions se trouvèrent peu de choses en commun. Le conflit trouve son point culminant lors des manifestations de juin et devient une situation extrême dans laquelle aucune des deux parties n'envisage de faire de compromis. Les socialistes accusent une défaite, et de ce fait, ne peuvent influencer sur les décisions du gouvernement. Quant aux républicains, après leur victoire sur les socialistes, ils n'étaient pas enclin à encourager quoi que ce soit qui puisse être approuvé par ces derniers. Ainsi, lorsque la Deuxième République commence à rédiger sa constitution, à la suite des manifestations de juillet, les socialistes ne sont pas en mesure d'intervenir.

La nouvelle constitution était un étrange mélange d'anciennes et de nouvelles idées. D'une part il s'agissait de la constitution la plus démocratique d'Europe, d'autre part elle prévoyait un pouvoir exécutif fort dont les limites n'étaient pas clairement définies.

La Constitution prévoyait un gouvernement basé sur une assemblée élue et un président élu. Le président était élu pour un mandat de quatre ans, et l'Assemblée pour trois ans, tous deux au suffrage universel masculin. C'était la partie démocratique, et elle représentait un nouveau courant de pensée en Europe. Néanmoins, les anciens courants de pensée étaient également représentés dans la Constitution dans la mesure où le pouvoir exécutif — le président — disposait d'un pouvoir considérable. D'une certaine manière, le président était un roi élu. Par ailleurs, les prérogatives du président et de l'Assemblée n'étaient pas clairement définies. On courait donc le risque de voir un président fort manipuler l'Assemblée et agir presque comme un roi.

Document d'information pour l'élève

Étude de cas

La victoire de Louis-Napoléon

En décembre 1848 se tinrent des élections pour choisir le président de la Deuxième République. L'un des candidats les moins connus, qui n'avait pas joué de rôle très visible dans la naissance de la Deuxième République, était Louis-Napoléon Bonaparte, le neveu du célèbre empereur français Napoléon Bonaparte. En effet, Louis-Napoléon venait de revenir de Grande-Bretagne où il avait été envoyé en exil après une tentative manquée de renversement du roi Louis-Philippe. Bien que Louis-Napoléon ne fût pas très connu, son nom l'était. Il fut élu président par une majorité écrasante.

Comme beaucoup de rois de France avant lui, Louis-Napoléon n'appréciait pas toujours que ses pouvoirs soient limités par l'assemblée élue. Aussi, en 1851, un an avant la fin de son mandat, il fit arrêter 70 des hommes politiques les plus influents de France, et proclama une nouvelle Constitution. Cette dernière prévoyait l'extension du mandat du président à dix ans et annulait presque le pouvoir de l'Assemblée. Un an plus tard, Louis-Napoléon abroge complètement la République et se déclare empereur de France. Ainsi, il lui était plus facile de gouverner sans se préoccuper des assemblées élues ou des Constitutions. La Deuxième République aura duré à peine quatre ans.

Document d'information pour l'élève

Étude de cas

La Commune de Paris, 1871

L'empereur de France Napoléon III gouverna de 1852 à 1870. Son règne prend fin brusquement en 1870 lorsqu'éclate la guerre avec l'Allemagne. Depuis plusieurs décennies déjà, l'Allemagne se bat pour s'affirmer comme une grande puissance européenne. Cependant, la France envisage avec peu d'enthousiasme une Allemagne puissante sur sa frontière est. En 1870, l'Empereur déclare donc la guerre aux Allemands en toute confiance. Cette décision eut des conséquences désastreuses. Avant même que les troupes françaises ne soient mobilisées et prêtes, les Allemands envahirent la France, en août 1870. En quelques jours, les forces françaises sont complètement vaincues et Napoléon III est fait prisonnier. Cependant, beaucoup, notamment à Paris, ne sont pas prêts à accepter la défaite. Un nouveau gouvernement républicain est mis en place à Paris pour continuer la guerre contre les Allemands. Cependant, les forces allemandes ont entouré Paris et le 23 septembre commence le siège de la ville. La capitale résiste jusqu'en janvier 1871, au moment où la famine l'oblige à se soumettre; la ville avait vécu de rats et des animaux du jardin zoologique.

L'une des conditions de la trêve avec l'Allemagne était que la France devait organiser rapidement des élections afin de choisir un gouvernement qui puisse négocier un traité de paix général avec les Allemands. La population française choisit une majorité de monarchistes, des personnes voulant revenir à un système de gouvernement monarchique plutôt que républicain. Le nouveau gouvernement n'eut que le « choix » de se soumettre aux conditions sévères du traité de paix que les Allemands proposaient. Cependant, le peuple de Paris, encore très irritable après le siège de la ville, n'est pas du tout satisfait du traité de paix. Il est également très irrité que la majorité paysanne française ait choisi un gouvernement monarchique conservateur. Son mécontentement augmente encore lorsque le gouvernement décide de désarmer la Garde nationale de Paris, constituée de citoyens qui avaient défendu la ville pendant le siège. Lorsque l'armée fut envoyée à Paris pour exécuter cet ordre, les Parisiens résistèrent en combattant. Comme les combats s'intensifiaient dans toute la ville, le gouvernement décida de rappeler ses forces et de revoir sa stratégie.

Alors que le gouvernement rassemble ses troupes pour préparer la lutte contre Paris, les Parisiens mènent une expérience sociale. Ils veulent se diriger eux-mêmes, sans l'intervention de la France rurale conservatrice. Des élections sont donc organisées dans la ville, et le nouveau gouvernement parisien annonce, le 26 mars, la création de la Commune de Paris.

Les dirigeants de la Commune sont un mélange de plusieurs factions différentes de républicains et de socialistes. Tous veulent une réforme, mais ils sont profondément divisés quant à la nature et à l'étendue de cette réforme. Ils découvrent vite qu'il est facile d'être unis dans l'opposition au gouvernement conservateur, mais que cela l'est moins dans le cadre d'un programme de réforme. Ces divisions empêchent la Commune d'aboutir

à des réformes importantes. Et ce qui est encore plus grave, c'est que les divisions au sein de la Commune l'empêchent d'organiser une armée unie et efficace, essentielle à sa survie.

Tandis que la Commune de Paris discute idéologie, l'armée française se prépare à marcher sur la ville. Le 21 mai, elle entre par une zone non défendue de la ville et une guerre civile sanginaire s'ensuit. Les Parisiens sont décidés à défendre leur indépendance, et le gouvernement tout aussi décidé à les écraser. En une semaine, le gouvernement a vaincu la Commune, et la répression a été brutale. Environ 20 000 Parisiens furent tués dans la bataille, faits prisonniers ou exécutés. Des milliers d'autres furent envoyés dans les durs bagnes des îles françaises.

Activité 8 - Le réaménagement du contrat social en Allemagne au XIX^e siècle (1848-1871)

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Initiation à l'analyse numérique
- Initiation à la technologie
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité est centrée sur les points de vue idéologiques des Allemands sur la question de l'unité allemande. On y étudie également la réaction des diverses idéologies face à la montée du nationalisme.

B. Contenu

Revoir les explications des idéologies de conservatisme, libéralisme et de socialisme dans la section « Contenu » des deux activités précédentes.

Le réaménagement du contrat social dans la confédération allemande

La question de la souveraineté dans la confédération allemande

L'unification des États allemands au sein d'une monarchie constitutionnelle a été d'une importance primordiale.

Comme dans la plupart des sociétés, les divers États allemands défendaient des conceptions idéologiques différentes de la future « Allemagne ».

L'idéologie libérale prussienne

- Les objectifs du libéralisme prussien se résument à transformer la Prusse en une monarchie constitutionnelle libérale.
- La monarchie prussienne pourrait ensuite fusionner avec les autres États allemands dans un État-nation unifié et libéral.

L'idéologie socialiste prussienne

- Faire un bref rappel de l'idéologie socialiste exposée par Karl Marx en insistant sur les points suivants :
 - l'histoire considérée comme un processus du changement basé sur les rapports économiques;
 - le conflit inévitable entre la bourgeoisie et le prolétariat;
 - la victoire ultime et inévitable du prolétariat;

-
- Tous les socialistes allemands n'adhéraient pas aux vues de Marx.
 - On croyait que les socialistes allemands constituaient une menace pour la classe dirigeante. Ils étaient donc victimes d'une certaine répression car ils affirmaient leur loyauté envers le mouvement socialiste plutôt qu'envers l'État allemand
 - Éventuellement, eux aussi commencèrent à succomber aux attraits du nationalisme allemand.
 - L'unification de tous les États allemands au sein d'un système représentatif démocratique.
 - L'adoption d'une constitution démocratique prévoyait :
 - le suffrage universel;
 - un ministère du travail;
 - une loi sur le salaire minimum;
 - la journée de travail de 10 heures.

L'idéologie conservatrice prussienne

Les conservateurs prussiens avaient pour objectif primordial l'unification de tous les États allemands au sein d'un Empire prussien et conservateur, gouverné par un monarque absolu.

Selon eux, la priorité absolue consistait à vouer son existence à l'État-nation et à s'identifier à celui-ci.

Ils croyaient également que le militarisme :

- assurerait un système de défense efficace dans le contexte de la rivalité croissante avec l'Autriche;
- favoriserait un sentiment d'identification à la nation très puissant parmi les Prussiens tout en permettant :
 - une grande efficacité et l'obéissance totale à l'État;
 - un sens élevé de l'autodiscipline et le conformisme social.

« Quand il est impossible d'arriver à un compromis et qu'un conflit est inévitable, ce conflit devient une épreuve de force. »

Otto von Bismarck

Les événements suivants ont joué un rôle significatif dans l'équilibre idéologique qui s'est établi en Allemagne dans les années 1860 et 1870 :

- la guerre austro-prussienne de 1866;
- le compromis idéologique;
- la Constitution de 1867;
- la Sécurité sociale nationale;
- la politique de protectionnisme;
- la guerre franco-prussienne de 1870.

Les autres grandes puissances considéraient comme une menace l'existence d'une Allemagne unifiée et dynamique sur le plan économique et sur le plan militaire. Ces dernières recherchèrent donc la sécurité en concluant des alliances et en accroissant leurs empires coloniaux. À cette époque, on voyait des avantages politiques économiques et militaires à la possession d'un empire.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

L'unité

- Savoir que l'unification des États allemands au sein d'un État-nation était un objectif commun à tous les groupements politiques des États allemands du Nord

La culture

- Savoir que les objectifs généraux des idéologies telles que le libéralisme, le socialisme et le conservatisme ont été adaptés aux objectifs et aux valeurs des sociétés qui les ont adoptés

Le nationalisme

- Savoir que le nationalisme est un état d'esprit où l'individu croit que tous les citoyens doivent avant tout être loyaux aux valeurs que représente l'État-nation

L'idéologie

- **Savoir que toutes les idéologies véhiculées dans les États allemands étaient influencées par les thèmes de l'unification et du nationalisme**

Le nationalisme conservateur

- Savoir que les nationalistes conservateurs percevaient les nationalistes libéraux et les socialistes comme une menace sérieuse à leur pouvoir de prise de décisions

Le militarisme

- Savoir que les conservateurs croyaient qu'un monde dépourvu de lois et du pouvoir de les faire respecter dégénérerait rapidement en une guerre au cours de laquelle les forts dévoreraient les faibles
- Savoir que les Prussiens se considéraient un petit pays faible et entouré de voisins puissants et agressifs qui, au besoin, n'hésiteraient aucunement à détruire la Prusse

Le pragmatisme

- Comprendre que le pragmatisme en politique supposait un changement des postulats à partir desquels les politiques étaient élaborées

Habilités :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Travailler en équipe, à s'entraider, à s'appuyer, à collaborer**
- Établir un système de classification qui permet de catégoriser les données
- Faire des inférences à partir des rapports établis entre les données
- Identifier les relations de cause à effet entre les données
- Analyser des données à la lumière de critères établis (tirés des idéologies)

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Savoir que la langue est comme un système de valeurs et non seulement comme un moyen de communication**
- Savoir si on doit confier aux élites la responsabilité de guider et de diriger la société
- La tradition et la stabilité devraient-elles être considérées comme les valeurs les plus importantes de la société?
- Savoir s'il est préférable que les individus soient libérés de l'emprise de la tradition, des coutumes et de l'autorité
- Savoir s'il est exact d'affirmer que, si l'individu est laissé libre de poursuivre ses propres intérêts, il favorise du même coup le bien-être de la communauté
- Savoir si un groupe d'individus doit avoir la possibilité d'en exploiter un autre
- Savoir si le travail d'un groupe de personnes a plus de valeur et d'importance que le travail d'un autre groupe
- Savoir sur quelle base les questions de pouvoir devraient être débattues
- Savoir si la tradition ou de la raison est le critère le plus juste pour aider à prendre une décision

D. Étapes de l'activité

1. Subdiviser les élèves en trois équipes. Chacune représentera un groupe distinct de la société allemande du XIXe siècle. Le document d'information « Renseignements historiques » leur fournira une brève description de la situation politique en Allemagne. Le document d'information « Problématique : La souveraineté dans une Allemagne unie » contient des renseignements sur les trois idéologies et leur position respective vis-à-vis de l'unification des États allemands.

Le groupe A représentera l'élite traditionnelle de la société allemande. Demander aux membres de ce groupe d'étudier l'idéologie conservatrice.

Le groupe B représentera les classes moyennes traditionnelles de la société allemande. Demander aux membres de ce groupe d'étudier l'idéologie libérale.

Le groupe C représentera les classes ouvrières traditionnelles des villes. Demander à ce groupe d'étudier l'idéologie socialiste (marxiste).

Pour aider les élèves à se familiariser avec l'idéologie libérale, l'idéologie socialiste et l'idéologie conservatrice, discuter de certains problèmes sociaux contemporains du point de vue de ces trois idéologies. Le document d'information pour l'élève « Apparier les idéologies et les mesures sociales » (activité 7) offre des exemples illustrant l'application des différentes idéologies.

2. Lorsque les trois groupes auront conceptualisé leur idéologie, leur demander de se pencher sur les études de cas suivantes et d'en arriver à une conclusion quant à la meilleure ligne de conduite à adopter en ce qui a trait à :
 - la souveraineté d'une Allemagne unifiée;
 - la liberté individuelle par rapport à :
 - la puissance nationale et internationale;
 - la sécurité politique et sociale;
 - la stabilité économique et la prospérité.

Chacun des groupes doit ensuite rédiger un ensemble de lois concernant ces questions et se préparer à les défendre devant les autres groupes.

3. Demander à la classe de revoir les ensembles de lois préparés par chaque groupe et d'en discuter. S'assurer que les groupes se sont familiarisés avec leur source de pouvoir respective et demander à la classe de décider de la perspective ou du compromis qui devrait prévaloir.
4. Cet exercice terminé, demander à chaque groupe d'élèves d'étudier les événements historiques qui se sont produits, de les comparer avec ses propres résultats et de préparer un compte rendu écrit de ses conclusions. Discuter en classe des conclusions de chaque groupe.
 - la guerre austro-prussienne de 1866;
 - le compromis idéologique :
 - la Constitution de 1867;
 - la sécurité sociale nationale;
 - la politique de protectionnisme;
 - la guerre franco-prussienne de 1870.

Document d'information pour l'élève

Renseignements historiques

Jusqu'en 1871, l'Allemagne n'existait pas sous ce nom. Les peuples germaniques vivaient dans toute l'Europe centrale, dans un grand nombre de petits pays indépendants. Seuls deux de ces États, l'Autriche et la Prusse, avaient une taille et une population d'importance. Pourtant, l'Autriche, bien que gouvernée par les Allemands, n'avait pas une majorité d'Allemands. Elle était une mosaïque de plusieurs groupes ethniques différents, unis, de façon précaire, par une minorité d'Allemands dominants.

Au cours du XIXe siècle, on voit se faire jour un mouvement visant à unir tous les petits États allemands en une puissante nation. Ces États formaient alors une union douanière (ils avaient des tarifs douaniers communs et une faible confédération politique), mais il y avait tout de même une forte résistance à une véritable unification politique. Ils étaient réticents à l'idée d'abandonner leur indépendance. Il régnait également une forte opposition en Autriche. Les grandes minorités ethniques n'étaient pas disposées à se fondre dans un grand pays à majorité germanique. Seule la Prusse manifestait un soutien significatif à la création d'une Allemagne unie.

Au milieu du XIXe siècle, la Prusse avait atteint une force militaire et économique suffisante pour commencer à poursuivre ses objectifs d'unification allemande. L'Autriche s'y oppose cependant et refuse de laisser la Prusse prendre le contrôle des autres États germaniques. Cette situation mène finalement à une guerre entre la Prusse et l'Autriche et la Prusse surprend l'Autriche et le reste de l'Europe en 1866 lorsqu'elle remporte une victoire facile en sept semaines. Cela lui permet de convaincre (ou de forcer) la plupart des États germaniques à se rallier à la Confédération allemande du Nord, dominée par elle. Néanmoins, certains États ne faisaient toujours pas confiance à la Prusse et refusaient de concéder leur indépendance. Il fallut la menace d'un agresseur étranger pour les inciter à se rallier à la Confédération. En 1870, la France, craignant l'expansion de la Prusse, déclare la guerre aux États allemands. Lorsqu'ils durent choisir entre la domination française et la domination par une Allemagne unie, les petits États germaniques n'eurent aucun mal à se décider pour la seconde solution. Cette décision fut d'autant plus facile à prendre que les armées prussiennes firent la preuve de leur étonnante supériorité contre le potentiel militaire français. En quelques semaines, les Allemands avaient forcé la plupart des armées françaises à se rendre et avaient encerclé Paris. Cette rapide victoire fut une source de grande fierté pour les Allemands. Cette fierté nationale constitua la base d'une nation allemande forte et unie.

Document d'information pour l'élève

Étude de cas

Problématique : La souveraineté dans une Allemagne unie

En Prusse, le soutien à l'unification de l'Allemagne était fort. Les trois plus grands groupes politiques soutenaient l'unification, bien qu'ils eussent des idées différentes quant à la manière dont elle devait être effectuée et dont l'Allemagne unie devait être organisée sur le plan politique. Nous donnons ci-après un aperçu de leurs idéologies. Rappelons toutefois que ces descriptions ne sont que des généralisations. En réalité, il existait un large éventail de convictions parmi les individus dans un même groupe.

Les conservateurs

Les conservateurs étaient représentés en grande partie par les grands propriétaires fonciers, la noblesse, des officiers de l'armée, les hauts fonctionnaires et la hiérarchie de l'Église. Ils croyaient que l'unification n'était possible et durable que grâce à un gouvernement militaire et autoritaire. Certaines puissances européennes essaieraient d'empêcher l'unification de l'Allemagne par la force militaire. L'unification n'était donc possible que si la Prusse était suffisamment forte pour vaincre ces puissances. Une fois l'unification accomplie, la militarisation serait nécessaire pour assurer l'unité et la force nationale. Un pouvoir militaire fort donnerait à l'État la force dont il avait besoin pour défendre ses intérêts. Le service militaire obligatoire permettrait de faire valoir dans l'esprit de la population des valeurs telles que l'obéissance, l'efficacité et l'autodiscipline. La militarisation permettrait également de promouvoir un fort sentiment de fierté, d'unité et d'assurance nationales, valeurs fondamentales d'un État fort aux yeux des conservateurs.

Les conservateurs croyaient que seul un gouvernement autoritaire, fondé sur les institutions traditionnelles du trône, de l'Église, de la noblesse et de l'armée pouvait mettre en place et maintenir une Allemagne forte et unie. Les classes inférieures de la population attendent de ces institutions qu'elles les guident sur le plan moral, économique et politique. Autrement, il n'y aurait pas de lois. La démocratie ne peut fonctionner, car penser que tous les hommes sont égaux, c'est ignorer les différences dans les capacités naturelles, l'éducation, les classes et les convictions morales.

Les libéraux

En Prusse, les libéraux étaient représentés essentiellement par des industriels, des banquiers, des fonctionnaires et des professeurs d'université. Ils espéraient que l'Allemagne s'unifierait par le biais d'une monarchie constitutionnelle. Les libéraux voulaient un système dans lequel le pouvoir politique était basé sur les compétences et la richesse et non pas uniquement sur la famille. La politique serait accessible à ceux qui auraient fait preuve, par leurs réalisations et leur formation, qu'ils étaient capables de voter et d'avoir des responsabilités. Ceci ne comprenait pas la classe ouvrière non éduquée, facilement dupée par des idées stupides.

Les libéraux croyaient que si la démocratie parlementaire devenait réalité en Prusse, le gouvernement prussien serait en mesure de réunir les autres États germaniques en leur offrant une plus grande liberté politique, ainsi que les possibilités et les avantages de la liberté économique. Si le gouvernement permettait aux entreprises de fonctionner librement, sans aucune intervention, alors chacun, y compris la classe ouvrière, vivrait dans de meilleures conditions.

Les socialistes (démocrates)

Les socialistes, connus en Allemagne sous le nom de démocrates, étaient essentiellement représentés par de petits hommes d'affaires, des ouvriers spécialisés, des fermiers indépendants, des journalistes et des avocats. Les socialistes croyaient en un système de souveraineté populaire où chacun, ou tout au moins tous les hommes, aurait le droit de vote. Ils croyaient que le pouvoir ultime devait être entre les mains du peuple et non des nantis, des personnes instruites ou des propriétaires fonciers. La classe ouvrière moyenne constituait l'épine dorsale de la société, car c'était son travail qui avait construit et consolidé la société.

Selon les socialistes, si la souveraineté populaire était instaurée en Prusse, les masses populaires pourraient être intégrées dans une force efficace pour la réforme sociale et politique. Si les autres États germaniques ne se ralliaient pas alors rapidement à la Prusse, les masses prussiennes éclairées pourraient leur apporter la liberté en renversant la domination des nantis et des privilégiés. Le reste de la population verrait alors les avantages de se joindre à la Prusse et de participer à une souveraineté populaire. Pour les masses, ces avantages seraient évidents : un gouvernement contrôlé par elles réglerait les entreprises pour s'assurer que leurs besoins et leurs intérêts soient respectés.

Ainsi, ces trois groupes politiques principaux cherchaient à unifier l'Allemagne, mais chacun à sa façon. De plus, tous avaient des idées différentes quant à qui devait être investi de la souveraineté dans une nation allemande unifiée. Les conservateurs croyaient qu'elle devait incomber à la fois au Parlement et à un héritier du trône, et que le Parlement devrait être choisi par les classes moyennes et supérieures. Les socialistes croyaient qu'elle devrait être confiée au citoyen qui aurait la possibilité de choisir ou de rejeter les dirigeants.

Solution : La souveraineté dans un modèle héréditaire

Pour savoir comment ce problème a été résolu, reportez-vous au document d'information intitulé « Étude de cas sur les compromis idéologiques : la constitution de 1867 ».

Document d'information pour l'élève

Étude de cas

La situation allemande en 1890

Liberté individuelle contre pouvoir national et international

De 1840 à 1880, de nombreux Allemands se sont demandé s'il était possible de créer un État allemand fort où la liberté individuelle serait respectée. Les événements d'alors semblaient indiquer qu'ils devaient choisir entre la liberté individuelle et le pouvoir national et international, car ils ne pouvaient pas avoir les deux.

En 1848, la Prusse, l'Autriche et plusieurs petits pays germaniques vivaient une révolution libérale et socialiste. Les rebelles étaient fatigués de voir des gouvernements élitistes et absolutistes ressasser constamment de vieilles politiques. Ils voulaient la liberté, la liberté de choisir leurs dirigeants politiques, de prendre leurs propres décisions économiques et de s'exprimer. L'un des objectifs des révolutionnaires était d'unir tous les petits États allemands dans une grande et puissante nation allemande. Une nation allemande unie disposerait de plus grandes ressources naturelles et humaines. Elle serait riche et forte, et serait en mesure d'influencer les événements internationaux en sa faveur. Les révolutionnaires avaient de grands espoirs mais ils se perdirent dans des discussions sans fin. En fait il s'agissait plutôt de disputes. Ils ne pouvaient s'entendre que sur le besoin de changement. Leurs discussions ne menèrent nulle part et aussi bien la révolution que leurs espérances n'aboutirent jamais.

En 1862, Bismarck entreprit d'unifier l'Allemagne en se basant sur des principes différents. Il croyait que les débats, les parlements et les élections ne pourraient jamais aboutir à une nation allemande puissante. Au contraire, Bismarck chercha à unifier l'Allemagne par le biais des institutions traditionnelles de l'armée et de la monarchie. Il gouverna sans se préoccuper de l'opinion populaire ni de la liberté. Il ignora le Parlement, passa outre la constitution et chercha à atteindre ses objectifs par des moyens militaires et par la guerre. En cinq ans, ses principes se révélèrent très fructueux. La Prusse bat l'Autriche, l'une des plus grandes puissances, et met en place une Allemagne unifiée. Moins de quatre ans plus tard, Bismarck continue en conquérant la France et en ramenant dans la confédération allemande les États germaniques restants. Une Allemagne forte, puissante et pleine d'assurance émerge des principes autoritaires et militaires de Bismarck. Il est évident pour les Allemands qu'en supprimant leur liberté, celui-ci avait miraculeusement fait de leur pays une grande nation. Il leur avait donné la force, l'assurance et la fierté d'être Allemand.

Chacun aurait fait le sacrifice de sa liberté personnelle pour que l'Allemagne devienne encore plus puissante. (Je n'accepterais pas que mon gouvernement m'accorde trop de libertés car mon pays risquerait alors de s'affaiblir.)

Document d'information pour l'élève

Étude de cas

La situation allemande en 1890

Liberté individuelle contre sécurité politique et sociale

Dans la première moitié du XIXe siècle, il y avait beaucoup d'agitation politique dans les États allemands. Les libéraux et les socialistes croyaient que la sécurité politique et sociale n'était possible que par le biais d'une constitution qui garantirait les droits fondamentaux et d'un Parlement élu puissant. Ce Parlement, puisqu'il représentait le peuple, défendrait les intérêts de celui-ci et prendrait les mesures sociales nécessaires. Par conséquent, la liberté individuelle était nécessaire pour assurer une sécurité politique et sociale. Un gouvernement autoritaire qui limitait la liberté individuelle, comme la monarchie allemande, ne pouvait répondre et ne répondait pas aux besoins de la majorité des citoyens.

Malgré les discours des libéraux et des socialistes, la révolution de 1848 avait montré que leurs principes ne pouvaient assurer la sécurité politique et sociale. La brève révolution avait prouvé que les politiques parlementaires divisaient l'opinion et causaient l'instabilité politique. Ce qui mène à la faiblesse du pays et met finalement en danger sa survie et celle de sa population. En revanche, l'Allemagne allait bien dans les années 1880, car un gouvernement autoritaire était au pouvoir et se montrait capable d'offrir une sécurité politique et sociale. Elle ne craignait aucune menace extérieure car Bismarck avait mis sur pied une armée, allant aussi à l'encontre des libéraux et des socialistes. En outre, il assurait l'avenir du pays avec un gouvernement stable. Par ailleurs, ayant fait de l'Allemagne une nation riche et puissante, il pouvait se permettre de voter des lois pour la protection de la classe ouvrière. Il donna à la population allemande un système de sécurité sociale de loin supérieur à tous ceux que l'on connaît actuellement.

En résumé, l'histoire récente de l'Allemagne fournit une démonstration claire qu'accorder une liberté individuelle excessive, comme le voulaient les libéraux et les socialistes allemands, mène à l'instabilité et au chaos. Par ailleurs, des principes forts et autoritaires mènent à l'unité et à la sécurité politique et sociale.

Je choisirais la deuxième solution plutôt que la première.

Document d'information pour l'élève

Étude de cas

La situation allemande en 1890

Liberté individuelle contre richesse et stabilité économique

Tous recherchent richesse et stabilité économique, mais comment y arriver ? Jadis, en Allemagne il y avait différentes théories à ce sujet. Les libéraux, en particulier, firent couler beaucoup d'encre à propos de leur théorie. Ils évoquèrent le marché libre, ce qui signifiait que, selon eux, le gouvernement ne devait pas intervenir dans l'économie du pays. Ils pensaient que les individus devaient être libres d'agir à leur guise et de poursuivre leurs propres intérêts. Ainsi, le pays prospérerait. Cependant, nous avons déjà vu que les idées libérales préconisant la liberté individuelle ne mènent pas à la stabilité politique. Et il semble évident que sans stabilité politique, la stabilité économique n'est pas possible. Néanmoins, ces idées libérales ont été mises en application dans différents pays avec quelque succès, mais je pense que le gouvernement allemand a établi le meilleur système.

La politique économique de Bismarck consiste à faire passer les intérêts de la nation allemande avant ceux des individus, entrepreneurs ou consommateurs. Bismarck a soutenu les entreprises allemandes et les emplois en imposant des taxes sur les importations bon marché. Cette politique rapporte également des fonds au gouvernement allemand.

Bismarck n'accorde pas une liberté totale aux entreprises. Il leur donne un peu de liberté tout en s'assurant qu'elles agissent dans le plus grand intérêt de l'Allemagne. Il n'accepte pas la croyance libérale qui veut qu'une personne qui sert ses propres intérêts sert aussi ceux du pays. Il insiste sur le fait que les gens d'affaires doivent d'abord servir les intérêts de l'État, puis les leurs. Mais, finalement, servir les intérêts de l'État revient, à long terme à servir les intérêts du peuple car, comme nous l'avons vu, un État fort est apte à assurer richesse, puissance et stabilité à son peuple.

(Moi, homme d'affaires allemand, je suis disposé à abandonner ma liberté d'agir comme je le veux. Je suis disposé à travailler pour le gouvernement allemand pour qu'il soit plus prospère et plus puissant.)

Document d'information pour l'élève

Étude de cas

La guerre austro-prussienne de 1866

Pendant des siècles, l'Autriche a été la plus grande puissance d'Europe centrale. Mais à partir du XVII^e siècle, la Prusse étend son territoire et sa puissance, menaçant ainsi le pouvoir de l'Autriche. À partir de 1860, chacun de ces pays est prêt à ouvrir le conflit. L'Autriche veut remettre la Prusse à sa place et affirmer sa domination, tandis que la Prusse veut détrôner l'Autriche et s'imposer comme la grande puissance d'Europe centrale.

Le conflit, qui mène finalement les deux pays à la guerre, éclate dans deux États du nord de l'Europe, le Schleswig et le Holstein. Ces derniers sont peuplés d'Allemands, mais sont dirigés par le Danemark. Lorsque le roi du Danemark essaie de les intégrer aux provinces de son pays, l'Autriche et la Prusse s'allient pour l'en empêcher. Les Allemands sortent victorieux du conflit, mais divisés quant à l'avenir des États. La Prusse, de son côté, veut exercer un contrôle, direct ou indirect, sur ces pays, et l'Autriche désire qu'ils deviennent des États germaniques indépendants. La solution de compromis possible, soit le contrôle commun de ces deux États par la Prusse et l'Autriche, ne satisfait personne. L'épisode Schleswig-Holstein ne fut pas d'une importance fondamentale, mais il symbolise la plus grande lutte pour la suprématie qui ait eu lieu entre la Prusse et l'Autriche. Le conflit, qui se prépare depuis déjà longtemps, éclate finalement en 1866, lorsque les deux parties ne réussissent pas à trouver une solution pour résoudre le problème du Schleswig et de l'Holstein.

Au début de la guerre entre l'Autriche et la Prusse, le conflit semble devoir être long et pénible. Chacun dispose d'armées puissantes de force égale. Néanmoins, à la grande surprise de l'Autriche et du reste de l'Europe, les Prussiens remportent la victoire en à peine sept semaines. Cela s'explique par le fait que l'armée prussienne est mieux entraînée et mieux formée. En outre, elle bénéficie de chefs brillants et d'armes nouvelles, et utilise le train pour transporter ses troupes. Après cette victoire, les Prussiens purent poursuivre leur processus d'unification de l'Allemagne, sans craindre l'intervention de l'Autriche.

Document d'information pour l'élève

Étude de cas sur le compromis idéologique

La constitution de 1867

Après leur victoire sur l'Autriche, les Prussiens ont les moyens de « persuader » les vingt-et-un petits États allemands situés au nord du Main de former une Allemagne unie (la force de ses armées confèrent à la Prusse un grand pouvoir de persuasion). L'union qui se forme alors porte le nom de Confédération de l'Allemagne du Nord. Malgré son unification à 21 autres pays, la Prusse représente près des quatre-cinquième du territoire et de la population de la nouvelle Allemagne. Cela lui permet de contrôler complètement le gouvernement.

Le gouvernement prussien est très conservateur. Il est dirigé par le roi Guillaume et gouverné par son brillant et fidèle chancelier, Otto Von Bismarck. Bismarck n'a aucune affinité pour les principes libéraux de la classe moyenne. Lorsqu'il est nommé chancelier, en 1862, il investit de manière grossière le Parlement, sans se soucier de la Constitution. Il gouverne la Prusse comme un monarque absolu, sans aucun respect pour les représentants élus et leurs pouvoirs constitutionnels. Il réussit, de cette manière, à construire une Allemagne unie, objectif principal de la classe moyenne libérale. C'est ainsi que les libéraux, longtemps opposés à Bismarck, sont à la fois impressionnés par ces réalisations et honteux de leur opposition au personnage, et ils se trouvent alors dans une situation délicate puisqu'ils lui sont reconnaissants d'avoir unifié l'Allemagne. En outre, ils ne peuvent plus continuer de le critiquer car il est devenu fort populaire auprès du peuple. On s'attend alors à ce que Bismarck profite de la situation pour anéantir les libéraux. En effet, il est en mesure d'abolir les élections et le pouvoir législatif et de mettre en place une monarchie allemande. Pourtant, il profite de la bonne volonté de ses anciens ennemis pour établir une alliance durable avec eux. Il forge une Constitution susceptible de satisfaire nombre de libéraux. Celle-ci prévoit un pouvoir législatif avec une Chambre haute et une Chambre basse, la première étant nommée par les États et la seconde élue au suffrage universel des hommes. Malgré l'apparente démocratie de ce gouvernement, en réalité le roi et le chancelier disposent toujours du pouvoir de décision finale.

Pourquoi Bismarck s'efforça-t-il de faire la paix avec les libéraux ? Il pensait que même s'il était capable de les détruire, ils finiraient par revenir et se mettre contre lui. Aussi, il préféra attirer les libéraux de son côté plutôt que d'en faire des ennemis permanents. Par ailleurs, il était convaincu, avec raison, que le peuple allemand accepterait de sacrifier un peu de sa liberté pour une nation unie et forte. Aussi, lorsque les libéraux voient que Bismarck a réussi à créer une Allemagne forte et unie, ils préfèrent travailler à ses côtés plutôt que contre lui.

Document d'information pour l'élève

Étude de cas sur le compromis idéologique

Le programme de sécurité sociale de Bismarck

L'alliance de Bismarck avec les libéraux est une réussite pour chacune des parties. Bismarck est assuré de l'approbation des libéraux pour la plupart de ses actions, et ces derniers ne remettent pas en question sa légitimité ni celle de l'empereur qu'il représente. De même, les libéraux sont assurés de nombreuses réformes dans la nouvelle Allemagne, comme la liberté de presse. Cependant, à la fin des années 1870, il apparaît clairement que la lune de miel tire à sa fin. En effet, un certain nombre de faits sur lesquels ils ne peuvent s'entendre créent un fossé infranchissable entre Bismarck et les libéraux.

La séparation oblige Bismarck à chercher de l'aide ailleurs. Ce besoin de nouveaux partisans montre combien Bismarck désire s'écarter de ses principes traditionnels. Il voit alors en la classe ouvrière un grand potentiel de partisans. Aussi, afin de gagner ses suffrages et sa loyauté envers l'État, il fait voter une série de lois radicales sur la sécurité sociale visant à protéger les travailleurs. Tout d'abord, il met en place un régime national d'assurance-maladie, puis, quelques années plus tard, un fonds national de retraite. En vertu de ces programmes, les travailleurs malades, handicapés et retraités sont assurés de recevoir un revenu hebdomadaire de l'État. Ces mesures permirent à Bismarck non seulement de renforcer l'État allemand, mais aussi d'affaiblir la position des socialistes opposés à l'État, en gagnant le suffrage de l'opinion ouvrière à leurs dépens.

Document d'information pour l'élève

Étude de cas

La guerre franco-prussienne de 1870

La victoire des Prussiens sur l'Autriche, et la création de la Confédération de l'Allemagne du Nord qui en découle, modifient la répartition des pouvoirs en Europe. Depuis le début, la France a encouragé la guerre entre l'Autriche et la Prusse, en pensant qu'il s'agirait d'un conflit long et pénible qui affaiblirait les deux camps. La France pourrait alors tenter une attaque contre l'Allemagne et s'approprier facilement un peu de territoire. Mais lorsque l'Autriche est vaincue par la Prusse en sept semaines, et que cette dernière forme une Allemagne unie, la France se sent menacée par ce nouveau pays puissant sur sa frontière est. Elle cherche alors un prétexte pour déclarer la guerre.

Bismarck n'est pas intimidé à l'idée d'entrer en guerre avec la France. Il pense même qu'une guerre permettrait de convaincre les derniers États germaniques indépendants de se joindre à la Confédération de l'Allemagne du Nord et de créer ainsi un État allemand complètement réuni. En effet, plusieurs États au sud du Main n'ont pas encore rejoint la Prusse et les autres États de l'union de 1867, car ils ne font pas confiance à la Prusse et désirent conserver leur indépendance. Aussi, Bismarck pense qu'un conflit patriotique entre l'Allemagne et la France inciterait les Allemands du sud à s'allier aux Allemands du nord.

Finalement, en 1870, à la suite d'un conflit entre la France et la Confédération de l'Allemagne du Nord, la France décide de déclarer la guerre aux Allemands. Mais avant même qu'elle ait pu préparer son armée, les Allemands attaquent. En quelques jours, l'armée allemande remporte de brillantes victoires et capture l'empereur de France. En quelques semaines, elle entoure Paris et l'assiège. Le monde est médusé par cette victoire. En effet, la France était considérée comme l'une des plus grandes puissances mondiales, alors qu'un pays d'à peine quatre ans d'existence venait de lui infliger une cuisante défaite avec une apparente facilité. Les Allemands sont, avec raison, très fiers d'eux-mêmes. Cette fierté rayonne sur tous les États et non pas uniquement sur ceux appartenant à la Confédération, et c'est ce qu'espérait Bismarck. Maintenant tous les Allemands, voyant la puissance et la gloire de la Confédération de l'Allemagne du Nord, désireront s'y joindre pour créer ainsi une nation encore plus puissante. C'est exactement ce qui arrive. Alors que les armées allemandes infligent les derniers assauts aux Parisiens épuisés et affamés, les États de l'Allemagne du Sud concluent un accord qui les lie à la Confédération de l'Allemagne du Nord. Le roi Guillaume, qui était à peine roi de Prusse en 1866, est proclamé roi de la nouvelle Allemagne unie, en 1871.

Document d'information pour l'élève

Étude de cas

Le protectionnisme en Allemagne

Dans les années 1880, l'Allemagne est le pays d'Europe le plus puissant et le plus sûr, tant du point de vue économique que militaire. Cependant, les emplois des agriculteurs commencent à être menacés par l'importation de céréales bon marché des États-Unis. Bismarck réagit en imposant un droit de douane sur les céréales en provenance des États-Unis. L'agriculture est un secteur important de l'Allemagne et emploie des millions de personnes. Bismarck sait que si les agriculteurs ne peuvent s'assurer un niveau de vie suffisant, ou s'ils perdent leur emploi, ils provoqueront une grande instabilité sociale; et il veut éviter cela. Il espère qu'ils continueront d'être fidèles à l'État car ce sont d'excellents soldats qui constituent une ressource vitale pour le pays. En imposant des droits de douane sur les produits agricoles en provenance des États-Unis, Bismarck protège le travail des agriculteurs allemands tout en assurant leur fidélité au gouvernement allemand et une source de revenus supplémentaire pour l'État.

Le gouvernement prit des mesures semblables pour protéger d'autres secteurs importants tels que les industries de l'acier et du fer. C'est ainsi que Bismarck put renforcer ces industries et s'assurer la loyauté des travailleurs envers l'État.

Horizontal

1. L'idéologie _____ envisage la création d'une société nouvelle dans laquelle les masses s'approprieraient les moyens de production et le pouvoir. Ensuite, la société pourrait être redéfinie de façon à promouvoir le partage, l'équité et l'harmonie et permettre ainsi l'épanouissement individuel.
4. Ceux ou celles qui possèdent la capacité d'assumer la responsabilité de la société devraient posséder les pouvoirs et les privilèges nécessaires pour s'acquitter de ces responsabilités. Ceux-ci et celles-ci devraient donc faire partie de la _____ du pouvoir.
9. Les sources du _____ dans la société sont les ressources, l'organisation et le nombre.
10. La _____ de mener sa vie selon sa conscience constitue la valeur fondamentale de l'idéologie libérale.
11. Une _____ est un système d'idées qui tente à la fois d'expliquer le monde et de le changer.
15. L'idéologie conservatrice maintient que le chaos et l'_____ constituent la plus grande menace pour la société parce qu'ils détruisent la capacité de maintenir l'ordre au sein des organisations sociales.
17. Les conservateurs prussiens croyaient que le _____ assurerait un système de défense efficace, favoriserait un sentiment d'identification très puissant à la nation tout en permettant une grande efficacité et l'obéissance totale à l'État ainsi qu'un sens élevé de l'autodiscipline et une société conformiste.
20. Un pronom personnel.
21. Le _____ en politique supposait un changement des postulats à partir desquels les politiques étaient élaborées.
25. Les sociétés européennes ont dû faire face à une nouvelle _____ du monde, urbaine et industrielle, et celle-ci remettait en question les points de vue ou idéologies des organisations sociales traditionnelles.
27. Les sociétés doivent trouver une manière de résoudre les _____, car non résolus, ils mettent en péril la stabilité du système social.
29. La prise de _____ politique est un processus propre à toute organisation sociale. Elle vise à réconcilier les besoins et désirs différents à l'intérieur d'une organisation.
31. Il fait un très beau clair de _____.
32. La partie intérieure d'un pain.
33. Les groupes de _____ ont des intérêts souvent contradictoires : chaque groupe possède sa propre base politique (les ressources, le nombre, l'organisation) et chacun souhaite que les décisions satisfassent leurs besoins et désirs.
35. Elle était sur son _____ de mort.
36. Les sociétés doivent concilier les _____ au pouvoir de factions rivales.
39. La croissance de la classe moyenne industrielle l'a conduit à réclamer des _____ dans le processus de prise de décisions.
40. La légitimité des revendications des traditionalistes se fondait sur une idéologie qui défendait les valeurs de la _____, la hiérarchie et l'ordre, et l'ordre des choses instauré par la volonté divine.
43. Une conjonction.
44. Au prochain tirage de la loterie, j'espère gagner le gros _____.
45. Selon l'idéologie _____, l'histoire avance vers le jour où les travailleurs décideront de leurs destinées et où ces changements devront sans doute passer par la violence.
49. Lénine adopte l'idéologie _____ à partir de 1893.
50. Il faut observer ces règlements à la _____.

-
51. Antonyme de propre.
 52. Il ne faut _____ conduire en état d'ivresse.
 53. Il faut faire comme _____.
 54. Une _____ est un être féminin imaginaire.
 55. Une idéologie ressemble à un _____ parce que c'est un ensemble de principes; c'est une interprétation et une explication du passé et de l'avenir et c'est une représentation simple et crédible de la réalité.
 59. Selon la religion chrétienne, Jésus est le _____ de Dieu.
 60. La résistance face au changement du processus de prise de _____ de la part des traditionalistes était fondée sur une croyance idéologique.
 62. Antonyme du mot abondant.
 64. Une poudre utilisée pour faire du chocolat.
 67. La prise de décisions intervient notamment dans l'organisation _____ la réglementation de la production de biens, ainsi que dans la répartition de la richesse.
 68. Dans un système politique démocratique, les membres du gouvernement sont _____.
 72. L'idéologie socialiste favorise l'_____, de sorte qu'aucun individu ne possède plus de droits qu'un autre et que les ressources essentielles à l'existence humaine sont partagées de manière équitable.
 73. Une des valeurs fondamentales de l'idéologie conservatrice est que les gens ressentent le besoin fondamental d'un sentiment de sécurité fondé sur l'_____ et la certitude de l'avenir.
 74. Synonyme du mot équiper.
 75. Pronom personnel.
 76. Le _____ est une doctrine qui préconise le contrôle par l'État de tous les aspects de la vie des citoyens. Selon les systèmes politiques le _____ s'oppose à l'anarchie.

Vertical

1. L'idéologie socialiste prussienne préconisait l'adoption d'une Constitution démocratique prévoyant le ____ universel.
2. Eau en latin.
3. L'____ veut que tous les êtres humains vivent en société parce que c'est en travaillant avec les autres membres de la société qu'ils sont le plus en mesure de satisfaire leurs besoins et leurs désirs.
4. Une sorte de mouvement qui agite la mer.
5. Louange des mérites de quelqu'un.
6. Ce que l'on vise.
7. Synonyme du mot éméché.
8. Synonyme du mot animal.
10. Les gens acceptent la ____ d'un contrat social sans trop de difficulté lorsque les règles du contrat leur paraissent justes.
12. Il publie avec Engels le Manifeste du parti communiste en 1848.
13. Une bête de la famille des félidés.
14. Selon Otto Von Bismarck, les grands problèmes du temps ne sauraient être résolus par le Parlement, « mais par le sang et par le ____ ».
16. Les sources du pouvoir dans toutes sociétés capitalistes sont les ressources, le ____, l'organisation, le nombre.
18. Celui-ci est parfois le porteur de la peste.
19. Une saison de l'année.
22. Peu souvent
23. Selon les socialistes utopiques tous les citoyens doivent être égaux en droits politiques; les différentes conditions ____ doivent être nivelées.
24. Cul de ____.
25. Les ____ soutiennent que l'être humain ne peut être soumis que s'il est dirigé par une élite pénétrée de la vertu et de la morale et qu'on lui enseigne les « préjugés » de la famille, de la religion et de l'aristocratie (Burke).
26. Ils ont fait match ____.
28. Indique une quantité excessive.
29. Une ancienne monnaie française.
30. Le ____ est un état d'esprit où l'individu croit que tous les citoyens doivent avant tout être loyaux aux valeurs que représente l'État-nation.
34. Un mammifère proche de l'homme.
37. Les Anglais aiment prendre le ____ dans l'après-midi.
38. Là où se trouvent parfois des œufs d'oiseau.
41. Un ____ constitue une entente entre les gouvernements et les gouvernés et il définit explicitement et implicitement les droits et les devoirs de chacun.
42. Les républicains étaient convaincus qu'il fallait dépasser le libéralisme pour rendre la ____ accessible au simple citoyen.
44. Un jeu de hasard.
46. « Je ne pouvais plus m'échapper. J'avais le dos au ____ . »
47. Les ____ étaient convaincus qu'il fallait dépasser le libéralisme pour rendre la démocratie accessible au simple citoyen.

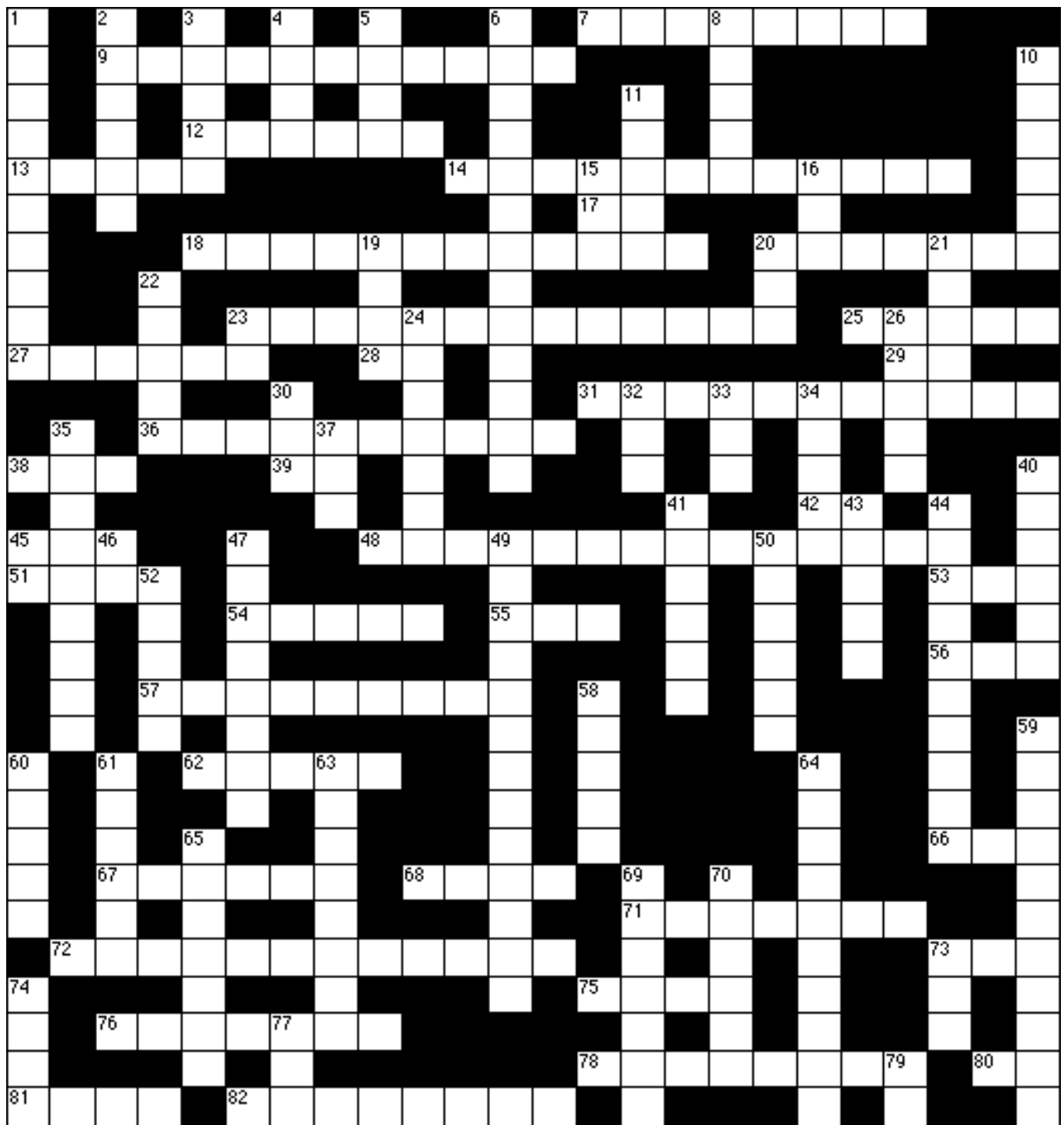
-
48. En se basant sur l'idéologie _____, les non-traditionalistes exigeaient une plus large mesure de liberté politique.
 51. Décomposition de la lumière ou menace.
 56. Suite à une pluie, on observe parfois un _____-en-ciel.
 57. Généralement, l'adjectif s'accorde en _____ et en nombre avec le nom qu'il qualifie.
 58. Le concept de _____ désigne l'expression de la civilisation d'un peuple. Elle est définie par ses coutumes, ses arts et les objets qu'elle utilise, ainsi que par la façon dont ce peuple vit et travaille pour satisfaire ses besoins fondamentaux.
 61. Un _____ est le synonyme du mot chiffre.
 63. Synonyme d'individus
 65. Une couleur favorite en Irlande.
 66. Il faut pouvoir distinguer entre un _____ et une opinion.
 69. C'est la même réponse que numéro 44 horizontal.
 70. Abréviation de Social-démocrate.
 71. Le verbe mettre conjugué à la troisième personne du présent de l'indicatif.

L'idéologie et le processus de prise de décisions : Numéro 1

Réponses

1	S	O	C	I	2	A	L	I	S	T	E	3	I	4	H	I	5	E	R	A	R	6	C	H	7	I	E																	
	U					Q					N				O		L				I		V		8	B																		
	F				9	P	O	U	V	O	I	R		T		U		O			10	L	I	B	E	R	T	E																
	F					A				11	I	D	E	O	L	O	G	I	E				L		E		T																	
	R				12	M				13	C				14	F						R		E		E		G		E		E												
15	A	N	A	R	C	H	I	E		D										I																								
	G		R			A		R	16	C									17	M	I	L	I	T	A	18	R	I	S	M	19	E												
20	E	U	X			T				A									P											T														
										P									21	P	22	R	A	G	M	A	T	I	23	S	M	E												
24	S				25	C	O			26	N	C	E	P	T	I	O	N		A																								
	A		O			U					T								R											C														
27	C	O	N	F	L	I	28	T	S										A																									
								S										29	D	E	C	I	S	I	O	30	N																	
								S									31	L	U	N	E	32	M	I	E					A		A												
33	P	R	E	S	34	S	I	O	N										C																									
						R												36	P	R	E	37	T	E	N	T	I	O	38	N	S					E		I						
						V																																						
39	C	H	A	N	G	E	M	E	N	T	S									E																								
																			41	C																A								
42	D				43	E	T			44	L	O	T					45	C	O	M	46	M	U	N	I	S	T	E	47	R													
	É					U				48	L																																	
49	M	A	R	X	I	S	T	E	50	L	E	T	T	R	E	51	S	A	L	E	52	P	A	S																				
53	C	A			54	F	E	E		55	P							56	A	R	A	D	I	57	G	M	E																	
	R				58	C																																						
	A					U					A							60	D	E	C	I	S	I	O	N																		
	T					L																																						
	I					T												62	R	A	R	63	E																					
68	E				69	L	U			70	S							71	M																									
																		72	E	G	A	L	I	T	E																			

L'idéologie et le processus de prise de décisions : Numéro 2



Vertical

1. Les prétentions au pouvoir des élites non traditionnelles étaient celles de ceux qui croyaient que le suffrage universel (du moins pour les hommes) déboucherait sur la démocratie, et que celle-ci verrait le jour dans une _____.
2. Un des événements en 1866 qui a joué un rôle significatif dans l'équilibre idéologique qui s'est établi en Allemagne est la guerre _____-prussienne.
3. Adjectif numéral cardinal.
4. La moralité, en partie, c'est de distinguer entre le _____ et le mal.
5. Fait par un boulanger.
6. Des changements profonds ont marqué l'Europe du XIXe siècle à cause des idées que la Révolution française et la révolution industrielle y avaient propagées. C'était donc une époque de _____ pour trois pays en particulier : la France, la Grande-Bretagne et les États allemands.
8. Le verbe tenir conjugué à la première personne du présent de l'indicatif.
10. Un des événements qui a ponctué la lutte de classe en _____ fut la Commune de Paris en 1871.
11. Synonyme du mot bief.
15. L'_____ est souvent utilisé comme assaisonnement.
16. « _____ ou tard, on va s'y rendre. »
19. Un outil servant à couper le bois.
20. Adjectif possessif.
21. Le verbe aller conjugué à la première personne du pluriel au futur de l'indicatif.
22. Parfois on doit se _____ à certains règlements même si on n'est pas d'accord.
23. Article défini.
24. Souvent on fait le plein à la _____-service.
26. En France on couvre souvent les toits de maison avec des _____s.
30. Louis XIV se disait « Le _____ soleil ».
32. _ _ _ est la terminaison des verbes conjugués à la première personne du pluriel au présent de l'indicatif.
33. La féodalité était un système social à l'époque du Moyen-_____.
34. Le verbe croire conjugué à la 3e personne du singulier au présent de l'indicatif.
35. Entre les années 1860 et 1870, les grandes puissances européennes considéraient comme une menace l'existence d'une _____ unifiée et dynamique sur le plan économique et sur le plan militaire.
37. La lutte des classes en Grande-Bretagne s'est traduite en partie par la _____ sur la réforme parlementaire de 1832.
40. Otto Von Bismarck, le Premier ministre de la _____ et ministre des affaires étrangères à partir de 1862 avait dit « Quand il est impossible d'arriver à un compromis et qu'un conflit est inévitable, ce conflit devient une épreuve de force ».
41. Un des événements qui a joué un rôle significatif dans l'équilibre idéologique qui s'est établi en Allemagne était la guerre _____-prussienne de 1870.
43. Un des événements qui a ponctué la _____ des classes en France fut les émeutes de juin 1848.
44. Les sources du pouvoir dans toute société sont les _____, l'organisation, et le nombre.
45. Adjectif possessif.
46. Conjonction.

-
47. _____ ne croit pas beaucoup à la démocratie. Selon lui, l'idéal d'une société est d'avoir un bon monarque éclairé, c'est à dire une personne instruite, croyant à la raison et à la justice. Pour avoir foi en la justice, il faut créer une société ordonnée qui récompense le travail et l'intelligence, sans tenir compte du groupe social.
49. Vers la fin du XIXe siècle en Grande-Bretagne, la classe moyenne et la classe ouvrière ont tenté d'accroître leur influence dans le processus de prise de décisions. Elles souhaitent donc le ____ du contrat social en Grande-Bretagne.
50. La Révolte des Communes de Paris en 1871 est un exemple historique de guerre _____.
52. La _____ est un liquide qui est bon à manger.
58. Les dirigeants de la Commune de _____ étaient un mélange de plusieurs factions différentes de républicains et de socialistes. Tous voulaient une réforme, mais ils étaient profondément divisés quant à la nature et à l'étendue de cette réforme.
59. Selon Marx, la résolution finale de la lutte des classes verra la disparition de la classe bourgeoise et la victoire finale du _____.
60. Selon l'idéologie conservatrice, le _____ et l'anarchie constituent la plus grande menace pour la société parce qu'ils détruisent la capacité de maintenir l'ordre au sein des organisations sociales.
61. Selon _____, le peuple doit comprendre que l'obéissance au souverain est la plus importante valeur de la société. La rébellion ne peut se justifier que lorsque le chef du gouvernement se révèle incapable de la protéger. S'il n'a pas un pouvoir absolu, il ne faudra pas longtemps aux hommes pour faire revenir la société à un état d'anarchie et de guerre. Si bien que parler de liberté et de progrès par la révolution n'est que pure folie. La nature humaine a déterminé que seul un souverain puissant, dont l'autorité est sans limites, peut maintenir une société juste.
63. Antonyme de proche.
64. Les sociétés doivent prendre des décisions _____ quant à la meilleure façon de réconcilier les intérêts incompatibles qui s'y retrouvent.
65. La loi sur la _____ parlementaire de 1867 en Grande-Bretagne accorde le droit de vote à tous les hommes appartenant à la classe moyenne. Les femmes non mariées qui paient des impôts sont elles aussi autorisées à voter aux élections locales. C'est la première étape de la longue et difficile lutte des femmes pour obtenir le droit de vote.
69. Synonyme de « action de citer ».
70. Les _____ publiques des gouvernements canadiens sont beaucoup trop élevées.
73. « Mario Lemieux lance... et c'est le _____ ! »
74. Antonyme du mot faible.
77. Article indéfini.
79. Article indéfini.

Horizontal

7. À partir de la fin du XVIIIe siècle en Grande-_____, la classe moyenne et la classe ouvrière ont tenté d'accroître leur influence dans le processus de prise de décisions.
9. Toutes les idéologies véhiculées dans les États allemands étaient influencées par les thèmes de l'_____ et du nationalisme.
12. Vladimir Illitch Oulianov.
13. Selon _____, la société est effectivement le fruit d'un contrat...non seulement entre les vivants, mais aussi entre les morts et ceux à naître.
14. L'industrialisation a contribué entre autres à l'_____ des sociétés européennes.
18. L'ère _____ a donné lieu à la revendication du changement dans le processus de prise de décisions.
20. _____, successeur de Lénine en 1924, ne cherchait pas à promouvoir une révolution mondiale, mais plutôt à consolider la révolution en Russie.
23. En 1848, _____ est élu président de la Deuxième République française par une majorité écrasante. Mais quatre ans plus tard, il se déclare empereur de France. Ainsi, il lui était plus facile de gouverner sans se préoccuper des assemblées élues ou des constitutions.
25. Synonyme du mot avantage.
27. En 1852, Louis Napoléon est le chef de l'_____ français.
28. Une conjonction.
29. Un adjectif numéral.
31. Une _____ est celle qui préconise la monarchie.
36. Léon Trotski croyait que la révolution russe de 1917 n'était qu'une première étape vers la _____ mondiale où le prolétariat des pays industrialisés accéderait au pouvoir pour ensuite redéfinir les contrats sociaux de chaque pays.
38. La lutte des classes en Grande-Bretagne s'est traduite en partie par la Ligue contre les droits sur le _____ créée en 1838.
39. La b_ _logie est l'étude scientifique des phénomènes vitaux chez les animaux et les végétaux.
42. Pronom personnel
45. Adjectif possessif au masculin singulier de la 1ère personne.
48. Les sociétés européennes ont établi une nouvelle _____ sociale et économique qui a conduit à l'urbanisation.
51. « Celui qui fait des bons comptes, gardes ses _____. »
53. _____ est un signal de détresse.
54. Selon _____, toute société organisée connaîtra corruption et dictature, si elle ne repose pas sur le consentement du peuple. Les gens adhèrent à un contrat social en toute liberté et indépendance pour protéger leurs droits, non pour les abandonner. Cela veut dire que le gouvernement doit s'ingérer aussi peu que possible dans les affaires de ses citoyens.
55. Synonyme du mot copain.
56. Le verbe oser conjugué à la 3e personne du singulier au présent de l'indicatif.

-
57. En 1838 en Grande-Bretagne, une association de travailleurs, partisans du _____, recommandait entre autres, que tout homme sain de corps et d'esprit de plus de 21 ans doit avoir le droit de voter; que pour éviter toute corruption, le vote doit se tenir à bulletin secret; et que la nomination des députés en fonction de leur titre de propriété doit être abrogée pour qu'un homme pauvre qui ne possède rien soit éligible.
62. Ce qui passe au feu _____.
66. Il faut creuser le _____ pour faire des fondations.
67. Un _____ est celui qui est de la Bretagne.
68. Antonyme du mot contraire.
71. Suite aux _____ de juillet 1830 en France, le roi Charles X, croyant qu'un roi devait gouverner en vertu du droit divin, est obligé d'abandonner le trône pour se faire remplacer par Louis-Philippe qui devra respecter la constitution française.
72. En 1799 et 1800, le gouvernement britannique répond aux travailleurs qui voulaient de meilleures conditions de travail en votant les lois sur les _____ qui interdisent la formation de syndicats et déclarent illégaux les grèves et débrayages.
73. Un gros serpent de l'Amérique du Sud.
75. L'unification des États allemands en un seul _____ était un objectif commun à tous les groupements politiques des États allemands du Nord en 1866.
76. En mai 1871, le gouvernement français a vaincu la _____ et la répression a été brutale. Environ 2000 Parisiens furent tués dans la bataille, faits prisonniers ou exécutés. Des milliers d'autres furent envoyés dans les durs bagnes des îles françaises.
78. Quant à la société dans son ensemble, _____ déclare que le peuple en créant une société, accepte un contrat social qui doit être régi par la volonté générale, définie comme un élément servant les meilleurs intérêts du groupe. La volonté générale n'est pas nécessairement la volonté de la majorité, bien que les minorités doivent y obéir incontestablement. Elle représente le bien universel pour l'ensemble de la société.
80. Adjectif possessif.
81. « Je ne me sens pas bien. Je crois que j'ai _____ mangé. »
82. En août 1819, un grand rassemblement politique se tient à _____ à Manchester. Nombre d'orateurs célèbres viennent soutenir le suffrage universel pour toute la population masculine. Près de 5000 hommes, femmes et enfants participent à ce rassemblement, un nombre bien supérieur à la limite autorisée de 50 personnes. Le gouvernement répond à ce grand mouvement politique populaire de Manchester en envoyant ses troupes pour disperser la foule et arrêter les dirigeants. En faisant évacuer le parc, les troupes tuent environ 16 personnes et en blessent 400 autres.

Évaluation formative

Unité 2 : L'idéologie et le processus de prise de décisions

Cette fiche peut-être utilisée pour évaluer de façon formative les objectifs généraux de cette unité portant sur les concepts clés, les connaissances, les habiletés, les valeurs et les objectifs identité, langue, culture.

À la fin du cours, l'élève doit être capable de :

oui non

Concepts clés

1. Expliquer les concepts suivants en ses propres mots tout en donnant des exemples tirés de l'époque historique à l'étude ou tirés de la vie contemporaine : interdépendance, l'ordre, le contrat social, la légitimité, le conflit, la politique, la modernisation, l'urbanisation, le contrat social, l'idéologie, les groupes de pressions, le conflit, la prise de décisions, la politique, la légitimité.

Connaissances

2. Expliquer l'énoncé suivant en ses propres mots et en donnant des exemples tirés de l'époque historique à l'étude ou tirés de la vie contemporaine : « Les interactions au sein d'un groupe, d'une société ou d'une nation sont régies par des conventions implicites ou explicites. »

En autres mots, expliquer comment les gens dépendent les uns des autres et doivent vivre dans une société où ils doivent créer des organisations sociales comportant chacune un contrat social.

3. Expliquer l'énoncé suivant en ses propres mots et en donnant des exemples tirés de l'époque historique à l'étude ou tirés de la vie contemporaine : « Une idéologie est un système d'idées qui tentent à la fois d'expliquer le monde et de le changer. »

En autres mots, expliquer comment les groupes de gens avec certaines croyances, connaissances et valeurs particulières (qui sont à la base d'une idéologie un système d'idées) veulent influencer et même déterminer la manière dont la société devrait être organisée (le contrat social).

--	--

oui non

4. Expliquer l'énoncé suivant en ses propres mots et en donnant des exemples tirés de l'époque historique à l'étude ou tirés de la vie contemporaine : « Consciemment ou non, chacun considère certaines prétentions à la souveraineté comme légitime et d'autres, comme illégitimes. »

En autres mots, expliquer le fait que certains groupes possédant un système de valeurs, croyances, et connaissances (idéologie) particulier peuvent à la fois se faire

accepter ou reconnaître par les individus et la société en générale tandis que certains autres groupes possédant des idéologies différentes ne le peuvent pas.

5. Expliquer l'énoncé suivant en ses propres mots et en donnant des exemples tirés de l'époque historique à l'étude ou tirés de la vie contemporaine : « Tous les aspects des conventions régissant le groupe idéologique ne font pas l'unanimité. »

En autres mots, expliquer le fait que chaque groupe idéologique, reconnu comme étant légitime ou non (légitimité), lutte constamment contre d'autres (conflit) pour accéder à la souveraineté qui, une fois acquise, leur permettra de prendre des décisions au nom de la société en générale.

6. Expliquer le fait que le processus politique est nécessaire pour décider qui, dans la collectivité, doit exercer la souveraineté en vertu du pouvoir pour ensuite être capable de véhiculer son système d'idées (idéologie) et pour ainsi maintenir ou modifier au besoin le contrat social existant.

7. Expliquer comment l'industrialisation a contribué à l'urbanisation des sociétés européennes.

8. Énumérer et expliquer quelles nouvelles perspectives ou idéologies allaient donner lieu à une nouvelle organisation sociale dans la société européenne.

9. Expliquer comment l'industrialisation, l'urbanisation et les perspectives offertes par les idéologies nouvelles allaient stimuler la réorganisation des organisations politiques, économiques et sociales.

oui non

Habiletés

10. Élaborer un système de classement des données.
11. Faire des inférences de liens entre des données.
12. Décrire les rapports de cause à effet entre des données.
13. Analyser des données à partir de critères établis.

Valeurs

14. Savoir :
 - Comment, par ordre d'importance, la société doit classer la liberté et l'ordre et la hiérarchie et l'égalité.
 - Si on doit accorder aux élites traditionnelles la responsabilité de guider et de diriger la société.
 - Si les relations fondamentales au sein de la société doivent changer lentement ou rapidement.
 - Si les individus doivent être affranchis des contraintes de la tradition, des coutumes, et de l'autorité
 - Si en veillant sur ses intérêts on favorise automatiquement aux intérêts de la communauté.
 - Si les individus et les sociétés doivent baser leur jugement sur une idéologie ou se fier à leur bon sens (être pragmatique).

Identité, langue, culture

15. Maîtriser, valoriser la langue française écrite et orale par tous les moyens possibles.
16. Expliquer brièvement la contribution française à l'évolution de nouvelles idéologies politiques, économiques et sociales en Occident.
17. Savoir qu'il y a un besoin de connaître les systèmes politiques et juridiques ainsi que le fonctionnement des institutions de la majorité.
18. Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie.
19. Savoir les contributions de certains philosophes français qui ont jeté les bases idéologiques de nos organisations sociales d'aujourd'hui.
20. Travailler en équipe, s'entraider, s'appuyer, et collaborer.
21. Communiquer, écouter, s'exprimer, et négocier ses différences d'opinions.

Bibliographie

Badoux, E. ; Déglon, R. — Histoire générale des origines au XIII^e siècle. — Québec : Éditions Pédagogiques, 1968

Chevallaz, G. A. — Histoire générale de 1789 à nos jours. — Lausanne : Éditions Payot Lausanne, 1985. — ISBN 26010114-9

Dauphinais, Guy. — De la préhistoire au siècle actuel. — Montréal : Éditions du renouveau pédagogique, 1986. — ISBN 2761304578

Deschênes Damian, Luce ; Damian, Raymond. — Atlas d'histoire générale. — Montréal : Guérin, 1985. — ISBN 27601-1388-4

Duby, Georges. — Atlas historique : l'histoire du monde en 317 cartes. — Paris : Larousse, 1989. — ISBN 2-03-503009-9

Fraser, Michèle ; Blouin, Claude. — Défis et progrès : Histoire générale. — Montréal : Éditions HRW, 1985. — ISBN 0039263894

Giddey, E. ; Déglon, R. — Histoire générale : du Moyen Age au XVIII^e siècle. — Lausanne : Éditions Payot Lausanne, 1990. — ISBN 280103076-3

Langlois, Georges ; Villemure, Gilles. — Histoire de la civilisation occidentale. — Laval : Beauchemin, 1992

Letourneau, Lorraine. — L'histoire et toi. — Montréal : Beauchemin, 1985. — ISBN 276160204-8

Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan. — Histoire : Programme d'études pour la 10^e année : Les organisations sociales. — Regina : Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1993

Saskatchewan Education. — History 10 : Social Organizations : A Curriculum Guide. — Regina : Saskatchewan Education, 1992

Saskatchewan Education. — History 10 : Social Organizations : A Teacher's Activity Guide. — Regina : Saskatchewan Education, 1992

Saskatchewan Education. — Social Studies 10 : Social Organizations : A Curriculum Guide. — Regina : Saskatchewan Education, 1992

Saskatchewan Education. — Social Studies 10 : Social Organizations : A Teacher's Activity Guide. — Regina : Saskatchewan Education, 1992

Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan. — Histoire : Les organisations sociales : Guide d'activités pour la 10^e année. — Regina : Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1993

Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan. — Sciences humaines : Guide d'activités pour la 10e année : Les organisations sociales. — Regina : Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1993

Ministère de l'Éducation de l'Alberta. — Études sociales 13, 23, 34 : Guide d'enseignement. — Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1993

Ministère de l'Éducation de l'Alberta. — Études sociales : cahier de l'élève : 12e année : Systèmes politiques et économiques. — Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1993

Ministère de l'Éducation de l'Alberta. — Études sociales 3 : unité d'enseignement : Guide : Caractéristiques des systèmes politiques et économiques de notre monde actuel. — Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1991

Trueman, J. ; Schaffter, H. ; Stewart, R. ; Hunter, T. — Les grands courants de l'histoire moderne. — Toronto : McGraw-Hill Ryerson, 1980. — ISBN 007077947-3

Unité trois : **Les relations politiques** **internationales**

Table des matières

Table des matières pour les activités suggérées.....	477
Schéma conceptuel de l'Unité 3.....	479
Vue d'ensemble.....	480
Unité 3 : Objectifs généraux	484
Matière obligatoire pour l'Unité 3.....	486
3.1 Les croyances du XIXe siècle concernant les relations internationales.....	487
• Contenu	487
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	488
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	491
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	492
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	493
3.2 Le problème de la défense des intérêts stratégiques dans un monde interdépendant et compétitif.....	499
• Contenu	499
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	504
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	509
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	510
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	511
3.3 L'impact des systèmes d'alliances sur les relations internationales.....	521
• Contenu	521
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	525
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	528
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	529
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	530
3.4 Les conséquences de la Première Guerre mondiale.....	579
• Contenu	579
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	580
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	581
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	582
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	583
3.5 La sécurité nationale et la sécurité collective dans les relations internationales...	592
• Contenu	592
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	593
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	594
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	595
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	596

3.6	Le paradigme qui a engendré la Première Guerre mondiale	597
	• Contenu	597
	• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	598
	• Objectifs relatifs aux habiletés.....	599
	• Objectifs relatifs aux valeurs.....	600
	• Stratégies d'enseignement suggérées.....	601
	Révision des concepts et connaissances par les mots croisés	605
	• Les relations politiques internationales : numéro 1	605
	• Les relations politiques internationales : numéro 2	611
	Évaluation formative	617
	Bibliographie	621

Table des matières pour les activités suggérées

3.1 Les croyances du XIXe siècle concernant les relations internationales

Activité 1

Page
493

Les croyances du XIXe siècle concernant les relations internationales : **le paradigme scientifique**, le progrès, l'évolution, le darwinisme social, le conflit, **la souveraineté, la puissance nationale, les intérêts stratégiques, le pouvoir, un paradigme du pouvoir.**

3.2 Le problème de la défense des intérêts stratégiques dans un monde indépendant et compétitif

Activité 2

Page
511

Le problème de la défense des intérêts stratégiques dans un monde indépendant et compétitif : leçon d'application de concepts : **la puissance nationale, la souveraineté et l'indépendance, l'autosuffisance, l'impérialisme, les intérêts stratégiques et les alliances, l'expression du pouvoir**, l'influence (l'autoritarisme), l'autorité (la légitimité), la force (le militarisme).

3.3 L'impact des systèmes d'alliances sur les relations internationales

Activité 3

Page
530

L'impact des systèmes d'alliances sur les relations internationales : **les intérêts stratégiques, la conception du monde**, la légitimité (le pouvoir de l'autorité), **un paradigme des relations internationales**, le progrès, la force, **le militarisme**, la course aux armements, **l'équilibre des forces, la souveraineté, la sécurité nationale**, l'opinion publique, **les alliances, la mobilisation**, l'endoctrinement, **les régions stratégiques**, l'absence d'influence étrangère, l'indépendance, **la souveraineté, le pouvoir.**

Activité 4

Page
574

La mobilisation des sociétés industrielles en vue de la guerre totale : la guerre industrielle, le matériel, l'infrastructure, l'opinion publique, l'autoritarisme.

3.4 Les conséquences de la Première Guerre mondiale

Activité 5

Page
583

Les conséquences de la Première Guerre mondiale : le progrès, la responsabilité, **la sécurité nationale**, le changement social, **la sécurité collective**, **l'équilibre des puissances**.

3.5 La sécurité nationale et la sécurité collective dans les relations internationales

Page
592

3.6 Le paradigme qui a engendré la Première Guerre mondiale

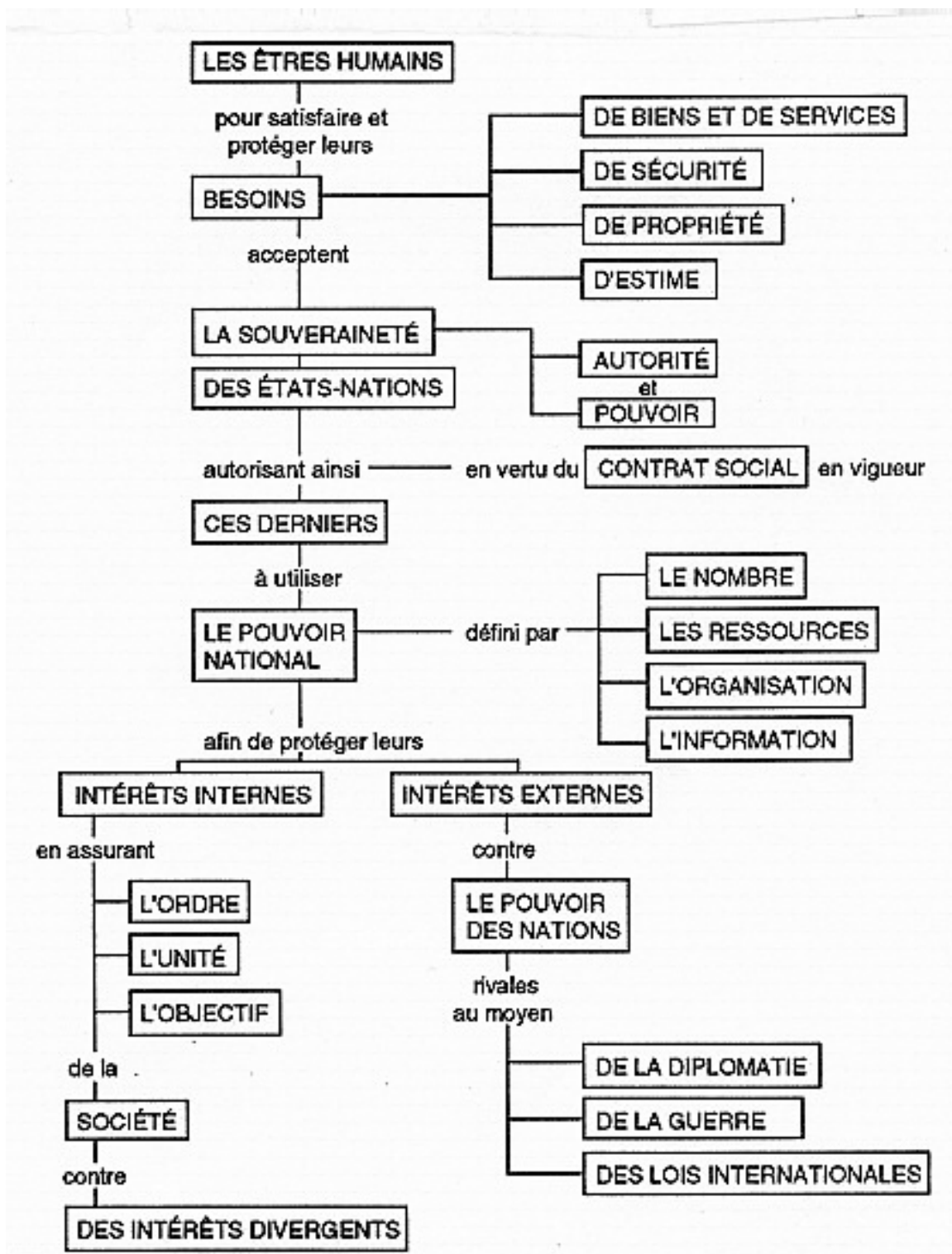
Activité 6

Page
601

Le paradigme qui a engendré la Première Guerre mondiale : **la conception du monde, les paradigmes, la tradition**.

Schéma conceptuel

Les relations politiques internationales



Les relations politiques internationales

Vue d'ensemble

L'orientation intellectuelle générale de la société européenne

Les écrits de Charles Darwin, de Spencer et de Marx allaient avoir une profonde influence sur la façon dont on percevait le monde à l'époque. Ces auteurs avaient en commun une perception du monde qui mettait en évidence la concurrence inévitable entre les humains et les conflits qui en résultent. L'opinion de Darwin était fondée sur sa connaissance de la biologie. Spencer voyait la société comme une lutte économique sans merci dans laquelle la persistance du plus apte signifiait la disparition du plus faible. Pour Marx, un conflit à l'échelle mondiale était de nature économique et visait à une nouvelle répartition des ressources. Le monde tel que perçu par ces auteurs n'était pas un monde fondé sur « l'amour d'autrui », dans lequel les gens coopéraient de façon instinctive.

Tant les chefs d'État que les simples citoyens acceptaient ces doctrines qui influençaient leurs perceptions des relations internationales. C'est ainsi que les nations se voyaient en lutte l'une contre l'autre, un conflit menant à « la persistance du plus apte ». Au XIXe siècle, les gouvernements des différents États se croyaient donc dans l'obligation de protéger et de renforcer leurs intérêts nationaux.

La force et la survie d'un pays dépendait d'un certain nombre de facteurs, tels que le nombre de ses habitants, ainsi que des ressources naturelles disponibles sur son territoire. Le maintien d'un complexe militaire et industriel puissant dépendait de la disponibilité de ressources économiques, techniques et scientifiques. L'engagement ou le sentiment national de la population constituait un autre facteur essentiel. Le nationalisme et la prospérité exerçaient donc une influence sur l'unité politique du pays.

Les grandes puissances et les relations internationales

Vers la fin du XIXe siècle, un sentiment d'insécurité régnait dans plusieurs pays européens. Les Britanniques se rendaient compte que leur suprématie industrielle était remise en question par les autres puissances européennes. La France voyait avec méfiance un nouvel État allemand en voie de devenir un géant industriel. Depuis la défaite militaire de 1870 qui avait entraîné la perte de l'Alsace-Lorraine, la France était consciente de la puissance militaire de l'Allemagne. L'Autriche, humiliée elle aussi sur le plan militaire, se sentait de moins en moins en sécurité, surtout en tant que groupe ethnique minoritaire à la tête d'un empire constitué de différentes ethnies aux intérêts divergents et parfois même opposés.

On avait souvent traité l'Empire ottoman de « parent pauvre de l'Europe ». Son niveau technologique l'empêchait de rivaliser avec les puissances européennes en termes de développement économique et l'Empire faisait face à de graves problèmes d'unité. De forts courants de nationalisme arabe et la lutte pour l'indépendance poursuivie par ses sujets d'origine européenne la soumettaient à rude épreuve. La Russie, par son désir persistant de s'emparer du contrôle des Dardanelles, continuait à présenter un danger pour la sécurité des Balkans.

Deux pays européens faisaient preuve d'un niveau de confiance que leurs homologues étaient loin de partager. L'Allemagne avait réalisé son unité et avait défait ses rivaux de longue date. Sa production industrielle rivalisait avec celle de la Grande-Bretagne. Les seuls facteurs susceptibles de ralentir sa croissance économique et de menacer sa sécurité seraient la création d'une alliance hostile entourant les États allemands et l'absence d'un empire colonial pour lui fournir des matières premières et un débouché pour ses produits manufacturés. Bismarck s'efforçait constamment de prévenir ce premier facteur, soit la création d'une alliance anti-allemande.

L'autre pays européen qui faisait preuve d'un dynamisme sans limites était la Russie. Grâce à une industrialisation accélérée, son commerce avec ses voisins de l'ouest était en pleine expansion. Les activités de la Russie dans la région du Pacifique allaient stimuler ses relations commerciales, tout en lui procurant une sphère d'influence politique. Cependant, la Russie s'intégrait de plus en plus rapidement à la communauté économique mondiale, mais elle demeurait tout de même au plan de la politique intérieure une nation qui résistait aux changements politiques et sociaux.

La course aux colonies et la Conférence de Berlin

Les pays européens regardaient d'un œil envieux l'Empire britannique. Ils étaient certains que la puissance économique et sociale de la Grande-Bretagne reposait sur l'étendue de son empire colonial. S'il s'agissait là de la raison des succès britanniques, eux aussi avaient donc besoin de colonies. C'est ce qui précipita les puissances européennes dans une course aux territoires en Asie et en Afrique. Cette course conduisit à des confrontations entre les puissances européennes, et il était fort possible que de telles confrontations mènent à une guerre d'importance majeure. La Conférence de Berlin avait pour but de réduire l'hostilité croissante qui opposait les puissances européennes engagées dans cette course pour l'acquisition de colonies.

Le but de la Conférence de Berlin, soit de ramener une certaine mesure de stabilité dans les relations entre les puissances européennes, devint irréaliste lorsque l'empereur Guillaume II prit en charge la politique étrangère de l'Allemagne en 1890. Sa politique d'affrontements éleva le niveau de tension entre l'Allemagne et les autres puissances européennes. La Crise du Maroc — et les activités de l'Allemagne qui précipitèrent ce conflit — n'apporta à l'Allemagne aucun gain substantiel. Au contraire, elle eut pour effet de resserrer les liens entre la France et la Grande-Bretagne. L'empereur souhaitait faire de l'Allemagne une puissance maritime qui puisse rivaliser avec la Grande-Bretagne. Cette politique navale conduisit à une course aux armements avec la Grande-Bretagne, et détériora davantage l'état des relations entre ces deux pays.

Les actions de l'empereur Guillaume ne firent que confirmer la perception grandissante que l'Allemagne constituait une menace réelle pour les autres pays européens. La France en particulier était inquiète des « bruits de sabre » que faisait l'empereur et signa un pacte d'alliance avec la Russie. L'empereur réussit à détruire le travail de Bismarck et à provoquer la formation d'une alliance qui encerclait l'Allemagne.

Les Balkans et les débuts de la Première Guerre mondiale

Puisque le monde était perçu comme le théâtre d'une lutte perpétuelle, chaque pays se sentait menacé et cette crainte omniprésente l'amenait à conclure des alliances avec ses voisins dans l'espoir de se trouver ainsi mieux protégé. Ce réseau d'alliances et les intérêts stratégiques individuels de chaque nation firent en sorte qu'un désaccord entre deux pays allait mener presque certainement à la participation de plusieurs autres pays à un conflit éventuel. C'est dans la région des Balkans qu'un tel incident se produisit, provoquant le déclenchement de la Première Guerre mondiale.

Les intérêts contradictoires de l'Autriche, de la Serbie et de la Russie entrèrent en conflit, amenant l'assassinat de l'Archiduc François-Ferdinand d'Autriche. Conséquemment, l'Autriche déclara la guerre à la Serbie. En peu de temps, leurs alliés respectifs étaient entraînés dans une guerre d'une importance majeure.

Une guerre industrielle et totale

L'impact de la technologie et la participation d'une multitude de pays changea de façon radicale la nature de la guerre. La Première Guerre mondiale différait de toutes celles qui l'avaient précédée. L'ampleur de la destruction et la durée du conflit en firent une guerre d'usure. La guerre de tranchées, le fil de fer barbelé et la mitrailleuse transformèrent la guerre en une impasse défensive. Des millions d'hommes sont morts et on a dû avoir recours à la conscription pour remplacer les pertes subies. Celui des deux camps qui pouvait produire le plus de balles, de fusils et de pansements serait le camp victorieux.

Les exigences de la guerre imposèrent le recours à des mesures draconiennes. On suspendit volontiers les libertés civiles, qui étaient tenues en si haute estime en temps de paix. Même dans un pays qui se disait démocratique, comme la Grande-Bretagne, on proclama la Loi des mesures de guerre, qui suspendait les libertés constitutionnelles fondamentales et accordait au gouvernement des pouvoirs dictatoriaux. La guerre se poursuivit, et comme la victoire ne semblait pas imminente, l'appui du public à l'effort de guerre diminua graduellement. De plus en plus, les gouvernements durent avoir recours à des mesures coercitives pour soutenir leur machine de guerre respective.

Les coûts et les conséquences de la Première Guerre mondiale

La Première Guerre mondiale allait changer le monde. L'impact de la guerre alla bien au-delà du coût énorme des pertes en termes de vies humaines, de blessés et de destruction. Il s'ensuivit des changements sociaux fondamentaux qui ont continué à se faire sentir longtemps après la fin de la guerre proprement dite. La participation des femmes au processus de prise de décisions politiques et économiques a augmenté. Les femmes réclamaient l'égalité à tous les points de vue. En outre, les syndicats et les travailleurs avaient joué un rôle considérable dans la poursuite de l'effort de guerre et refusaient d'abandonner la place importante qu'ils occupaient au sein de la société à la fin de la guerre. La guerre discrédita complètement l'ancienne hiérarchie politique et créa des conditions propices à la montée de nouveaux mouvements politiques comme, par exemple, le communisme en Russie.

La Première Guerre mondiale avait coûté très cher aux vainqueurs. Le conflit avait endommagé les infrastructures économiques et sociales de tous les pays participants. La guerre les avait tous éprouvés et les vainqueurs voulaient imputer le blâme de toute cette situation aux vaincus. L'Allemagne allait devoir payer des réparations pour les dommages qu'elle avait causés et il allait falloir l'empêcher de représenter à l'avenir une menace pour la sécurité de l'Europe. Le plan du Président Wilson pour la sécurité du monde, quoique séduisant, semblait utopique aux yeux des chefs politiques de l'Europe. Ces derniers préféraient fonder leurs espoirs sur des méthodes plus traditionnelles, telles que des forces armées imposantes et des alliances.

Objectifs généraux

Concept : La souveraineté - La souveraineté est le pouvoir de prendre et de faire appliquer des décisions dans tous les domaines reconnus relevant de sa compétence.

Objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

- Savoir que les nations coexistent au sein d'une communauté des nations dans laquelle la souveraineté de l'une ne doit pas nuire à celle de l'autre
- Savoir que la protection de la souveraineté des nations passe par l'identification de leurs intérêts stratégiques définis en termes de facteurs de puissance : nombre, ressources et organisation
- Comprendre que le développement de la société scientifique et technique a eu une influence considérable sur la façon dont les gouvernements ont perçu le rôle de l'armée dans l'État-nation moderne
- Savoir qu'un nationalisme fort et une croissance économique continue ont été des facteurs clés du maintien et du contrôle du pouvoir dans l'État-nation moderne
- Savoir que les relations internationales se sont établies sur les valeurs traditionnelles de l'honneur, du patriotisme, du nationalisme et du militarisme
- Savoir qu'en l'absence d'instance supérieure à qui en appeler, les nations devaient recourir à des mécanismes tels que les alliances et l'équilibre des puissances pour assurer leur sécurité
- Apprendre les réalités historiques, géographiques, politiques, économiques et sociales de l'univers physique et humain qui l'entoure

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- Appliquer les aptitudes essentielles à l'analyse d'une situation :
 - décrire et définir les éléments principaux;
 - décrire les relations de cause à effet ou autres;
 - décrire la structure ou l'organisation;
 - expliquer comment les parties sont liées entre elles et se rattachent au tout;
 - regrouper des informations par composante, relation ou élément structurel
- Énoncer une hypothèse vérifiable pouvant guider la recherche de données
- Recueillir des données d'une manière systématique
- Présenter une analyse de données de façon à confirmer ou à infirmer l'hypothèse de départ

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- Savoir s'il peut arriver qu'une société démocratique doive faire face à des conditions ou des situations dans lesquelles les autorités civiles doivent être subordonnées aux autorités militaires
- Savoir s'il y a des situations critiques d'importance nationale qui justifient que l'on restreigne les droits civils d'une partie de la population d'un pays
- Savoir si un pays donné a moralement le droit de s'ingérer dans la souveraineté d'un autre pays pour lui imposer ses valeurs politiques
- Savoir quels critères les personnes qui dirigent un pays doivent appliquer lorsqu'elles prennent des décisions ayant un impact sur la vie de leurs citoyens et citoyennes et sur celle des citoyens et citoyennes d'un autre pays
- Savoir si les médias d'un pays doivent dépendre uniquement du gouvernement pour obtenir et rapporter l'information lors de situations critiques d'importance nationale

Objectifs identité, langue, culture

L'élève sera capable de :

- Connaître les systèmes politiques et juridiques ainsi que le fonctionnement des institutions de la majorité
- Développer un point de vue et le défendre afin de savoir se défendre, défendre d'autres personnes et défendre sa communauté
- Être fier de s'exprimer en français
- Valoriser la langue française écrite et orale par tous les moyens possibles
- Communiquer, écouter, s'exprimer, et négocier ses différences d'opinions
- Travailler en équipe, s'entraider, s'appuyer, et collaborer
- Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie

Matière obligatoire pour l'Unité 3 - Les relations politiques internationales

Contenu obligatoire	Concepts obligatoires	Durée suggérée
3.1 Les croyances du XIXe siècle concernant les relations internationales (p. 487)	La souveraineté La puissance nationale Les intérêts stratégiques Le pouvoir	1 heure
3.2 Le problème de la défense des intérêts stratégiques dans un monde interdépendant et compétitif (p. 499) <ul style="list-style-type: none"> • Orientation géographique (p. 499) • Des intérêts stratégiques incompatibles (p. 500) • Le militarisme (p. 502) • La rivalité économique (p. 502) • Les alliances (p. 503) 	La puissance nationale L'autosuffisance L'impérialisme Les intérêts stratégiques	2 heures
3.3 L'impact des systèmes d'alliances sur les relations internationales (p. 521) <ul style="list-style-type: none"> • La crise des Balkans (p. 521) • Les problèmes de souveraineté (p. 522) • Les problèmes de prestige national (p. 522) • Le problème de protection des alliances (p. 522) • Les problèmes de mobilisation (p. 522) • La mobilisation des sociétés industrielles en vue de la guerre totale (p. 523) • La nécessité de l'autoritarisme afin de soutenir l'effort de guerre (p. 524) 	Le militarisme La mobilisation Les régions stratégiques La sécurité nationale Les alliances	7 heures
3.4 Les conséquences de la Première Guerre mondiale (p. 579)	La responsabilité La sécurité nationale La sécurité collective L'équilibre des puissances	2 heures
3.5 La sécurité nationale et la sécurité collective dans les relations internationales (p. 592)	La conception du monde Les paradigmes La tradition	2 heures
3.6 Le paradigme qui a engendré la Première Guerre mondiale (p. 597)		1 heure
Temps alloué à la matière obligatoire		15 heures
Temps disponible pour une pédagogie différenciée en fonction du rythme d'apprentissage		4 heures
Nombre total d'heures de cours		19 heures

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

3.1 Les croyances du XIXe siècle concernant les relations internationales

Contenu

La conception du monde à la fin du XIXe siècle

La science et le progrès

La recherche scientifique acquiert autorité et prestige avec la découverte de nouvelles techniques industrielles.

Ce triomphe a trois conséquences.

- La population en général reconnaît l'importance de la science.
- Les découvertes scientifiques et techniques semblent donner raison à l'optimisme et à la foi du siècle des Lumières dans le progrès.
- La reconnaissance que la théorie abstraite conjuguée à l'expérience minutieuse est la seule voie sûre vers la vérité. La réalité objective remplace désormais la réalité intuitive et subjective du poète et du mystique.

Il était couramment accepté que l'histoire était un processus ayant une direction et une finalité et que le résultat de ce processus (personnes, sociétés, idées, etc.) suivait l'évolution du temps. De nombreux penseurs influents ont exprimé cette idée selon leur point de vue.

- Comte soutenait que la sociologie pouvait dégager les lois naturelles dans les relations humaines dont la connaissance pouvait servir à imposer ordre et discipline à la société.
- Darwin a démontré que la vie est le fruit d'une longue évolution procédant de la sélection naturelle ou de la « survivance du plus apte ».
- Marx affirmait que la dialectique imprime à l'histoire une direction et une finalité, que celle-ci déboucherait sur un monde meilleur caractérisé par la disparition de l'État.
- Spencer voyait la société comme une lutte économique sans merci dans laquelle la survivance du plus apte signifiait la disparition du plus faible, défini habituellement comme le pauvre.

Les croyances du XIXe siècle concernant les relations internationales

Les gouvernements du XIXe siècle croyaient devoir protéger et, dans la mesure du possible, accroître les intérêts nationaux de leur pays respectif.

Le principal objectif des États-nations consistait à maintenir un degré suffisant de puissance nationale pour faire respecter la souveraineté.

La puissance et la richesse de l'État-nation moderne se définissent en termes :

- de nombre : les nations se souciaient du maintien d'une population suffisante pour fournir de la main-d'œuvre en abondance et soutenir des armées importantes;
- d'allocation des ressources : accumulation et protection des ressources nécessaires à l'industrie;

-
- de développement d'une société disciplinée et hautement organisée;
 - souci du maintien de l'unité politique :
 - en encourageant le nationalisme et en maintenant un contrat social largement accepté;
 - par la création d'une société prospère et optimiste, imbue de sentiments de progrès et de succès;
 - par une utilisation judicieuse de la propagande et des sentiments nationalistes.
 - d'organisation : développement d'une infrastructure permettant l'émergence :
 - d'une société fondée sur la science et les techniques;
 - d'un complexe militaire et industriel pouvant assurer la défense.

3.1 Les croyances du XIXe siècle concernant les relations internationales

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

Le paradigme scientifique

- Savoir qu'on voyait le paradigme scientifique, fondé sur la raison et sur l'empirisme, comme une façon de bâtir un monde meilleur
- Savoir qu'on croyait l'objectivité plus utile que l'approche intuitive et subjective employée par les poètes et par les mystiques

Le progrès

- Savoir qu'on considérait l'objectivité et le réalisme comme la clé du progrès
- Savoir qu'on croyait que les êtres humains étaient raisonnables et donc que tous les problèmes pouvaient être éventuellement résolus

L'évolution

- Savoir qu'au XIXe siècle, on présumait que la vie était une lutte entre concurrents dans laquelle les forts l'emportaient éventuellement sur les faibles

Le darwinisme social

- Savoir qu'on appliquait le concept biologique de la survivance du plus apte aux relations humaines afin d'expliquer pourquoi certains groupes humains connaissent davantage de « succès » que d'autres

Le conflit

- Savoir qu'on considérait le conflit comme une force à la fois utile et positive parce que le conflit permet aux forts de triompher des faibles, donnant ainsi naissance à une société meilleure

La souveraineté

- **Savoir que la souveraineté est le pouvoir de prendre et de faire appliquer des décisions dans tout domaine reconnu comme relevant de sa compétence**

La puissance nationale

- **Savoir qu'au XIXe siècle, l'objectif le plus important auquel une nation pouvait prétendre consistait à établir et à maintenir sa suprématie**

Les intérêts stratégiques

- **Savoir qu'un intérêt stratégique comprend soit la protection, soit l'augmentation d'une source de pouvoir**
- **Savoir que les nations qui désirent se voir considérer comme de grandes puissances se souciaient de protéger ce qu'elles considéraient comme leurs intérêts stratégiques**

Le pouvoir

- **Savoir que le pouvoir est le contrôle :**
 - **du nombre;**
 - **des ressources;**
 - **de l'organisation;**
 - **de l'information.**

Un paradigme du pouvoir

- **Savoir que le paradigme reconnu par les Européens dans le domaine des relations internationales considérait le pouvoir comme une entité limitée. Son partage affaiblirait la nation qui accepte d'en céder une partie et renforcerait donc d'autant le bénéficiaire**
- **Savoir que le pouvoir peut s'exprimer par l'utilisation de :**
 - **la force;**
 - **l'autorité;**
 - **l'influence.**

3.1 Les croyances du XIXe siècle concernant les relations internationales

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Développer un point de vue et le défendre afin de savoir se défendre, défendre d'autres personnes et défendre sa communauté**
- Utiliser ses expériences personnelles pour faciliter l'acquisition et l'application de concepts
- Énoncer une proposition qui pourrait avoir des conséquences graves si la société l'adoptait
- Présenter une analyse des données pour confirmer ou réfuter une hypothèse
- Décrire les relations de cause à effet afin d'analyser la validité d'une hypothèse

3.1 Les croyances du XIXe siècle concernant les relations internationales

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Valoriser la langue française par tous les moyens possibles pour assurer son développement et son épanouissement**
- Savoir selon quels critères on doit évaluer les décisions concernant les affaires publiques
- Savoir si les nations sont dans l'obligation de fonctionner selon les mêmes valeurs morales que leurs citoyens
- Savoir lequel est le critère le plus juste de la tradition ou de la raison pour évaluer l'impact de décisions lourdes de conséquences

3.1 Les croyances du XIXe siècle concernant les relations internationales

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 1 - Les croyances du XIXe siècle concernant les relations internationales

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité permet aux élèves de comprendre dans un sens large la conception du monde qu'avaient les États-nations principaux à la fin du XIXe siècle. Ils et elles pourront également constater les croyances de ceux-ci par rapport aux relations internationales à cette même époque. Les croyances des États-nations étaient de protéger et, dans la mesure du possible, d'accroître les intérêts nationaux de leur pays, respectivement.

B. Contenu

La conception du monde à la fin du XIXe siècle

La science et le progrès

La recherche scientifique acquiert autorité et prestige avec la découverte de nouvelles techniques industrielles.

Ce triomphe a trois conséquences :

- La population en général reconnaît l'importance de la science.
- Les découvertes scientifiques et techniques semblent donner raison à l'optimisme et à la foi du siècle des Lumières dans le progrès.
- La reconnaissance que la théorie abstraite conjuguée à l'expérience minutieuse est la seule voie sûre vers la vérité. La réalité objective remplace désormais la réalité intuitive et subjective du poète et du mystique.

Il était couramment accepté que l'histoire était un processus ayant une direction et une finalité et que le résultat de ce processus (personnes, sociétés, idées, etc.) suivait l'évolution du temps. De nombreux penseurs influents ont exprimé cette idée selon leur point de vue :

- Comte soutenait que la sociologie pouvait dégager les lois naturelles dans les relations humaines dont la connaissance pouvait servir à imposer ordre et discipline à la société.
- Darwin a démontré que la vie est le fruit d'une longue évolution procédant de la sélection naturelle ou de la « survivance du plus apte ».
- Marx affirmait que la dialectique imprime à l'histoire une direction et une finalité, que celle-ci déboucherait sur un monde meilleur caractérisé par la disparition de l'État.
- Spencer voyait la société comme une lutte économique sans merci dans laquelle la survivance du plus apte signifiait la disparition du plus faible, défini habituellement comme le pauvre.

Les croyances du XIXe siècle concernant les relations internationales

Les gouvernements du XIXe siècle croyaient devoir protéger et, dans la mesure du possible, accroître les intérêts nationaux de leur pays respectif.

Le principal objectif des États-nations consistait à maintenir un degré suffisant de puissance nationale pour faire respecter la souveraineté.

La puissance et la richesse de l'État-nation moderne se définissent en termes :

- de nombre : les nations se souciaient du maintien d'une population suffisante pour fournir de la main-d'oeuvre en abondance et soutenir des armées importantes;
- d'allocation des ressources : accumulation et protection des ressources nécessaires à l'industrie;
- développement d'une société disciplinée et hautement organisée;
- souci du maintien de l'unité politique :
 - en encourageant le nationalisme et en maintenant un contrat social largement accepté;
 - par la création d'une société prospère et optimiste, imbue de sentiments de progrès et de succès;
 - par une utilisation judicieuse de la propagande et des sentiments nationalistes.
- d'organisation : développement d'une infrastructure permettant l'émergence :
 - d'une société fondée sur la science et les techniques;
 - d'un complexe militaire et industriel pouvant assurer la défense.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

Le paradigme scientifique

- Savoir qu'on voyait le paradigme scientifique, fondé sur la raison et sur l'empirisme, comme une façon de bâtir un monde meilleur
- Savoir qu'on croyait l'objectivité plus utile que l'approche intuitive et subjective employée par les poètes et par les mystiques

Le progrès

- Savoir qu'on considérait l'objectivité et le réalisme comme la clé du progrès
- Savoir qu'on croyait que les êtres humains étaient raisonnables et donc que tous les problèmes pouvaient être éventuellement résolus

L'évolution

- Savoir qu'au XIXe siècle, on présumait que la vie était une lutte entre concurrents dans laquelle les forts l'emportaient éventuellement sur les faibles

Le darwinisme social

- Savoir qu'on appliquait le concept biologique de la survivance du plus apte aux relations humaines afin d'expliquer pourquoi certains groupes humains connaissaient davantage de « succès » que d'autres

Le conflit

- Savoir qu'on considérait le conflit comme une force à la fois utile et positive parce que le conflit permet aux forts de triompher des faibles, donnant ainsi naissance à une société meilleure

La souveraineté

- **Savoir que la souveraineté est le pouvoir de prendre et de faire appliquer des décisions dans tout domaine reconnu comme relevant de sa compétence**

La puissance nationale

- **Savoir qu'au XIXe siècle, l'objectif le plus important auquel une nation pouvait prétendre consistait à établir et maintenir sa suprématie**

Les intérêts stratégiques

- **Savoir qu'un intérêt stratégique comprend soit la protection, soit l'augmentation d'une source de pouvoir**
- **Savoir que les nations qui désiraient se voir considérer comme de grandes puissances se souciaient de protéger ce qu'elles considéraient comme leurs intérêts stratégiques**

Le pouvoir

- **Savoir que le pouvoir est le contrôle :**
 - **du nombre;**
 - **des ressources;**
 - **de l'organisation;**
 - **de l'information**

Un paradigme du pouvoir

- **Savoir que le paradigme reconnu par les Européens dans le domaine des relations internationales considérait le pouvoir comme une entité limitée. Son partage affaiblirait la nation qui accepte d'en céder une partie et renforcerait donc d'autant le bénéficiaire**
- **Savoir que le pouvoir peut s'exprimer par l'utilisation de :**
 - **la force;**
 - **de l'autorité;**
 - **de l'influence**

Habilités :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Développer un point de vue et le défendre afin de savoir se défendre, défendre d'autres personnes et défendre sa communauté**
- **Utiliser ses expériences personnelles pour faciliter l'acquisition et l'application de concepts**
- **Énoncer une proposition qui pourrait avoir des conséquences graves si la société l'adoptait**
- **Présenter une analyse des données pour confirmer ou réfuter une hypothèse**

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Valoriser la langue française par tous les moyens possibles pour assurer son développement et son épanouissement**
- Savoir selon quels critères on devrait évaluer les décisions concernant les affaires publiques
- Savoir si les nations sont dans l'obligation de fonctionner selon les mêmes valeurs morales que leurs citoyens
- Savoir de la tradition ou de la raison, lequel est le critère le plus juste pour évaluer l'impact de décisions lourdes de conséquences

D. Étapes de l'activité

Leçon d'acquisition de concepts (paradigme, progrès, évolution, conflit, souveraineté, intérêts stratégiques, pouvoir)

1. Demander aux élèves de réagir aux assertions ci-après et vous abstenir, en tant qu'enseignant ou enseignante, de faire quelque commentaire que ce soit.
 - Le Canada devrait adopter une politique de désarmement complet, sans tenir compte de ce que font les autres pays.
 - Si un autre pays attaquerait une nation comme le Canada, on devrait capituler immédiatement afin qu'il n'y ait pas de pertes de vie.
 - Le Canada n'a pas le droit de garder ses ressources naturelles et ses autres richesses pour son propre usage si un autre pays en a besoin.
 - Si quelqu'un vous frappe sans provocation, vous devriez lui tendre l'autre joue.
 - Un organisme international comme les Nations-Unies devrait avoir le droit de dicter les politiques adoptées par le gouvernement canadien dans des domaines tels que l'environnement, les droits de la personne, le partage de ses richesses avec d'autres pays, etc.
 - Une nation qui coopère avec les autres progressera plus rapidement qu'une nation qui s'y refuse.
 - Une nation devrait rejeter toute innovation scientifique ou technique susceptible de devenir une arme de destruction.
2. Lorsque les élèves auront réagi à ces assertions, leur demander de se préparer à défendre la position qu'ils ou elles ont prise.

-
3. Ceci fait, leur demander d'énoncer un point de vue opposé à celui qu'ils ou elles ont adopté dans chacun de ces cas.

Suggérer maintenant aux élèves d'évaluer chacune de ces prises de position du point de vue de quelqu'un qui a survécu à une guerre nucléaire.

Dans ce contexte, lequel de ces points de vue semble le plus raisonnable?

Discuter ensuite avec les élèves des concepts de conception du monde et de paradigme. Leur demander de réfléchir aux questions suivantes :

- Quelles étaient leurs croyances fondamentales?
- Selon eux, d'où ces idées leurs sont-elles venues?
- Selon eux, pourquoi jugent-ils ces croyances plus raisonnables que d'autres hypothèses tout aussi plausibles?

Faire remarquer aux élèves que l'Histoire met à notre disposition des études de cas du comportement humain dans le passé. Ces études de cas peuvent s'avérer utiles pour faire l'analyse des croyances qui sous-tendent les actions des êtres humains et des conséquences qui en découlent.

3.2 Le problème de la défense des intérêts stratégiques dans un monde interdépendant et compétitif

Contenu

Les principaux pays européens s'efforçaient de protéger leurs intérêts stratégiques de menaces extérieures qu'ils considéraient sérieuses. C'est ainsi qu'ils se rendirent compte qu'ils devenaient de plus en plus interdépendants.

3.2.1 Orientation géographique

La situation géographique de quelques grandes nations illustre le degré d'interdépendance entre les États du monde quant aux ressources et aux marchés :

Le Royaume-Uni

- L'abolition des lois sur le blé « Corn Laws » signifiait que le secteur agricole ne suffisait plus à subvenir aux besoins alimentaires de la population.
- Le pays dépendait fortement de sa flotte pour ses approvisionnements en produits agricoles et en d'autres produits essentiels, ainsi que pour ses débouchés.
- La Grande-Bretagne perdait sa supériorité dans la production d'articles industriels et utilitaires de base, tels que l'acier.
- La baisse relative de la production sidérurgique ajoutait à l'insécurité.

N.B. : Jusqu'en 1917, on employait souvent de façon interchangeable les expressions Royaume-Uni et Grande-Bretagne.

La France

- Le pays a connu une pénurie de main-d'œuvre importante, conséquence de la baisse du taux de natalité.
- Son sentiment d'insécurité s'est accru considérablement par suite de la défaite de 1870 et devant la puissance croissante de l'Allemagne.

L'Empire austro-hongrois

- Après la guerre contre la Prusse, l'élite dirigeante était devenue une minorité à part dans l'Empire.
- Du fait de politiques conservatrices traditionnelles, l'industrialisation était peu avancée par rapport aux normes mondiales.

L'Empire ottoman

- L'Empire ottoman était incapable d'exploiter ses ressources et de s'industrialiser parce que les sciences et les techniques y étaient peu développées.
- Les conditions économiques et sociales qui découlaient de cette situation favorisaient la désunion et la montée du nationalisme entre les peuples d'Europe de l'Est.

L'Allemagne

Les politiques de Bismark avaient pour but d'assurer la survivance de l'Allemagne moderne.

- Pour Bismark, la puissance de l'État-nation servait à :
 - préserver la sécurité;
 - protéger la souveraineté.
- Ses politiques visent à donner de l'Allemagne une image de puissance « comblée » qui ne désire que la paix.
- Il crée un système d'alliances diplomatiques avec :
 - l'Autriche;
 - l'Italie;
 - la Russie.
- Ces alliances avaient pour objectif :
 - de restreindre les visées de l'Autriche et de la Russie;
 - d'isoler la France;
 - de dépeindre Bismark (et l'Allemagne) comme un artisan de la paix internationale.

La Russie

La Russie, encore largement féodale, tentait de s'industrialiser.

La politique de la Russie consistait à étendre ses relations commerciales à l'ouest vers la Méditerranée et à l'est, vers le Pacifique, pour :

- stimuler l'économie;
- détourner l'attention des problèmes intérieurs.

3.2.2 Des intérêts stratégiques incompatibles

L'impérialisme

La France était résolue à faire concurrence à la Grande-Bretagne sur le plan international.

La route commerciale entre la Grande-Bretagne et les Indes était la clé de l'expansion économique britannique.

La Grande-Bretagne commença systématiquement à contrôler le plus grand nombre d'endroits stratégiques possibles tout au long de ce trajet : Gibraltar, Malte, Suez, Aden, les Indes et Singapour.

L'Afrique semblait être une région du monde où il était possible de prendre de l'expansion sans pour autant empiéter sur les revendications territoriales d'une autre puissance impérialiste.

Il s'ensuivit une ruée vers les territoires africains au cours de laquelle les pays européens s'emparèrent de la plus grande étendue de territoire possible :

- la France s'appropriâ des territoires le long de la côte de l'Afrique du Nord, mais était très froissée d'avoir perdu l'Égypte et le canal de Suez;
- les Britanniques rêvaient d'établir un corridor territorial nord-sud allant du Caire jusqu'au Cap (Capetown);
- l'Allemagne s'empara de territoires en Afrique de l'est et espérait y ajouter une étendue de territoire plus considérable.

La Conférence de Berlin, 1884-85

Cette conférence, organisée par Otto von Bismark d'Allemagne et Jules Ferry de France, tentait de désamorcer l'atmosphère de plus en plus hostile créée par la course à la colonisation.

Le renvoi de Bismark en 1890 marqua le début d'une ère nouvelle pour l'Allemagne. Le Kaiser, Guillaume II, prit en charge la politique étrangère de l'Allemagne.

La politique étrangère du nouvel Empereur visait à faire de la puissance nationale de l'Allemagne l'égale de celle de la France et de la Grande-Bretagne. L'Allemagne pourrait ainsi prendre de l'expansion sur les plans économique, militaire et politique.

La guerre des Boers de 1899 à 1902 constituait un exemple de la concurrence expansionniste entre les puissances coloniales européennes.

De plus en plus, la Grande-Bretagne se sentait isolée, ayant dispersé ses forces au-delà de ses capacités.

L'Allemagne précipita la Crise du Maroc lorsqu'elle exigea que la France lui cède une partie de ce territoire.

- L'Allemagne revint de la Conférence d'Algésiras les mains vides, alors que la France voyait reconnaître son influence sur le Maroc.
- La Grande-Bretagne et la France travaillaient activement en vue de resserrer leurs liens.

En 1904, la Russie perdit une série de batailles, subissait une défaite humiliante aux mains des Japonais, une nation non européenne.

- La Russie était à la recherche d'alliés et d'un succès dans un secteur ou l'autre de sa politique étrangère, afin de soutenir son statut de grande puissance.

3.2.3 Le militarisme

L'Allemagne était persuadée que les intérêts traditionnels de la France et de l'Angleterre allaient à l'encontre de ses intérêts stratégiques, ce qui a eu pour conséquence :

- la décision de l'Allemagne de créer une flotte pouvant rivaliser avec celle de l'Angleterre;
- la mise au point, par l'Angleterre, d'un nouveau type de navires de guerre;
- la capacité pour l'Allemagne de concurrencer la construction navale britannique, en particulier des navires de guerre;
- l'engagement subséquent des grandes puissances dans une course aux armements qui nuisait davantage à leurs relations.

Les Britanniques en particulier ne croyaient pas avoir le choix. Ils se devaient de rivaliser avec les autres puissances afin de garder le contrôle des routes maritimes, même au prix d'une diminution du niveau de vie en Grande-Bretagne.

La défaite militaire qu'avait subie la Russie aux mains des Japonais a eu un effet marqué sur l'orientation de ses relations étrangères.

- Le gouvernement russe avait dorénavant besoin d'identifier une région dans laquelle on la percevrait comme capable de protéger ses intérêts vitaux (stratégiques).
- C'est ainsi que les Russes en sont venus à croire qu'ils devraient concentrer leurs intérêts dans la région des Balkans.

3.2.4 La rivalité économique

La rivalité économique

La rapide croissance industrielle de l'Allemagne lui permit de dépasser et de surpasser la Grande-Bretagne qui était pourtant en avance.

La Grande-Bretagne était confrontée à la réalité que sa production industrielle n'était plus à la hauteur de celle du reste du monde.

La France, jouissant d'un surplus de capitaux à investir saisit l'occasion d'investir en Russie et en même temps de renforcer son alliance avec ce pays.

Les journalistes et des groupes de pression peu scrupuleux en Grande-Bretagne, en France et en Allemagne commencèrent à manipuler l'opinion publique et à jouer sur l'insécurité du peuple pour créer une situation d'hystérie collective relativement aux menaces économiques et militaires que représentaient les autres pays.

3.2.5 Les alliances

Sous l'administration de Bismark, l'Allemagne avait conclu des alliances avec les souverains de l'Autriche-Hongrie et de la Russie.

- L'Allemagne avait de la difficulté à maintenir son alliance avec la Russie.
- Bismark s'est appliqué avec succès au maintien de bonnes relations entre l'Allemagne, la Grande-Bretagne et l'Italie. Il collabora avec la France en Afrique, mais réussit à l'isoler des autres puissances européennes.

En 1890, Guillaume II refusa de renouveler le traité germano-russe de réassurance.

À cause de la croissance de l'Allemagne, la France était résolue à protéger ses intérêts vitaux. Elle chercha donc à conclure des alliances pour faire contrepoids à la puissance de l'Allemagne.

La France établit rapidement des relations avec la Russie, signant une entente préliminaire en 1891, suivie d'une alliance militaire en 1894.

Pendant des années, la Grande-Bretagne avait été satisfaite de son « splendide isolement ». Elle était la seule puissance non engagée.

- Les ambitions impérialistes de la Grande-Bretagne se heurtaient à celles de la France en Afrique et à celles de la Russie sur le continent asiatique.
- Chez les Britanniques et les Allemands, beaucoup voyaient les deux nations comme des alliés naturels.

Les relations entre l'Allemagne et la Grande-Bretagne s'envenimèrent. Cette nouvelle rivalité amena la Grande-Bretagne à renoncer à son isolement en faveur d'une alliance avec la France.

La défaite de la Russie aux mains des Japonais fournit à la Grande-Bretagne l'occasion de réduire les tensions qui existaient et, par la suite, de conclure une alliance avec la Russie.

3.2 Le problème de la défense des intérêts stratégiques dans un monde interdépendant et compétitif

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

La puissance nationale

- **Savoir que les dirigeants des États-nations se souciaient de maintenir une puissance suffisante pour leur permettre de contrôler les situations et les événements tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du pays**

La souveraineté et l'interdépendance

- **Savoir qu'un état de tension constante existe entre l'objectif de souveraineté nationale d'une part et la réalité de l'interdépendance d'autre part**

L'autosuffisance

- **Savoir que toutes les nations doivent faire face à la réalité et se rendre compte qu'il leur est impossible de réaliser l'autosuffisance, parce qu'elles connaissent des lacunes dans certains domaines**

L'impérialisme

- **Savoir que l'impérialisme est la domination qu'exerce un pays sur un autre**
- **Savoir que plusieurs motifs contribuèrent à la montée de l'impérialisme :**
 - • **le désir de convertir les populations au christianisme;**
 - • **l'esprit d'aventure et la curiosité;**
 - • **l'attrait de la richesse et de la renommée.**
- **Savoir que le désir de s'assurer l'accès à de nouveaux marchés et à de nouvelles sources de matières premières constituait la motivation principale de l'impérialisme**

Les intérêts stratégiques

- **Savoir que les carences qui affectent la puissance d'une nation deviendront des intérêts stratégiques**
- **Savoir que les nations, prenant pour acquis la nature compétitive et menaçante du monde, prendront toutes les mesures nécessaires à la protection de leurs intérêts stratégiques**

-
- **Savoir que la possibilité d'innovations scientifiques ou techniques favorise les sentiments d'incertitude et d'insécurité au sein des nations, les tenant sur la défensive et semant ainsi la méfiance entre elles**

L'expression du pouvoir

- Savoir que le pouvoir peut s'exprimer par l'utilisation de l'influence, de l'autorité ou de la force

L'influence (l'autoritarisme)

- Savoir qu'un fort sentiment nationaliste et une prospérité économique soutenue constituaient des facteurs clés utilisés pour garder et contrôler le pouvoir dans les États-nations modernes
- Savoir que dans un monde compétitif, il semblait naturel d'être soumis à l'influence d'institutions telles que l'État et les forces armées
- Savoir que les nations emploient continuellement la diplomatie en vue de tenter d'influencer les décisions des autres gouvernements

L'autorité (la légitimité)

- Savoir que le but principal de la politique étrangère d'un pays consiste à se faire reconnaître sur le plan international comme une nation qui possède l'autorité morale nécessaire à la mise en œuvre de ses politiques, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du pays

La force (le militarisme)

- Savoir que des théoriciens comme Clausewitz soutenaient que la force armée constituait pour un État-nation une façon d'atteindre ses objectifs
 - Selon Clausewitz : « La guerre n'est rien d'autre que la continuation des relations politiques (par) des moyens différents ».

Les intérêts stratégiques

- **Savoir que les grandes puissances européennes croyaient que leur sécurité, leur prestige et leur puissance étaient proportionnels à l'étendue des territoires qu'elles contrôlaient**
- **Comprendre pourquoi le contrôle des ports et des voies de navigation était si essentiel pour les nations industrialisées**
- **Savoir que les Britanniques étaient résolus à protéger les routes commerciales qu'ils avaient établies en Méditerranée et dans l'océan Indien**

La conception du monde

-
- Savoir que la conception du monde du XIXe siècle expliquait la nature des rapports que les nations européennes entretenaient avec l'Afrique et entre elles-mêmes

La légitimité (le pouvoir et l'autorité)

- Comprendre que la Grande-Bretagne et la France considéraient toutes deux la montée d'une Allemagne moderne et industrialisée comme une menace à l'équilibre traditionnel des puissances qui avait existé depuis le Congrès de Vienne
- Savoir que l'Allemagne considérait que les politiques étrangères de la France et de la Grande-Bretagne l'empêchaient d'exiger et d'obtenir d'être reconnue comme une nation moderne au même titre qu'elles
- Savoir que le maintien du statu quo était dans l'intérêt de Bismark (et dans celui de l'Allemagne) jusqu'au moment où la communauté internationale accepterait l'existence de l'Allemagne

Un paradigme des relations internationales

- Savoir que le paradigme reconnu par les Européens dans le domaine des relations internationales considérait le pouvoir comme une entité limitée
 - Son partage affaiblirait la nation qui accepte d'en céder une partie, et renforcerait donc d'autant le bénéficiaire.

Le progrès

- Savoir qu'on considérait le conflit comme une force à la fois utile et positive, parce que le conflit permet aux forts de triompher des faibles, donnant ainsi naissance à une société meilleure

La force

- Savoir qu'il se peut que les nations expriment leur puissance par la force lorsqu'elles ne peuvent s'affirmer au moyen de l'autorité et de l'influence

Le militarisme

- **Savoir que des théoriciens comme Clausewitz soutenaient que la force armée constituait pour un État-nation une façon d'atteindre ses objectifs**
 - **Selon Clausewitz : « La guerre n'est rien d'autre que la continuation des relations politiques (par) des moyens différents ».**

La course aux armements

- Comprendre que la conséquence de ce paradigme était une course aux armements qui a eu pour effet d'augmenter le niveau d'hostilité et d'insécurité parmi les grandes puissances

L'équilibre des forces

- Savoir que l'équilibre des forces est une situation où il y a distribution égale du pouvoir et dans laquelle aucune personne, aucun groupe ni aucune nation n'a suffisamment de pouvoir pour être capable de forcer les autres à faire quoi que ce soit contre leur gré
- Savoir que l'équilibre des forces est censé être un mécanisme naturel d'auto-équilibre qui amène ceux dont le pouvoir est moindre à se regrouper en coalitions pour faire contrepoids au pouvoir d'un adversaire plus puissant

La souveraineté

- Savoir que l'équilibre des puissances vise davantage à la protection et au maintien de la souveraineté qu'au maintien de la paix
- Savoir que lorsqu'un groupe menace la souveraineté d'un autre, il s'avère très difficile d'en arriver à un compromis acceptable pour les deux groupes

La sécurité nationale

- Savoir que, puisqu'il n'existait pas d'instance supérieure à qui en appeler, les nations devaient recourir à des mécanismes tels que les alliances et l'équilibre des puissances pour leur sécurité
- Savoir que les gouvernements croyaient qu'il était crucial de maintenir des alliances afin de protéger les sources de pouvoir d'une nation; sans ce pouvoir, une nation devient incapable de protéger sa souveraineté

L'opinion publique

- Savoir qu'à mesure que les gouvernements deviennent plus sensibles aux préoccupations et aux souhaits de la population, le poids de l'opinion publique peut souvent limiter les choix qui s'offrent à eux (un gouvernement) en période de crise
- Savoir que des groupes de pression peuvent manipuler l'opinion publique à leur propre avantage plutôt qu'à celui de la majorité

Les alliances

- **Savoir que les diverses puissances européennes ont cherché à faire contrepoids à leurs lacunes respectives en concluant des alliances avec les nations dont les intérêts n'étaient pas en conflit avec les leurs**
- **Savoir que l'Allemagne et la France ont toutes deux tenté à des moments différents de mettre sur pied un système d'alliances qui encerclerait et isolerait l'autre, afin de véritablement faire contrepoids à la puissance militaire de l'autre**
- **Savoir que les stratèges militaires au sein d'une alliance élaborent souvent des plans conjoints de la disposition des forces armées**
 - **Lorsque la guerre éclate, les pays s'aperçoivent qu'ils ont perdu toute latitude et doivent donner leur assentiment à une situation, même s'ils ont des appréhensions.**

3.2 Le problème de la défense des intérêts stratégiques dans un monde interdépendant et compétitif

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Développer un point de vue et le défendre afin de savoir se défendre, défendre d'autres personnes et défendre sa communauté**
- Définir un problème dans le cadre d'une discussion de groupe
- Énoncer une hypothèse et à vérifier lors de discussions si elle constitue ou non une solution valable au problème
- Utiliser certaines habiletés nécessaires à l'analyse de solutions possibles au problème tel que défini :
 - en décrivant et en définissant les principales composantes;
 - en décrivant les relations de cause à effet ou autres;
 - en expliquant comment les parties sont liées entre elles et se rattachent au tout

3.2 Le problème de la défense des intérêts stratégiques dans un monde interdépendant et compétitif

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Valoriser la langue française par tous les moyens possibles pour assurer son développement et son épanouissement**
- Savoir si on doit accorder une plus grande priorité au bien-être de la nation qu'à celui de la communauté internationale
- Savoir si les peuples colonisés auraient dû participer au processus de prise de décisions au même titre que ceux des nations colonisatrices
- Savoir si un pays ou un groupe a le « droit » d'occuper le territoire d'une autre nation ou d'un autre groupe et d'utiliser les ressources de cette nation à son propre avantage
- Savoir si dans l'établissement de ses politiques, un gouvernement doit accorder une plus grande priorité au bien-être de la nation qu'à celui de la communauté internationale

3.2 Le problème de la défense des intérêts stratégiques dans un monde interdépendant et compétitif

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 2 - Le problème de la défense des intérêts stratégiques dans un monde interdépendant et compétitif

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Initiation à l'analyse numérique
- Créativité et raisonnement critique
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité a pour objectif d'amener les élèves à comprendre la complexité des facteurs décisifs du succès ou de l'échec des relations internationales en Europe entre 1880 et 1914.

Cet exercice de simulation du Congrès de Berlin offrira aux élèves la possibilité de participer à l'établissement de politiques destinées à protéger les intérêts stratégiques d'une nation. Ils pourront aussi voir comment les intérêts stratégiques des grandes puissances internationales ont contribué à créer une atmosphère de rivalité et de méfiance. Les nations recherchaient la sécurité en concluant des alliances.

B. Contenu

Le problème de la défense des intérêts stratégiques dans un monde interdépendant et compétitif.

Les principaux pays européens s'efforçaient de protéger leurs intérêts stratégiques de menaces extérieures qu'ils considéraient sérieuses. C'est ainsi qu'ils se rendirent compte qu'ils devenaient de plus en plus interdépendants.

Orientation géographique

La situation géographique de quelques grandes nations illustre le degré d'interdépendance entre les États du monde quant aux ressources et aux marchés :

Le Royaume-Uni

- L'abolition des lois sur le blé « Corn Laws » signifiait que le secteur agricole ne suffisait plus à subvenir aux besoins alimentaires de la population.
- Le pays dépendait fortement de sa flotte pour ses approvisionnements en produits agricoles et en autres produits essentiels, ainsi que pour ses débouchés.
- La Grande-Bretagne perdait sa supériorité dans la production d'articles industriels et utilitaires de base, tels que l'acier.
- La baisse relative de la production sidérurgique ajoutait à l'insécurité.

NB : Jusqu'en 1917 on emploie souvent de façon interchangeable les expressions Royaume-Uni et Grande-Bretagne.

La France

- Le pays a connu une pénurie de main-d'oeuvre importante, conséquence de la baisse du taux de natalité.
- Son sentiment d'insécurité s'est accru considérablement par suite de la défaite de 1870 et devant la puissance croissante de l'Allemagne.

L'Empire austro-hongrois

- Après la guerre contre la Prusse, l'élite dirigeante était devenue une minorité à part dans l'Empire.
- Du fait de politiques conservatrices traditionnelles, l'industrialisation était peu avancée par rapport aux normes mondiales.

L'Empire ottoman

- L'Empire était incapable d'exploiter ses ressources et de s'industrialiser parce que les sciences et les techniques y étaient peu développées.
- Les conditions économiques et sociales qui découlaient de cette situation favorisaient la désunion et la montée du nationalisme entre les peuples d'Europe de l'Est.

L'Allemagne

Les politiques de Bismarck avaient pour but d'assurer la survivance de l'Allemagne moderne.

- Pour Bismarck, la puissance de l'État-nation servait à :
 - préserver la sécurité;
 - protéger la souveraineté.
- Ses politiques visent à donner de l'Allemagne une image de puissance « comblée » qui ne désire que la paix.

-
- Il crée un système d'alliances diplomatiques avec :
 - l'Autriche
 - l'Italie
 - la Russie
 - Ces alliances avaient pour objectif :
 - de restreindre les visées de l'Autriche et de la Russie;
 - d'isoler la France;
 - de dépendre Bismarck (et l'Allemagne) comme un artisan de la paix internationale.

La Russie

La Russie, encore largement féodale, tentait de s'industrialiser.

La politique de la Russie consistait à étendre ses relations commerciales à l'ouest vers la Méditerranée et à l'est, vers le Pacifique, pour :

- stimuler l'économie;
- détourner l'attention des problèmes intérieurs.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

La puissance nationale

- **Savoir que les dirigeants des États-nations se souciaient de maintenir une puissance suffisante pour leur permettre de contrôler les situations et les événements tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du pays**

La souveraineté et l'interdépendance

- Savoir qu'un état de tension constante existe entre l'objectif de souveraineté nationale d'une part et la réalité de l'interdépendance d'autre part

L'autosuffisance

- **Savoir que toutes les nations doivent faire face à la réalité et se rendre compte qu'il leur est impossible de réaliser l'autosuffisance, parce qu'elles connaissent des lacunes dans certains domaines**

L'impérialisme

- **Savoir que l'impérialisme est la domination qu'exerce un pays sur un autre**
- **Savoir que plusieurs motifs contribuèrent à la montée de l'impérialisme :**
 - **le désir de convertir les populations au christianisme;**
 - **l'esprit d'aventure et la curiosité;**
 - **l'attrait de la richesse et de la renommée**
- **Savoir que le désir de s'assurer l'accès à de nouveaux marchés et à de nouvelles sources de matières premières constituait la motivation principale de l'impérialisme**

Les intérêts stratégiques

- **Savoir que les carences qui affectent la puissance d'une nation deviendront des intérêts stratégiques**
- **Savoir que les nations, prenant pour acquis la nature compétitive et menaçante du monde, prendront toutes les mesures nécessaires à la protection de leurs intérêts stratégiques**
- **Savoir que la possibilité d'innovations scientifiques ou techniques favorise les sentiments d'incertitude et d'insécurité au sein des nations, les tenant sur la défensive et semant ainsi la méfiance entre elles**
- **Savoir que les grandes puissances européennes croyaient que leur sécurité, leur prestige et leur puissance étaient proportionnels à l'étendue des territoires qu'elles contrôlaient**
- **Comprendre pourquoi le contrôle des ports et des voies de navigation était si essentiel pour les nations industrialisées**

Les alliances

- **Savoir que les diverses puissances européennes ont cherché à faire contrepoids à leurs lacunes respectives en concluant des alliances avec les nations dont les intérêts n'étaient pas en conflit avec les leurs**

L'expression du pouvoir

- **Savoir que le pouvoir peut s'exprimer par l'utilisation de l'influence, de l'autorité ou de la force**

L'influence (l'autoritarisme)

- **Savoir qu'un fort sentiment nationaliste et une prospérité économique soutenue constituaient des facteurs clés utilisés pour garder et contrôler le pouvoir dans les États-nations modernes**
- **Savoir que dans un monde compétitif, il semblait naturel d'être soumis à l'influence d'institutions telles que l'État et les forces armées**
- **Savoir que les nations emploient continuellement la diplomatie en vue de tenter d'influencer les décisions des autres gouvernements**

L'autorité (la légitimité)

- Savoir que le but principal de la politique étrangère d'un pays consiste à se faire reconnaître sur le plan international comme une nation qui possède l'autorité morale nécessaire à la mise en oeuvre de ses politiques, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du pays

La force (le militarisme)

- **Savoir que des théoriciens comme Clausewitz soutenaient que la force armée constituait pour un État-nation une façon d'atteindre ses objectifs**
 - Selon Clausewitz : « La guerre n'est rien d'autre que la continuation des relations politiques (par) des moyens différents ».
- Savoir qu'il se peut que les nations expriment leur puissance par la force lorsqu'elles ne peuvent s'affirmer au moyen de l'autorité et de l'influence
- Savoir que les Britanniques étaient résolus à protéger les routes commerciales qu'ils avaient établies en Méditerranée et dans l'océan Indien

Habilités :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Développer un point de vue et le défendre afin de savoir se défendre, défendre d'autres personnes et défendre sa communauté**
- Définir un problème dans le cadre d'une discussion de groupe
- Énoncer une hypothèse et à vérifier lors de discussions si elle constitue ou non une solution viable au problème
- Utiliser certaines habiletés nécessaires à l'analyse de solutions possibles au problème tel que défini

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- Savoir si on doit accorder une plus grande priorité au bien-être de la nation qu'à celui de la communauté internationale
- **Valoriser la langue française par tous les moyens possibles pour assurer son développement et son épanouissement**
- Savoir si les peuples colonisés auraient dû participer au processus de prise de décisions au même titre que ceux des nations colonisatrices
- Savoir si un pays ou un groupe a le « droit » d'occuper le territoire d'une autre nation ou d'un autre groupe et d'utiliser les ressources de cette nation à son propre avantage

D. Étapes de l'activité

1. Diviser la classe en groupes représentant les pays suivants : la Grande-Bretagne, la Belgique, la France, l'Allemagne, la Russie et l'Italie. Créer aussi un groupe représentant la population de l'Afrique. Fournir à tous les groupes une carte de l'Afrique pour permettre aux élèves de mieux comprendre sa géographie et la situation des régions que les puissances coloniales désiraient s'approprier.

Remettre à chaque groupe les documents d'information au sujet du pays qu'il représente. Le groupe représentant l'Afrique devrait recevoir tous les documents d'information concernant les pays non africains. À l'aide de renseignements tirés d'activités faites en classe précédemment et des documents d'information fournis pour cette activité, les groupes doivent préparer un énoncé de politiques au nom de leur pays contenant les éléments suivants :

- les intérêts stratégiques de leur pays sur le continent africain et les démarches qui sont nécessaires pour les protéger;
 - identifier les pays dont les intérêts sont en conflit;
 - identifier les nations dont les intérêts n'entrent pas en conflit avec les leurs et qui pourraient constituer des alliés éventuels;
 - élaborer un plan permettant d'atteindre leurs objectifs et de satisfaire ces intérêts stratégiques, sans pour autant conduire à un conflit armé.
2. Chaque groupe présente son énoncé de politiques à l'ensemble de la classe. Les groupes doivent être prêts à discuter de leur plan et à le défendre devant la classe.
 3. Le groupe représentant l'Afrique présentera une série de questions ou de problèmes qui reflètent les inquiétudes de la population de l'Afrique. Voici une liste de certains des problèmes ou des questions qui devraient être abordés :
 - De quel droit ces pays non africains prennent-ils possession de territoires en Afrique?
 - Si les Africains doivent devenir les sujets de ces puissances européennes, quels avantages se verront-ils accorder?
 - Les peuples qu'on colonise devraient-ils avoir le droit de participer au processus de prise de décisions qui mène à l'établissement de colonies?
 - Est-il possible de réconcilier les intérêts de l'Afrique et ceux des puissances européennes?
 4. La classe, en tant que groupe, peut tenter de réconcilier les divers points en litige qui ressortent des plans de chaque pays. L'objectif est d'en venir à un « plan global » pour l'Afrique. Ce plan devrait pouvoir satisfaire de manière raisonnable les intérêts de toutes les puissances européennes et ceux des Africains, et permettre d'éviter un conflit armé.

Si les élèves, après discussion en classe, ne réussissent pas à en venir à une entente, il ne faut pas leur en imposer une. L'activité et la difficulté qu'on éprouve à en arriver à une solution satisfaisant chacune des parties permettra d'éclairer les élèves sur la complexité des relations internationales à la veille de la Première Guerre mondiale.

Document d'information n° 1

Renseignements historiques

En 1880, les pays européens n'ont établi leur mainmise que sur 10 % de l'Afrique. Toutefois, en 1900, presque tous les territoires africains ont été revendiqués par divers pays européens. La ruée folle dans laquelle un certain nombre de puissances européennes se sont lancées pour se tailler un empire en Afrique les a opposées les unes aux autres. En 1884, la compétition féroce à laquelle les pays européens se livrent pour obtenir des territoires en Afrique s'est presque soldée par une guerre européenne généralisée. Un congrès, qui doit avoir lieu à Berlin, est convoqué pour alléger les tensions. Il vise à permettre aux pays européens de trouver un moyen pacifique de se diviser l'Afrique. Comme Berlin a été choisie comme lieu de ce congrès, c'est la délégation allemande qui est chargée de la présider.

Vous allez être répartis en plusieurs groupes qui représenteront sept entités géographiques : la Russie, la Grande-Bretagne, la France, l'Allemagne, la Belgique, l'Italie et l'Afrique. Cependant, l'Afrique n'a pas le droit d'intervenir (lors du congrès véritable, elle n'était même pas représentée; en effet, les Européens n'auraient pas songé à inviter un représentant africain). Chaque groupe recevra un document d'information destiné à expliquer la situation du pays qu'il représente.

La Grande-Bretagne

La Grande-Bretagne est la plus grande puissance du monde, mais en tant que pays commercial, elle se préoccupe surtout des transports.

- Les Indes sont sa colonie la plus importante.
- La Grande-Bretagne s'est emparée de l'Égypte en 1882, car elle veut pouvoir emprunter la route la plus courte pour les Indes (le canal de Suez est en Égypte).
- Les Britanniques voudraient avoir la mainmise sur toute la région du Nil pour protéger l'Égypte et assurer une liaison commerciale vers le sud.
- La Grande-Bretagne veut empêcher ses principaux concurrents, la France et l'Allemagne, de mettre la main sur la région du Nil, au cas où elle ne parviendrait pas à asseoir sa domination sur tout ce fleuve, de son delta à ses sources.
- Elle voudrait aussi construire une voie ferrée du Caire (Égypte) au Cap (Afrique du Sud), pays qui est déjà sous la férule des Britanniques. Cela conférerait à ces derniers un empire qui s'étendrait du nord au sud du continent africain.
- Il y a lieu de croire que l'Allemagne veut instaurer un empire qui s'étendrait du sud-ouest de l'Afrique, dont elle s'est déjà approprié une part importante, jusqu'à l'est de ce continent. La Grande-Bretagne va essayer de l'empêcher de le faire.
- On pense aussi que la France essaiera d'étendre son empire dans toute l'Afrique du Nord. Il faut aussi l'en empêcher.
- Comme les Allemands et les Français commencent à s'intéresser au nord-ouest de l'Afrique, la Grande-Bretagne doit aussi essayer de s'implanter à cet endroit.

La Grande-Bretagne doit s'efforcer d'atteindre ses buts en Afrique sans trop entrer en conflit avec les autres puissances.

- Elle doit, toutefois, chercher à empêcher la France et l'Allemagne d'atteindre leurs objectifs; il ne faut pas que ces deux pays deviennent trop forts.
- Elle doit aussi faire tout ce qu'elle peut pour susciter un conflit entre la France et l'Allemagne.

L'Allemagne

En tant que pays chargé de présider ce congrès, il vous incombe de lancer le débat et de veiller à donner la parole à tous ceux qui veulent le faire (sauf, bien sûr, aux membres du groupe qui représente l'Afrique). Si le groupe africain essaie de prendre la parole, vous devez immédiatement lui dire qu'il n'a pas voix au chapitre.

La question qui doit être débattue au cours du congrès est la suivante : Comment faire pour nous partager l'Afrique tout en évitant les conflits entre nous?

L'Allemagne veut atteindre plusieurs buts au cours de ce congrès.

1. Son but premier est d'apaiser la France en essayant d'empêcher l'expansion britannique et en favorisant les menées françaises en Afrique.
 - L'Allemagne a battu la France à plate couture au cours d'une guerre, 14 ans auparavant, et cette dernière en garde une grande amertume.
 - Elle peut aider la France à oublier sa défaite en collaborant avec elle pour empêcher son grand ennemi, le Royaume-Uni de devenir trop puissant en Afrique.
 - Elle doit instaurer des relations amicales avec la France pour l'empêcher de s'allier à la Russie, qui menace de déclarer une guerre sur deux fronts. Elle doit éviter cette guerre à tout prix.
 - Elle doit aussi chercher à établir de bonnes relations avec la Russie.
2. Son deuxième but est de mettre la main sur certaines régions stratégiques d'Afrique. Ces régions sont les suivantes :
 - Il semble que les Britanniques veuillent assurer leur mainmise sur toute la région du Nil, et peut-être même instaurer un empire qui irait de l'Afrique du Sud jusqu'en Égypte. Il faut les en empêcher.
 - L'Allemagne veut instaurer un empire qui aille du sud-ouest africain, où elle est déjà implantée, jusqu'en Afrique orientale.

La France

La France est obsédée par l'idée qu'elle doit devenir forte afin de pouvoir affronter ultérieurement l'Allemagne. Elle a, en effet, été humiliée par ce pays en perdant la guerre de 1870, et elle veut prendre sa revanche. Mais elle doit aussi se préoccuper de son ennemi traditionnel, la Grande-Bretagne. En effet, les Britanniques ont pris l'Égypte au nez et à la barbe des Français, qui ont pourtant construit le canal de Suez. La France est très mécontente de cette situation.

La France veut donc s'attribuer tous les territoires africains qu'elle peut au cours de ce congrès, tout en s'arrangeant pour en laisser le moins possible à l'Allemagne et à la Grande-Bretagne.

- Elle s'est installée en Afrique occidentale, si bien qu'elle doit assurer sa mainmise sur toute cette région.
- Les Français veulent aussi étendre leur empire jusqu'à la côte est de l'Afrique. Pour y parvenir, ils devront essayer d'empêcher la Grande-Bretagne d'étendre ses possessions au sud de l'Égypte.
- La France essaiera d'inciter d'autres pays, en particulier la Russie, à coloniser l'Afrique.
- En tant que grande puissance, la Russie peut empêcher l'expansion allemande et britannique en Afrique.
- Les Français feront tout ce qu'ils peuvent pour aider la Russie, parce qu'ils auront besoin de son aide en cas de guerre contre l'Allemagne.
- Cependant, les Français veulent s'opposer aux tentatives d'expansion de l'Italie dans le nord-ouest de l'Afrique. Ils considèrent, en effet, que ce territoire leur appartient. En revanche, ils favoriseront une expansion italienne en Afrique centrale ou australe.

La Russie

La Russie ne s'intéresse pas particulièrement à l'Afrique. Toutefois, les Russes aimeraient bien avoir la mainmise sur le Moyen-Orient. Le problème, c'est que les Britanniques ont aussi des vues sur cette partie du monde. De plus, ces derniers estiment que l'expansion russe vers l'ouest est contraire à leurs intérêts, car ils souhaitent contrôler les routes commerciales qui mènent aux Indes. La Grande-Bretagne est donc le grand ennemi de la Russie.

Le but principal des Russes au cours de ce congrès est d'empêcher la Grande-Bretagne d'augmenter sa mainmise en Afrique.

- Pour y parvenir, les Russes vont inciter la France et l'Allemagne, les deux plus grands rivaux de la Grande-Bretagne, à s'emparer du plus de territoires africains possible.
- Ils pousseront aussi les autres puissances à revendiquer le plus de territoires possible en Afrique.
- Cependant, les Russes n'ont aucun intérêt à étendre leur domination sur ce continent. Ils rejeteront toutes les propositions qui les pousseront à le faire.
- Ils favoriseront tous les conflits possibles entre la Grande-Bretagne et d'autres pays. En effet, ils aimeraient bien voir les Britanniques affaiblis par une guerre qu'ils livreraient à un autre pays européen, en particulier à l'Allemagne.

L'Italie

Les Italiens estiment avoir le droit d'étendre leur domination au nord-ouest de l'Afrique, car c'est une région qui est très proche de leur pays. Cependant, la France les empêche de conquérir des territoires dans cette région, qu'elle revendique pour elle-même.

L'Italie s'est fixé pour but pendant le congrès d'empêcher la France de poursuivre son expansion dans « la région italienne de l'Afrique. »

-
- Les Italiens vont proposer de laisser à tous les pays européens intéressés une « sphère d'influence » en Afrique. Cela permettrait de découper l'Afrique en parties égales et de la répartir entre ces pays. L'Italie aimerait, bien sûr, obtenir le nord-ouest de l'Afrique.
 - Les Italiens voudraient restreindre la quantité de territoires africains que les pays peuvent revendiquer. Cela permettrait, à leur avis, de limiter l'expansion française en Afrique occidentale et en Afrique du Nord.
 - Si l'on ne peut instaurer de « sphères d'influence » ni de limites aux prétentions territoriales des intéressés, l'Italie favorisera les visées expansionnistes de n'importe quel pays européen, pourvu que ce ne soit pas la France.

La Belgique

La Belgique s'est déjà réservé un beau territoire au coeur de l'Afrique. Elle s'est, en effet, approprié les riches terres du Congo.

Son but principal est d'obtenir au cours du congrès que les autres puissances reconnaissent ses prétentions sur le Congo.

- Les Belges estiment leurs prétentions légitimes, car ils ont lutté pour établir leur mainmise sur ce territoire.
- À leur avis, l'Afrique devrait être ouverte à tous ceux qui peuvent avoir des prétentions sur elle.
- Lorsqu'un pays revendique un territoire, les autres puissances doivent le lui reconnaître afin d'éviter la guerre.

L'autre but de la Belgique est d'empêcher la guerre. Elle veut donc que le congrès aboutisse à un règlement pacifique.

- En effet, c'est une petite puissance qui risque d'être envahie en cas de guerre européenne généralisée.
- Ce pays essaiera donc d'être un agent pacificateur au cours du congrès, puis il tentera d'imposer certaines solutions de compromis.
- La Belgique veut aussi conquérir de nouveaux territoires, sans indisposer les grandes puissances européennes.

L'Afrique

Les Africains n'ont pas le droit de parler au cours du congrès. Cependant, comme c'est leur continent qui est divisé, ils peuvent tout de même essayer d'intervenir. Les Africains préféreraient, bien sûr, que les Européens quittent leur continent. Ils ne pensent pas que ces derniers aient le moindre droit de revendiquer des territoires chez eux, comme si personne n'y habitait.

3.3 L'impact des systèmes d'alliances sur les relations internationales

Contenu

L'Allemagne avait toujours craint une alliance entre la France et la Russie, avec l'éventualité d'avoir à mener une guerre sur deux fronts.

- Le plan Schlieffen, élaboré par l'Allemagne confrontée à la possibilité d'une guerre sur deux fronts.
- Le plan XVII conçu par la France sous l'impulsion de l'idéologie de l'élan vital, revenait à attaquer l'Allemagne de plein fouet.
- Les plans de mobilisation de la Russie, qui supposaient l'attaque simultanée de l'Allemagne et de l'Autriche-Hongrie.
- Les stratégies navales et terrestres de l'Angleterre et de la France en cas de guerre contre l'Allemagne.

3.3.1 La crise des Balkans

Le déclin de l'Empire ottoman a eu pour conséquence de laisser un vide dans les Balkans.

L'impact du nationalisme sur les tensions internationales :

- **La Serbie se fonde sur le nationalisme pour justifier la souveraineté slave.**
- **L'Autriche se devait de résister au nationalisme serbe car ce dernier constituait une menace à l'unité de l'Empire austro-hongrois. Un succès de la part des Serbes encouragerait d'autres nationalités au sein de l'Empire à suivre cet exemple et à réclamer leur propre indépendance.**
- **La Russie s'est aperçue qu'il pouvait lui être utile de faire figure de protecteur des intérêts slaves. Cette situation lui permettait de s'immiscer dans les affaires des Balkans afin de poursuivre ses propres objectifs.**
- **L'Autriche estimait que son avenir comme empire dépendait de sa capacité à rester maîtresse du territoire balkanique et du commerce dans la région.**
- **La Russie considérait que son avenir économique, en termes de commerce et de prestige, était subordonné à la possibilité d'étendre sa sphère d'influence dans les Balkans.**

C'est dans ce contexte que l'héritier des trônes de l'Autriche et de la Hongrie ainsi que son épouse furent assassinés à Sarajevo par des révolutionnaires serbes de la Bosnie.

Cet événement amena un ultimatum de la part de l'Autriche qui déclara finalement la guerre à la Serbie.

3.3.2 Les problèmes de souveraineté

L'impact de l'assassinat de l'Archiduc François-Ferdinand

L'Autriche croyait que le nationalisme dans les Balkans constituait une menace à sa survie. Elle ne pouvait donc pas permettre à ce nationalisme de se poursuivre et l'ultimatum qu'elle donna à la Serbie visait à détruire la souveraineté de ce pays.

La Serbie y répondit en termes évasifs qui protégeaient la souveraineté serbe tout en tentant d'apaiser l'opinion publique autrichienne.

3.3.3 Les problèmes de prestige national

Le gouvernement russe croyait devoir appuyer la Serbie. Par suite de son humiliante défaite militaire aux mains du Japon en 1905, le Tsar croyait que son régime autocratique ne pouvait survivre à une autre humiliation en politique étrangère. La Russie n'avait aucune intention de reculer devant l'Autriche.

L'Autriche croyait qu'elle perdrait toute crédibilité si elle ne faisait pas savoir à ses minorités nationalistes qu'elles ne pouvaient défier impunément la souveraineté autrichienne.

3.3.4 Les problèmes de protection des alliances

En appuyant l'Autriche, le gouvernement de l'Allemagne courait le risque que la France et la Russie entrent en guerre. Mais ses dirigeants croyaient que l'Allemagne courait un risque encore plus grand si elle se retrouvait seule lors d'une guerre éventuelle contre la Russie et la France.

3.3.5 Les problèmes de mobilisation

À cause de l'étendue du pays et d'un plan complexe de mobilisation, la Russie :

- devait mobiliser tôt afin d'être sur le pied de guerre et d'être prête à temps;
- s'est rendu compte qu'elle ne pouvait procéder à la mobilisation contre l'Autriche sans faire de même contre l'Allemagne.

À cause du risque que représentait une guerre sur deux fronts, et afin que le plan ait une chance quelconque de réussir, l'Allemagne devait attaquer la France au tout début de la guerre.

La France savait que, pour remporter la victoire, elle devait attaquer l'Allemagne d'une manière rapide et décisive, tout en espérant que les forces allemandes seraient aux prises avec les Russes sur le front est.

Une fois le processus de mobilisation mis en branle, la guerre devenait la seule option viable permettant à ces pays de conserver leur souveraineté.

Le gouvernement britannique déclara la guerre parce que le seul choix réaliste qui s'offrait à lui consistait à maintenir son alliance avec la France et à entrer en guerre contre l'Allemagne.

3.3.6 La mobilisation des sociétés industrielles en vue de la guerre totale

La Première Guerre mondiale fut la première guerre industrielle à affecter tous les membres de la société, et non pas les seuls membres d'une petite élite militaire.

Les généraux se rendirent compte que les stratégies auxquelles leur formation les avait préparés ne permettaient pas de faire face de manière adéquate aux nouvelles techniques militaires qu'on employait.

- Avec l'utilisation de la mitrailleuse, la seule manière de survivre consistait à creuser des tranchées et à s'y réfugier.
- La guerre devint alors une impasse défensive où l'un ou l'autre camp essayait d'envahir l'autre, résultant en des quantités énormes de morts et de blessés et des gains infimes sur le terrain.

Ce type de guerre industrielle exigeait énormément en termes de matériel de guerre de la part des économies des pays participants.

- Il y avait une énorme demande de main-d'oeuvre pour remplacer les lourdes pertes subies par tous les pays.
 - Dès que le désenchantement commença à se manifester, la conscription devint la seule manière de remplacer les pertes de façon systématique.
 - Il y avait pénurie d'hommes, alors les femmes commencèrent à travailler dans les manufactures.
- Tous les pays durent apprendre à gérer leur économie de manière systématique, de façon à ce que la production industrielle puisse fournir le matériel nécessaire à l'effort de guerre.
- On dut réduire de beaucoup la production de biens de consommation afin de répondre à la nécessité de produire des quantités accrues d'armes et de matériel de guerre.
- Le niveau de vie de la population des pays participants allait diminuer au fur et à mesure que la guerre se poursuivait.

3.3.7 La nécessité de l'autoritarisme afin de soutenir l'effort de guerre

La guerre nécessitait un grand nombre de soldats et de travailleurs volontaires. Au début, ces gens étaient enthousiastes et patriotiques et acceptaient les rigueurs et les privations que la guerre avait rendues nécessaires.

La guerre devint rapidement une guerre d'usure. Le vainqueur en serait le pays le plus capable de résister aux taux élevés de morts et de blessés sans que son moral ne soit affecté.

Des facteurs tels que la guerre chimique, l'impact de l'artillerie lourde et la quantité énorme de morts et de blessés ont fini par mener à une baisse de l'enrôlement volontaire et à quelques incidents de mutinerie parmi les combattants du front.

À l'intérieur des pays, les privations et la famine ont aggravé les divisions sociales qui existaient déjà, causant des révoltes telles que la rébellion de Pâques en Irlande.

On affirmait que :

- à cause de la loyauté envers la nation et de tous les soldats qui lui avaient déjà sacrifié leur vie, l'effort de guerre devait se poursuivre en dépit des coûts élevés;
- la société devait accepter des mesures autoritaires comme la conscription;
- les différents types de bureaux de planification de guerre avaient le droit, au nom du patriotisme, de se voir accorder les pouvoirs spéciaux nécessaires pour leur permettre de forcer la population à se comporter selon les désirs de l'État.

Les gouvernements proclamèrent des lois instituant des pouvoirs spéciaux visant à permettre la poursuite de la guerre. En Grande-Bretagne, ces pouvoirs spéciaux relevaient de la « Loi des mesures de guerre » et en Allemagne, de la « Loi des services auxiliaires ».

3.3 L'impact des systèmes d'alliances sur les relations internationales

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

Le militarisme

- **Savoir que la France, l'Allemagne, la Grande-Bretagne, la Russie et l'Autriche-Hongrie étaient résolues à prendre toutes les mesures nécessaires et possibles pour se protéger contre toute menace d'invasion**
- **Savoir que toutes les nations commencèrent à élaborer des plans d'urgence afin de pouvoir réagir par les armes dans l'éventualité d'une déclaration de guerre**
- **Savoir que les chefs militaires veulent que leurs forces armées jouissent de tous les avantages possibles afin d'assurer leur succès**
 - **Lors d'une crise, ils recommanderont donc à leurs gouvernements d'avancer la date de la mobilisation et non pas de la retarder.**

La mobilisation

- **Savoir que les dirigeants civils des gouvernements seraient soumis à de fortes pressions de la part de leurs chefs militaires**
 - **Ces pressions visaient à mettre en œuvre ces plans d'urgence le plus rapidement possible afin de devancer l'ennemi sur le plan militaire.**
- **Savoir que la mobilisation de forces armées importantes et de l'infrastructure nécessaire à leur maintien est une opération énorme que toute interruption ou tout changement, même mineurs, peut faire dégénérer en chaos**
- **Savoir que des plans de mobilisation sont fondés sur des présuppositions quant à la nature d'une guerre éventuelle, lesquelles datent souvent de plusieurs années**
 - **Ainsi, lorsque la guerre éclate réellement, il se peut que ces plans de mobilisation ne soient pas très bien adaptés à la situation.**

L'endoctrinement

- **Savoir qu'on se servait systématiquement de la conscription et de la propagande pour endoctriner la population et lui faire accepter les buts visés par le gouvernement**

Les régions stratégiques

- **Savoir que de temps à autre, il deviendra essentiel de contrôler certaines régions du monde parce qu'elles sont liées à des voies de communication ou encore, à cause des ressources qui s'y trouvent ou des gens qui y vivent**

L'absence d'influence étrangère

- Savoir que lorsqu'une région stratégique n'est pas sous le contrôle d'une grande puissance, il est courant de voir diverses coalitions s'en disputer le contrôle

L'indépendance

- Savoir qu'il existe au sein des grandes coalitions des groupes de personnes qui possèdent une identité ethnique distincte et que celle-ci constitue la base de leur identité nationale
- Savoir que ces groupes réclameront le droit de former leur propre pays, souverain et indépendant de tout autre pays
- Savoir que lorsqu'une puissance plus importante fait continuellement obstacle aux aspirations de ces groupes, il se peut que ces groupes croient avoir le droit de recourir à des moyens illégaux, comme le terrorisme, pour atteindre leurs objectifs

Le pouvoir

- **Savoir que pour les groupes qui détiennent le pouvoir, il est plus important de se maintenir au pouvoir que de maintenir la paix**

La guerre industrielle

- Savoir que l'application systématique de la science et des techniques à la fabrication d'armements en augmenta la puissance de feu et les effets destructeurs à des niveaux sans précédent dans l'histoire militaire
- Savoir qu'aucune des populations engagées dans la Première Guerre mondiale n'avait de vision réaliste des conséquences de la guerre industrielle

Le matériel

- Savoir que la poursuite industrielle nécessitait des quantités énormes de munitions et d'autres ressources

L'infrastructure

- Savoir que dans une guerre industrielle, la puissance d'une nation dépend de la capacité de son infrastructure à fournir les quantités nécessaires d'hommes et de matériel

L'opinion publique

- Connaître le rôle du romantisme et du nationalisme comme moyens efficaces de favoriser le recrutement de volontaires et de solliciter l'appui de la population à l'effort de guerre
- Savoir que la plupart des gens ne comprenaient pas l'horreur et les souffrances que la guerre moderne infligeait à ceux qui y étaient impliqués
- Comprendre que pour beaucoup de gens, l'attrait du romantisme, du patriotisme et du nationalisme commençait à diminuer
- Savoir que les soldats sur les champs de bataille ont finalement succombé au désenchantement, ce qui a fait baisser de beaucoup leur moral

L'autoritarisme

- Savoir qu'à long terme, les démocraties (en particulier) éprouvent beaucoup de difficultés à justifier auprès de leurs citoyens le grand nombre de morts et de blessés, ainsi que les privations
- Savoir que dans une situation de guerre, les gouvernements prennent habituellement pour acquis que la survie de la nation a préséance sur la préservation des droits de la personne
- Savoir qu'on remplace souvent la propagande par des débats publics, afin de maintenir la loyauté et le patriotisme du plus grand nombre de gens possible

3.3 L'impact des systèmes d'alliances sur les relations internationales

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Développer un point de vue et le défendre afin de savoir se défendre, défendre d'autres personnes et défendre sa communauté**
- Énoncer une hypothèse vérifiable pouvant guider la recherche de données
- Recueillir les données de façon systématique
- Présenter une analyse des données pour confirmer ou réfuter une hypothèse :
 - en décrivant et en définissant les principales composantes;
 - décrire les relations de cause à effet ou autres;
 - décrire la structure ou l'organisation;
 - expliquer comment les parties sont liées entre elles et se rattachent au tout;
 - regrouper des données par composante, relation ou élément structurel
- Faire des comparaisons

3.3 L'impact des systèmes d'alliances sur les relations internationales

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Valoriser la langue française par tous les moyens possibles pour assurer son développement et son épanouissement**
- Savoir s'il est possible de justifier moralement cette guerre
- Savoir si les causes historiques de la Première Guerre mondiale telles que nous les comprenons justifient cette guerre
- Savoir si la légitime défense constitue une raison suffisante pour justifier la mort de tous ces gens

3.3 L'impact des systèmes d'alliances sur les relations internationales

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 3 - L'impact des systèmes d'alliances sur les relations internationales

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Initiation à l'analyse numérique
- Initiation à la technologie
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité vise à informer les élèves des événements et des circonstances qui ont amené le déclenchement de la Première Guerre mondiale. Cet exercice de simulation d'une conférence pour la paix en Europe permet aux élèves de représenter des pays qui ont participé à ces événements et donc d'en venir à mieux comprendre les intérêts stratégiques de cette nation. Cette activité amène aussi les élèves à apprécier la complexité de la politique en Europe à cette époque.

B. Contenu

Des intérêts stratégiques incompatibles

L'impérialisme

La France était résolue à faire concurrence à la Grande-Bretagne sur le plan international.

La route commerciale entre la Grande-Bretagne et les Indes était la clé de l'expansion économique britannique.

La Grande-Bretagne considérait les Indes comme une source de matières premières essentielle à son expansion économique.

La Grande-Bretagne commença systématiquement à contrôler le plus grand nombre d'endroits stratégiques possibles tout au long de ce trajet : Gibraltar, Malte, Suez, Aden, les Indes et Singapour.

L'Afrique semblait être une région du monde où il était possible de prendre de l'expansion sans pour autant empiéter sur les revendications territoriales d'une autre puissance impérialiste.

Il s'ensuivit une ruée vers les territoires africains au cours de laquelle les pays européens s'emparèrent de la plus grande étendue de territoire possible :

- la France s'appropriâ des territoires le long de la côte de l'Afrique du Nord, mais était très froissée d'avoir perdu l'Égypte et le canal de Suez;
- les Britanniques rêvaient d'établir un corridor territorial nord-sud allant du Caire jusqu'au Cap (Capetown);
- l'Allemagne s'empara de territoire en Afrique de l'Est et espérait y ajouter une étendue de territoire plus considérable.

La Conférence de Berlin, 1884-85

Cette conférence, organisée par Otto von Bismarck d'Allemagne et Jules Ferry de France, tentait de désamorcer l'atmosphère de plus en plus hostile créée par la course à la colonisation.

Le renvoi de Bismarck en 1890 marqua le début d'une ère nouvelle pour l'Allemagne. Le Kaiser, Guillaume II, prit en charge la politique étrangère de l'Allemagne.

La politique étrangère du nouvel Empereur visait à faire de la puissance nationale de l'Allemagne l'égale de celle de la France et de la Grande-Bretagne. L'Allemagne pourrait ainsi prendre de l'expansion sur les plans économique, militaire et politique.

La guerre des Boers de 1899 à 1902 constituait un exemple de la concurrence expansionniste entre les puissances coloniales européennes.

De plus en plus, la Grande-Bretagne se sentait isolée, ayant dispersé ses forces au-delà de ses capacités.

L'Allemagne précipita la Crise du Maroc lorsqu'elle exigea que la France lui cède une partie de ce territoire.

- L'Allemagne revint de la Conférence d'Algésiras les mains vides, alors que la France voyait reconnaître son influence sur le Maroc.
- La Grande-Bretagne et la France travaillaient activement en vue de resserrer leurs liens.

En 1904, la Russie perdit une série de batailles, subissant une défaite humiliante aux mains des Japonais, une nation non européenne.

- La Russie était à la recherche d'alliés et d'un succès dans un secteur ou l'autre de sa politique étrangère, afin de soutenir son statut de grande puissance.

Le militarisme

L'Allemagne était persuadée que les intérêts traditionnels de la France et de l'Angleterre allaient à l'encontre de ses intérêts stratégiques, ce qui a eu pour conséquence :

- la décision de l'Allemagne de créer une flotte pouvant rivaliser avec celle de l'Angleterre;
- la mise au point, par l'Angleterre, d'un nouveau type de navires de guerre;
- la capacité pour l'Allemagne de concurrencer la construction navale britannique, en particulier des navires de guerre;
- l'engagement subséquent des grandes puissances dans une course aux armements qui nuisait davantage à leurs relations.

Les Britanniques en particulier ne croyaient pas avoir le choix. Ils se devaient de rivaliser avec les autres puissances afin de garder le contrôle des routes maritimes, même au prix d'une diminution du niveau de vie en Grande-Bretagne.

La défaite militaire qu'avait subie la Russie aux mains des Japonais a eu un effet marqué sur l'orientation de ses relations étrangères.

- Le gouvernement russe avait dorénavant besoin d'identifier une région dans laquelle on la percevait comme capable de protéger ses intérêts vitaux (stratégiques).
- C'est ainsi que les Russes en sont venus à croire qu'ils devraient concentrer leurs intérêts dans la région des Balkans.

La rivalité économique

La rapide croissance industrielle de l'Allemagne lui permit de dépasser et de surpasser la Grande-Bretagne qui était pourtant en avance.

La Grande-Bretagne était confrontée à la réalité que sa production industrielle n'était plus à la hauteur de celle du reste du monde.

La France, jouissant d'un surplus de capitaux à investir saisit l'occasion d'investir en Russie et en même temps de renforcer son alliance avec ce pays.

Les journalistes et des groupes de pression peu scrupuleux en Grande-Bretagne, en France et en Allemagne commencèrent à manipuler l'opinion publique et à jouer sur l'insécurité du peuple pour créer une situation d'hystérie collective relativement aux menaces économiques et militaires que représentaient les autres pays.

Les alliances

Sous l'administration de Bismarck, l'Allemagne avait conclu des alliances avec les souverains de l'Autriche-Hongrie et de la Russie.

- L'Allemagne avait de la difficulté à maintenir son alliance avec la Russie.
- Bismarck s'est appliqué avec succès au maintien de bonnes relations entre l'Allemagne, la Grande-Bretagne et l'Italie. Il collabora avec la France en Afrique, mais réussit à l'isoler des autres puissances européennes.

En 1890, Guillaume II refusa de renouveler le traité germano-russe de réassurance.

À cause de la croissance de l'Allemagne, la France était résolue à protéger ses intérêts vitaux. Elle chercha donc à conclure des alliances pour faire contrepoids à la puissance de l'Allemagne.

La France établit rapidement des relations avec la Russie, signant une entente préliminaire en 1891, suivie d'une alliance militaire en 1894.

Pendant des années, la Grande-Bretagne avait été satisfaite de son « splendide isolement ». Elle était la seule puissance non engagée.

- Les ambitions impérialistes de la Grande-Bretagne se heurtaient à celles de la France en Afrique et à celles de la Russie sur le continent asiatique.
- Chez les Britanniques et les Allemands, beaucoup voyaient les deux nations comme des alliés naturels.

Les relations entre l'Allemagne et la Grande-Bretagne s'envenimèrent. Cette nouvelle rivalité amena la Grande-Bretagne à renoncer à son isolement en faveur d'une alliance avec la France.

La défaite de la Russie aux mains des Japonais fournit à la Grande-Bretagne l'occasion de réduire les tensions qui existaient et, par la suite, de conclure une alliance avec la Russie.

L'impact des systèmes d'alliances sur les relations internationales

L'Allemagne avait toujours craint une alliance entre la France et la Russie, avec l'éventualité d'avoir à mener une guerre sur deux fronts.

- Le plan Schlieffen, élaboré par l'Allemagne confrontée à la possibilité d'une guerre sur deux fronts.
- Le plan XVII conçu par la France sous l'impulsion de l'idéologie de l'élan vital, revenait à attaquer l'Allemagne de plein fouet.
- Les plans de mobilisation de la Russie, qui supposaient l'attaque simultanée de l'Allemagne et de l'Autriche-Hongrie.
- Les stratégies navales et terrestres de l'Angleterre et de la France en cas de guerre contre l'Allemagne.

Les crises des Balkans

Le déclin de l'Empire ottoman a eu pour conséquence de laisser un vide dans les Balkans.

L'impact du nationalisme sur les tensions internationales :

- La Serbie se fonde sur le nationalisme pour justifier la souveraineté slave.
- L'Autriche se devait de résister au nationalisme serbe car ce dernier constituait une menace à l'unité de l'Empire austro-hongrois. Un succès de la part des Serbes encouragerait d'autres nationalités au sein de l'Empire à suivre cet exemple et à réclamer leur propre indépendance.
- La Russie s'est aperçue qu'il pouvait lui être utile de faire figure de protecteur des intérêts slaves. Cette situation lui permettait de s'immiscer dans les affaires des Balkans afin de poursuivre ses propres objectifs.
- L'Autriche estimait que son avenir comme empire dépendait de sa capacité à rester maîtresse du territoire balkanique et du commerce dans la région.
- La Russie considérait que son avenir économique, en termes de commerce et de prestige, était subordonné à la possibilité d'étendre sa sphère d'influence dans les Balkans.

C'est dans ce contexte que l'héritier des trônes de l'Autriche et de la Hongrie ainsi que son épouse furent assassinés à Sarajevo par des révolutionnaires serbes de la Bosnie.

Cet événement amena un ultimatum de la part de l'Autriche qui déclara finalement la guerre à la Serbie.

L'impact de l'assassinat de l'Archiduc François-Ferdinand

Les problèmes de souveraineté

L'Autriche croyait que le nationalisme dans les Balkans constituait une menace à sa survie. Elle ne pouvait donc pas permettre à ce nationalisme de se poursuivre et l'ultimatum qu'elle donna à la Serbie visait à détruire la souveraineté de ce pays.

La Serbie y répondit en termes évasifs qui protégeaient la souveraineté serbe tout en tentant d'apaiser l'opinion publique autrichienne.

Les problèmes de prestige national

Le gouvernement russe croyait devoir appuyer la Serbie. Par suite de son humiliante défaite militaire aux mains du Japon en 1905, le Tsar croyait que son régime autocratique ne pouvait survivre à une autre humiliation en politique étrangère. La Russie n'avait aucune intention de reculer devant l'Autriche.

L'Autriche croyait qu'elle perdrait toute crédibilité si elle ne faisait pas savoir à ses minorités nationalistes qu'elles ne pouvaient défier impunément la souveraineté autrichienne.

Les problèmes de la protection des alliances

En appuyant l'Autriche, le gouvernement de l'Allemagne courait le risque que la France et la Russie entrent en guerre. Mais ses dirigeants croyaient que l'Allemagne courait un risque encore plus grand si elle se retrouvait seule lors d'une guerre éventuelle contre la Russie et la France.

Les problèmes de mobilisation

À cause de l'étendue du pays et d'un plan complexe de mobilisation, la Russie :

- devait mobiliser tôt afin d'être sur le pied de guerre et d'être prête à temps;
- s'est rendue compte qu'elle ne pouvait procéder à la mobilisation contre l'Autriche sans faire de même contre l'Allemagne.

À cause du risque que représentait une guerre sur deux fronts, et afin que le plan Schlieffen ait une chance quelconque de réussir, l'Allemagne devait attaquer la France au tout début de la guerre.

La France savait que, pour remporter la victoire, elle devait attaquer l'Allemagne d'une manière rapide et décisive, tout en espérant que les forces allemandes seraient aux prises avec les Russes sur le front est.

Une fois le processus de mobilisation mis en branle, la guerre devenait la seule option viable permettant à ces pays de conserver leur souveraineté.

Le gouvernement britannique déclara la guerre parce que le seul choix réaliste qui s'offrait à lui consistait à maintenir son alliance avec la France et à entrer en guerre contre l'Allemagne.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

Les intérêts stratégiques

- **Savoir que les grandes puissances européennes croyaient que leur sécurité, leur prestige et leur puissance étaient proportionnels à l'étendue des territoires qu'elles contrôlaient**
- **Comprendre pourquoi le contrôle des ports et des voies de navigation était si essentiel pour les nations industrialisées**
- **Savoir que les Britanniques étaient résolus à protéger les routes commerciales qu'ils avaient établies en Méditerranée et dans l'océan Indien**

La conception du monde

- Savoir que la conception du monde du XIXe siècle expliquait la nature des rapports que les nations européennes entretenaient avec l'Afrique et entre elles-mêmes

La légitimité (le pouvoir de l'autorité)

- Comprendre que la Grande-Bretagne et la France considéraient toutes deux la montée d'une Allemagne moderne et industrialisée comme une menace à l'équilibre traditionnel des puissances qui avait existé depuis le Congrès de Vienne
- Savoir que l'Allemagne considérait que les politiques étrangères de la France et de la Grande-Bretagne l'empêchaient d'exiger et d'obtenir d'être reconnue comme une nation moderne au même titre qu'elles
- Savoir que le maintien du statu quo était dans l'intérêt de Bismarck (et dans celui de l'Allemagne) jusqu'au moment où la communauté internationale accepterait l'existence de l'Allemagne

Un paradigme des relations internationales

- Savoir que le paradigme reconnu par les Européens dans le domaine des relations internationales considérait le pouvoir comme une entité limitée
 - Son partage affaiblirait la nation qui accepte d'en céder une partie, et renforcerait donc d'autant le bénéficiaire.
- Connaître les systèmes politiques et juridiques ainsi que le fonctionnement des institutions de la majorité

Le progrès

- Savoir qu'on considérait le conflit comme une force à la fois utile et positive, parce que le conflit permet aux forts de triompher des faibles, donnant ainsi naissance à une société meilleure

La force

- Savoir qu'il se peut que les nations expriment leur puissance par la force lorsqu'elles ne peuvent s'affirmer au moyen de l'autorité et de l'influence

Le militarisme

- **Savoir que des théoriciens comme Clausewitz soutenaient que la force armée constituait pour un État-nation une façon d'atteindre ses objectifs**
- **Selon Clausewitz : « La guerre n'est rien d'autre que la continuation des relations politiques (par) des moyens différents ».**

La course aux armements

- Comprendre que la conséquence de ce paradigme était une course aux armements qui a eu pour effet d'augmenter le niveau d'hostilité et d'insécurité parmi les grandes puissances

L'équilibre des forces

- **Savoir que l'équilibre des forces est une situation où il y a distribution égale du pouvoir et dans laquelle aucune personne, aucun groupe ni aucune nation n'a suffisamment de pouvoir pour être capable de forcer les autres à faire quoi que ce soit contre leur gré**
- **Savoir que l'équilibre des forces est censé être un mécanisme naturel d'auto-équilibre qui amène ceux dont le pouvoir est moindre à se regrouper en coalitions pour faire contrepoids au pouvoir d'un adversaire plus puissant**

La souveraineté

- **Savoir que l'équilibre des puissances vise davantage à la protection et au maintien de la souveraineté qu'au maintien de la paix**
- **Savoir que lorsqu'un groupe menace la souveraineté d'un autre, il s'avère très difficile d'en arriver à un compromis acceptable pour les deux groupes**

La sécurité nationale

- **Savoir que, puisqu'il n'existait pas d'instance supérieure à qui en appeler, les nations devaient recourir à des mécanismes tels que les alliances et l'équilibre des puissances pour leur sécurité**

L'opinion publique

- **Savoir qu'à mesure que les gouvernements deviennent plus sensibles aux préoccupations et aux souhaits de la population, le poids de l'opinion publique peut souvent limiter les choix qui s'offrent à eux (un gouvernement) en période de crise**
- **Savoir que des groupes de pression peuvent manipuler l'opinion publique à leur propre avantage plutôt qu'à celui de la majorité**

Les alliances

- **Savoir que les diverses puissances européennes ont cherché à faire contrepoids à leurs lacunes respectives en concluant des alliances avec les nations dont les intérêts n'étaient pas en conflit avec les leurs**
- **Savoir que l'Allemagne et la France ont toutes deux tenté à des moments différents de mettre sur pied un système d'alliances qui encerclerait et isolerait l'autre, afin de véritablement faire contrepoids à la puissance militaire de l'autre**

-
- **Savoir que les stratèges militaires au sein d'une alliance élaborent souvent des plans conjoints de la disposition des forces armées**
 - **Lorsque la guerre éclate, les pays s'aperçoivent qu'ils ont perdu toute latitude et doivent donner leur assentiment à une situation, même s'ils ont des appréhensions.**

Le militarisme

- **Savoir que la France, l'Allemagne, la Grande-Bretagne, la Russie et l'Autriche-Hongrie étaient résolues à prendre toutes les mesures nécessaires et possibles pour se protéger contre toute menace d'invasion**
- **Savoir que toutes les nations commencèrent à élaborer des plans d'urgence afin de pouvoir réagir par les armes dans l'éventualité d'une déclaration de guerre**
- **Savoir que les chefs militaires veulent que leurs forces armées jouissent de tous les avantages possibles afin d'assurer leur succès**
 - **Lors d'une crise, ils recommanderont donc à leurs gouvernements d'avancer la date de la mobilisation et non pas de la retarder.**

La mobilisation

- **Savoir que les dirigeants civils des gouvernements seraient soumis à de fortes pressions de la part de leurs chefs militaires**
 - **Ces pressions visaient à mettre en oeuvre ces plans d'urgence le plus rapidement possible afin de devancer l'ennemi sur le plan militaire.**
- **Savoir que la mobilisation de forces armées importantes et de l'infrastructure nécessaire à leur maintien est une opération énorme que toute interruption ou tout changement, même mineurs, peut faire dégénérer en chaos**
- **Savoir que des plans de mobilisation sont fondés sur des présuppositions quant à la nature d'une guerre éventuelle, lesquelles datent souvent de plusieurs années**
 - **Ainsi, lorsque la guerre éclate réellement, il se peut que ces plans de mobilisation ne soient pas très bien adaptés à la situation.**

L'endoctrinement

- **Savoir qu'on se servait systématiquement de la conscription et de la propagande pour endoctriner la population et lui faire accepter les buts visés par le gouvernement**

Les régions stratégiques

- **Savoir que de temps à autre, il deviendra essentiel de contrôler certaines régions du monde parce qu'elles sont liées à des voies de communication ou encore, à cause des ressources qui s'y trouvent ou des gens qui y vivent**

L'absence d'influence étrangère

- Savoir que lorsqu'une région stratégique n'est pas sous le contrôle d'une grande puissance, il est courant de voir diverses coalitions s'en disputer le contrôle

L'indépendance

- Savoir qu'il existe au sein des grandes coalitions des groupes de personnes qui possèdent une identité ethnique distincte et que celle-ci constitue la base de leur identité nationale
- Savoir que ces groupes réclameront le droit de former leur propre pays, souverain et indépendant de tout autre pays
- Savoir que lorsqu'une puissance plus importante fait continuellement obstacle aux aspirations de ces groupes, il se peut que ces groupes croient avoir le droit de recourir à des moyens illégaux, comme le terrorisme, pour atteindre leurs objectifs

Le pouvoir

- **Savoir que pour les groupes qui détiennent le pouvoir, il est plus important de se maintenir au pouvoir que de maintenir la paix**

La sécurité nationale

- **Savoir que les gouvernements croyaient qu'il était crucial de maintenir des alliances afin de protéger les sources de pouvoir d'une nation; sans ce pouvoir, une nation devient incapable de protéger sa souveraineté**

Habilités :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Travailler en équipe, à s'entraider, à s'appuyer, et à collaborer**
- Définir les problèmes clé
- Élaborer une hypothèse qui pourrait ou non s'avérer appropriée
- Réunir de nouvelles données pour vérifier cette hypothèse
- **Développer un point de vue et le défendre afin de savoir se défendre, défendre d'autres personnes et défendre sa communauté**
- Décrire et définir les principales composantes
- Décrire les relations de cause à effet ou autres

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Valoriser la langue française par tous les moyens possibles pour assurer son développement et son épanouissement**
- Savoir si dans l'établissement de ses politiques, un gouvernement doit accorder une plus grande priorité au bien-être de la nation qu'à celui de la communauté internationale

D. Étapes de l'activité

1. Chaque élève complète la Feuille de travail n° 1, en vue de se préparer pour les prochaines activités.
2. Diviser la classe en groupes, chacun représentant l'un des pays suivants : l'Allemagne, la France, la Grande-Bretagne, l'Autriche-Hongrie, la Russie, l'Italie et la Serbie.

Le nombre de groupes requis pour cette activité pourra varier selon le nombre d'élèves dans la classe. Cette simulation peut fonctionner efficacement, même en n'utilisant que les cinq premières grandes puissances. Lors de la formation des groupes d'élèves, vous assurer que chaque groupe comprend un chef de file (leader) capable de comprendre la simulation au fur et à mesure de son déroulement. Cet individu jouera le rôle de Premier ministre. Dans le cas de l'Allemagne et de la Serbie, il serait utile d'avoir des chefs de file doués d'un tempérament bagarreur et extraverti.

D'autres individus au sein des groupes pourraient occuper des postes tels que ministre des Affaires étrangères, ministre de la Défense, ministre de l'Économie ou ministre des Relations publiques.

Ils détiennent ces portefeuilles afin de pouvoir accorder une attention particulière à l'aspect de la simulation qui relève de leur compétence.

Distribuer à tous les groupes des cartes des régions qui sont à l'étude. Revoir au besoin avec la classe les principaux facteurs géographiques et les régions qui portent à controverse sur le plan international.

3. À l'aide des Documents d'information n°s 1 - 16 où on retrouve les données de base sur chacun des pays participant à la simulation, demander aux groupes :
 - d'évaluer la force de leur pays;
 - d'identifier ses besoins, ses inquiétudes, ses désirs et les domaines dont il est satisfait;
 - d'identifier les nations qui sont ou pourraient devenir des amies ou des ennemies;
 - de conclure des alliances avec d'autres nations.

Au besoin, utiliser les Feuilles de travail n^{os} 2 – 5. Il peut également s'avérer nécessaire de discuter en classe des superpuissances contemporaines, afin d'aider les élèves à mieux comprendre le concept de puissance nationale. Il faudrait donc identifier au cours de cette discussion les facteurs qui constituent des attributs essentiels des superpuissances, comme l'importance de la population, le niveau de développement des infrastructures, les ressources naturelles à leur disposition, etc.

Le document d'information « Le rôle du Premier ministre et des membres du Cabinet » (Document d'information n^o 18) offre des renseignements destinés à faciliter la prise de décisions au sein des groupes.

4. Chaque groupe doit préparer un énoncé de politiques qui formule de façon générale la politique étrangère du pays et précise sa position sur des questions qui feront l'objet de pourparlers lors d'une conférence qui doit avoir lieu très bientôt. On fournira aux groupes des copies des propositions qui seront présentées lors de la conférence.
5. À ce stade, une conférence a lieu afin de permettre le débat d'un certain nombre de résolutions. Il faudrait maintenant informer les élèves des procédures nécessaires au bon fonctionnement de la conférence, particulièrement le rôle des ajournements, celui des amendements apportés aux résolutions et celui des déclarations de guerre (Document d'information n^o 20).

Il peut s'avérer nécessaire de fournir aux élèves des lignes directrices quant au temps qu'ils puissent consacrer à chacune des résolutions. Il se peut qu'un accord unanime sur les diverses résolutions ne soit pas possible. **En réalité, cette simulation ne vise pas à la signature d'ententes internationales. Elle vise plutôt à permettre aux élèves de se rendre compte de la complexité des problèmes internationaux de l'époque.**

À plusieurs reprises au cours de la conférence, lire aux élèves un certain nombre de communiqués de presse (Document d'information n^o 19). Le but de ces communiqués est d'envenimer l'atmosphère et de créer des tensions, et non pas de distraire l'attention des élèves des propositions qui font l'objet de débats. Il ne faudrait cependant pas dissuader les élèves d'étudier les implications de ces communiqués de presse et de formuler des résolutions en réponse à ceux-ci.

Le dernier communiqué de presse informera les élèves de l'assassinat de l'archiduc François-Ferdinand. La conférence doit maintenant interrompre ses discussions afin d'étudier ce fait nouveau (rebondissement).

Au cours de la conférence, les élèves pourront demander des ajournements pour permettre aux membres d'un groupe de se consulter, de conférer avec leurs ennemis ou avec leurs alliés. Très souvent, deux Premiers ministres ou deux groupes peuvent conclure plusieurs ententes lorsqu'ils ont la possibilité d'avoir un entretien privé (en dehors des cadres de la conférence). Les élèves pourront consulter le document d'information pour l'élève traitant des ajournements (Document d'information n^o 20).

Feuille de travail n° 1

Données géographiques

Sur une carte de l'Europe et du Moyen-Orient, datant d'avant la guerre de 1914-1918, situez :

L'Égypte	La Grande-Bretagne;
Le canal de Suez	La France;
Le détroit de Gibraltar	L'Allemagne;
Le détroit des Dardanelles	L'Empire ottoman;
La base de Scapa Flow	Constantinople;
La Serbie	L'Empire austro-hongrois;
L'Albanie	La Russie;
Le Monténégro	Berlin;
La Roumanie	Bagdad;
La Bulgarie	La mer Noire;
La Belgique	La mer Baltique;
La mer Méditerranée.	

Vous trouverez ci-dessous certains détails géopolitiques dont toutes les équipes devront tenir compte.

- La Belgique est un pays neutre, dont la neutralité a été reconnue par la majorité des États européens en 1839.
- La distance entre Paris et Saint-Pétersbourg (capitale de la Russie), consiste en une vaste plaine qui s'étend à perte de vue, et qui traverse la Belgique et Berlin (capitale de l'Allemagne).
- La frontière franco-allemande est toute en collines et la France y a érigé de nombreuses forteresses.
- Le canal de Suez et le détroit de Gibraltar sont, pour la Grande-Bretagne, l'artère vitale qui la relie à l'Inde, la plus importante de ses colonies.
- La base navale de Scapa Flow permet de contrôler les entrées et les sorties de la mer du Nord, seul accès à l'océan pour les forces navales allemandes.
- Le détroit des Dardanelles est contrôlé par l'Empire ottoman. En vertu d'un traité international, il est interdit aux vaisseaux de guerre russes d'utiliser le détroit des Dardanelles afin de passer de la mer Noire à la Méditerranée pour rejoindre l'océan.
- La région qu'on appelle les Balkans comprend la Serbie, la Bulgarie, le Monténégro, l'Albanie et la Roumanie.

D'après : Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan. — Histoire : Guide d'activités pour la 10^e année : Les organisations sociales. — Regina : Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1993. — P. V-30

Feuille de travail n° 1

L'Europe en 1914



Ibid., P. V-31

Document d'information n° 1

Données économiques

Les voies commerciales, terrestres et maritimes sont d'une importance primordiale pour la Grande-Bretagne, l'Allemagne et la France qui sont très industrialisées.

- Ces pays produisent plus de biens manufacturés qu'ils ne peuvent en consommer.
- Ils doivent réussir à vendre leurs surplus de production aux autres pays.

Pour écouler les surplus de production, tous les pays ont intérêt à ce que les marchés soient stables, mais plus particulièrement la Grande-Bretagne, la France et l'Allemagne.

- La France et la Grande-Bretagne possèdent de vastes empires qui leur permettent d'écouler leurs surplus, mais l'empire allemand est restreint et sous-développé et, par conséquent, les marchés de l'Allemagne sont incertains.
- L'économie d'un pays qui ne réussit pas à vendre ses surplus de production finit par se dégrader, et cette situation entraîne le chômage.

Il est également important pour la Grande-Bretagne, la France et l'Allemagne d'avoir un approvisionnement sûr en denrées et en matières premières.

- L'Allemagne et la Grande-Bretagne sont particulièrement dépendantes des autres pays pour leur nourriture.
- Ces pays dépendent également du commerce extérieur pour certaines matières premières essentielles à leur industrie.

Document d'information n° 2

Données politiques

Tous les pays sont en proie à une épreuve de force entre l'élite dirigeante et les classes ouvrières.

- Depuis un siècle, les classes ouvrières ont fait d'énormes progrès : la plupart des hommes ont obtenu le droit de vote; plusieurs lois ont été adoptées pour protéger les travailleurs, y compris la législation de l'assurance-chômage; on a décrété des normes de sécurité au travail; les heures de travail quotidiennes et hebdomadaires ont été réduites; on a accordé des congés statutaires; etc.
- Le peuple est néanmoins dominé par une élite aisée qui jouit de privilèges spéciaux.
- Nombre de têtes dirigeantes de la classe ouvrière exigent plus de pouvoirs, et vont même jusqu'à réclamer une prise de possession des biens de production.

La stabilité politique et économique est partout menacée par la lutte des classes.

- Tous les pays européens ont subi des soulèvements de la classe ouvrière.
- Les menaces de chômage et de détérioration de l'économie sont des facteurs qui pourraient accroître l'instabilité des gouvernements et provoquer leur renversement.

Le rang mondial d'un pays est également menacé par son instabilité politique.

- La capacité d'un pays à exercer son influence sur les événements internationaux est inversement proportionnelle à la montée de l'instabilité intérieure.
- Un pays qui connaît des graves dissensions internes voit baisser sa puissance relative par rapport à celle des autres pays.

Les denrées alimentaires sont un facteur politique puissant : la pénurie de nourriture ou l'absence de choix alimentaires peut conduire le peuple à la révolution.

Document d'information n° 3

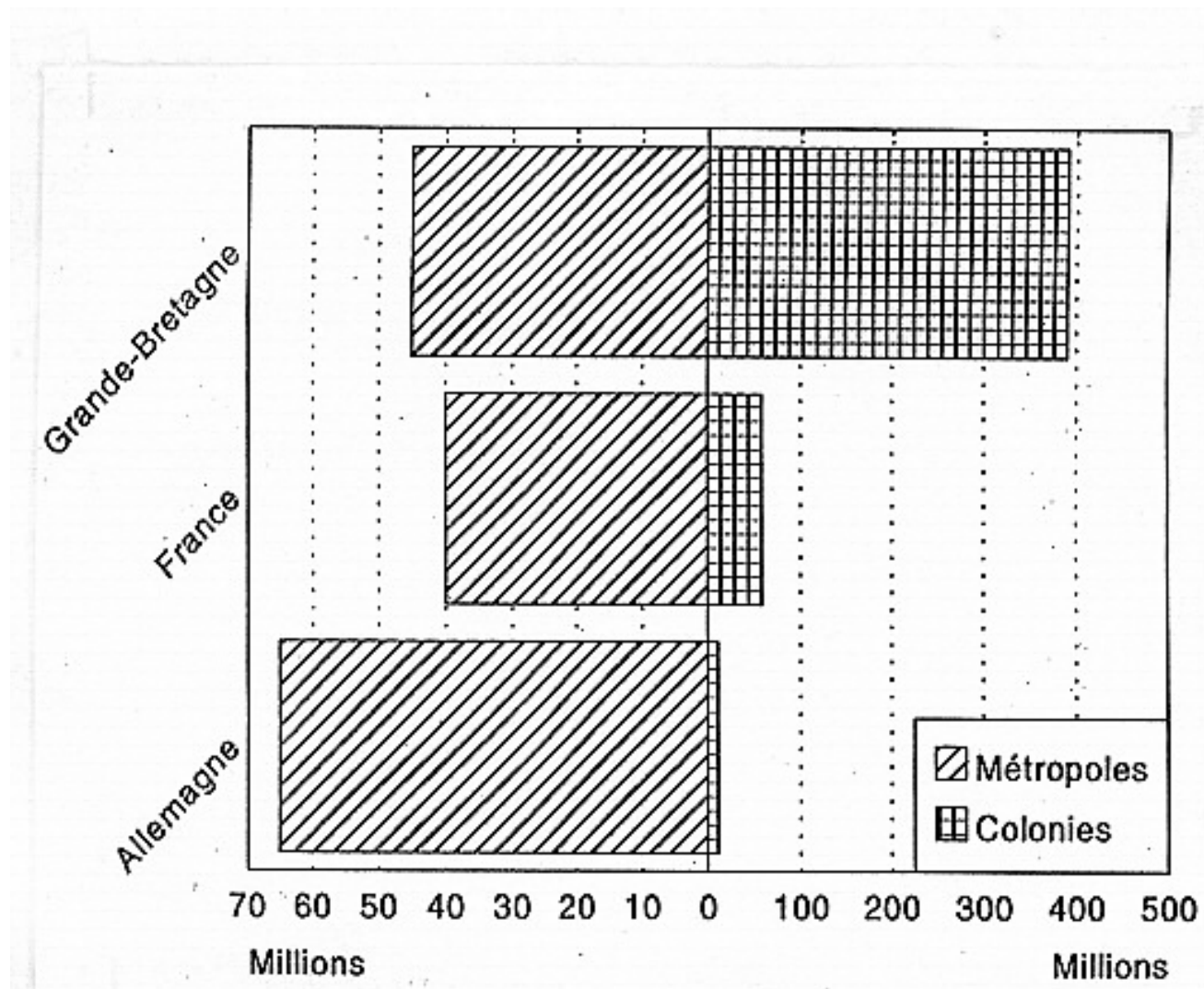
Tableau 1 : Statistiques pour 1914

	G.-B.	France	Allemagne	Autrichs- Hongrie	Russie	Empire ottoman	Serbie	Italie
Population (en millions)	45	40	65	50	164	20	5	35
Pop. des colonies (en millions)	390	58	11	-	-	-	-	2
Armée régulière	711 000	1 250 000	2 200 000	810 000	1 400 000	360 000	195 000	750 000
Dépenses militaires 1913 (en millions)	250 \$	185 \$	300 \$	110 \$	335 \$	40 \$	5.25 \$	50 \$
Cuirassés	64	28	40	16	16	-	-	14
Sous-marins	64	13	23	6	29	-	-	12
Navires marchands (tonnage)	20 000 000	2 000 000	5 000 000	1 000 000	750 000	-	-	1 750 000
Pourcentage du commerce mondial	14	7,5	14	S.O.	S.O.	S.O.	S.O.	S.O.
Production d'acier (en tonnes)	9 000 000	5 000 000	18 700 000	S.O.	S.O.	-	-	S.O.
Pourcentage de l'industrie mondiale	14%	6%	16%	S.O.	S.O.	-	-	S.O.

Ibid., P. V-35

Document d'information n° 4

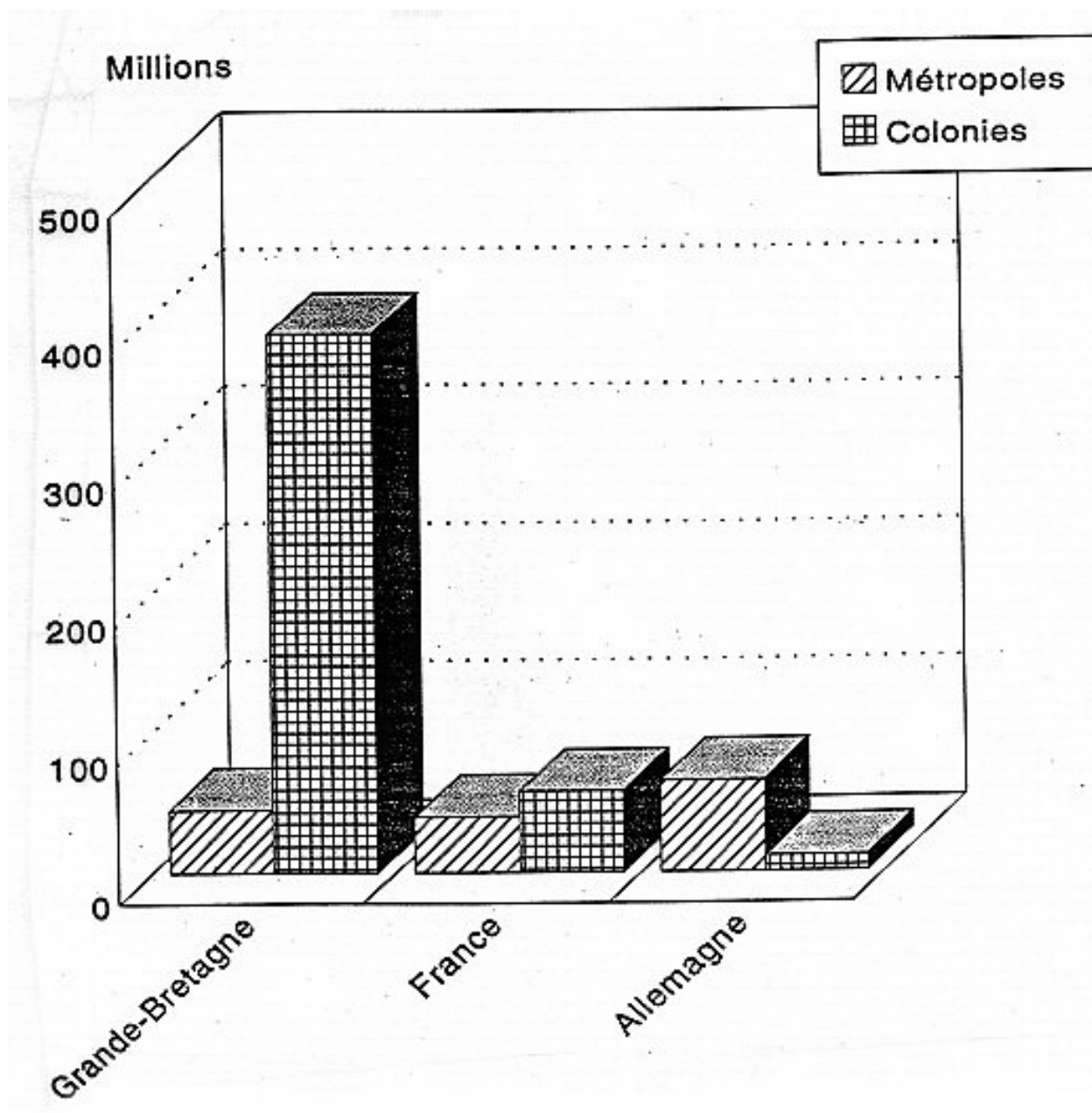
Tableau 2 : Puissances européennes - Population des métropoles et de leurs colonies, 1914



Ibid., P. V-37

Document d'information n° 5

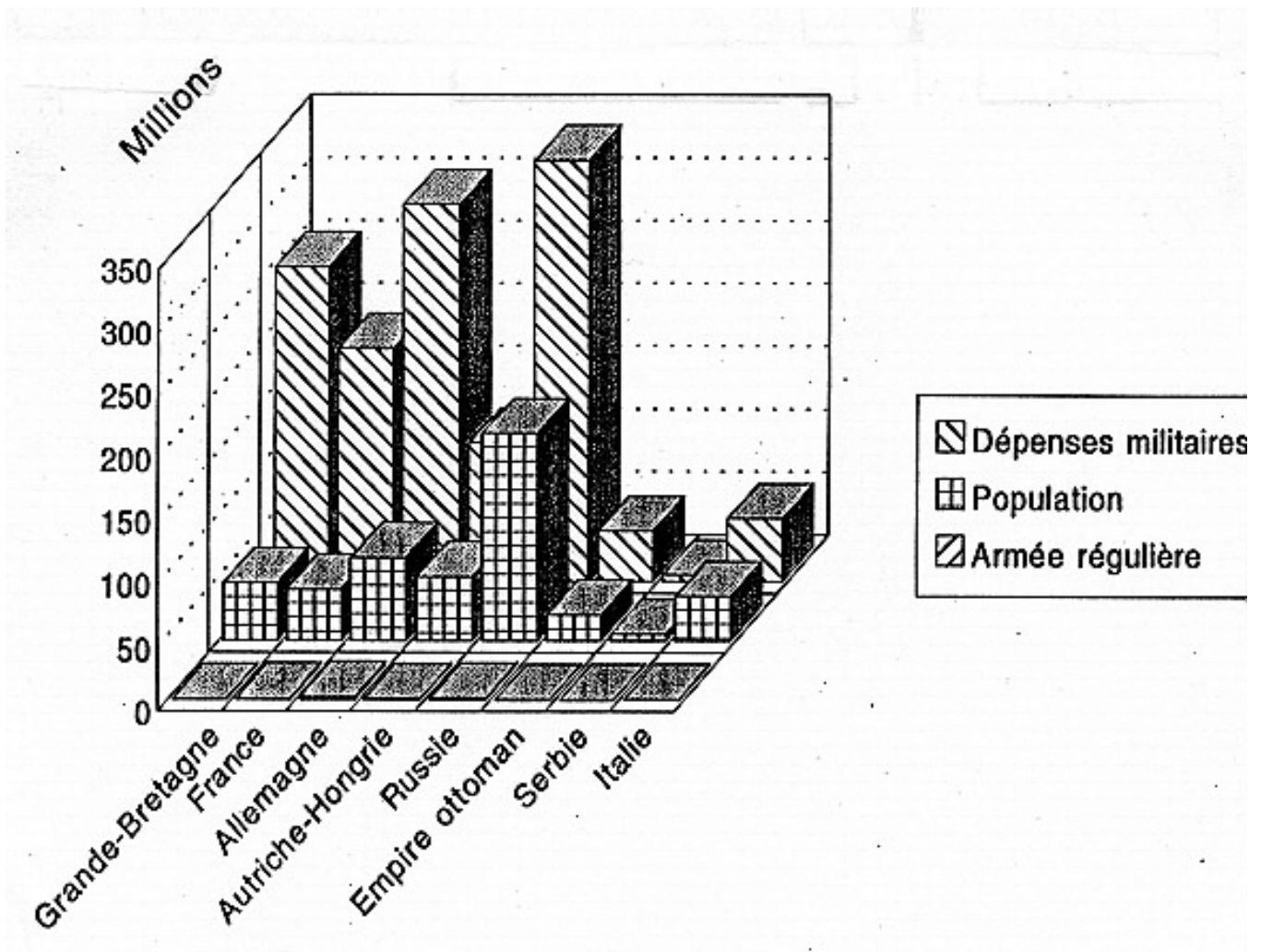
Tableau 3 : Puissances européennes - Population des métropoles et de leurs colonies, 1914



Ibid., P. V-39

Document d'information n° 6

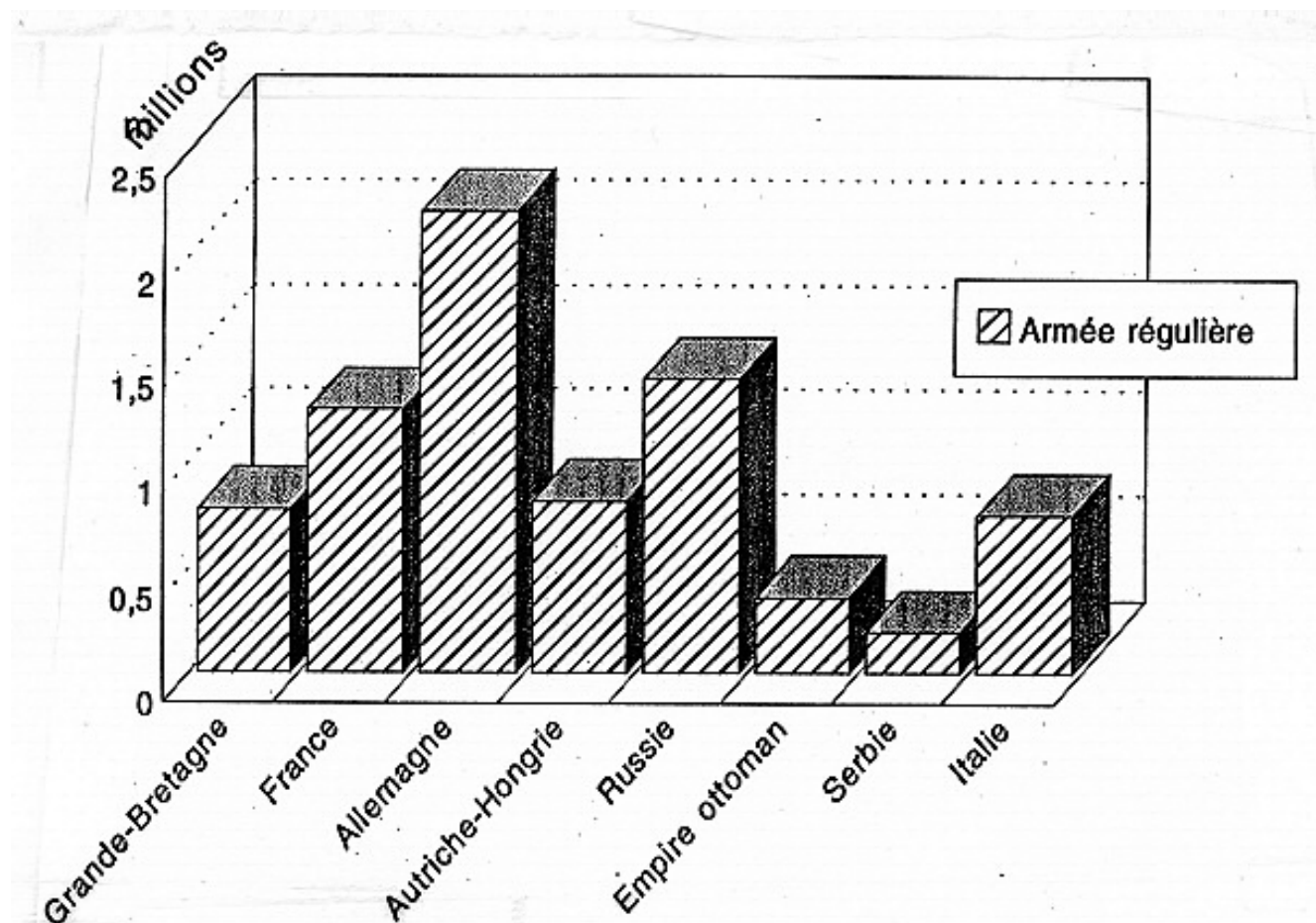
Tableau 4 : Statistiques de première importance, 1914/1



Ibid., P. V-41

Document d'information n° 7

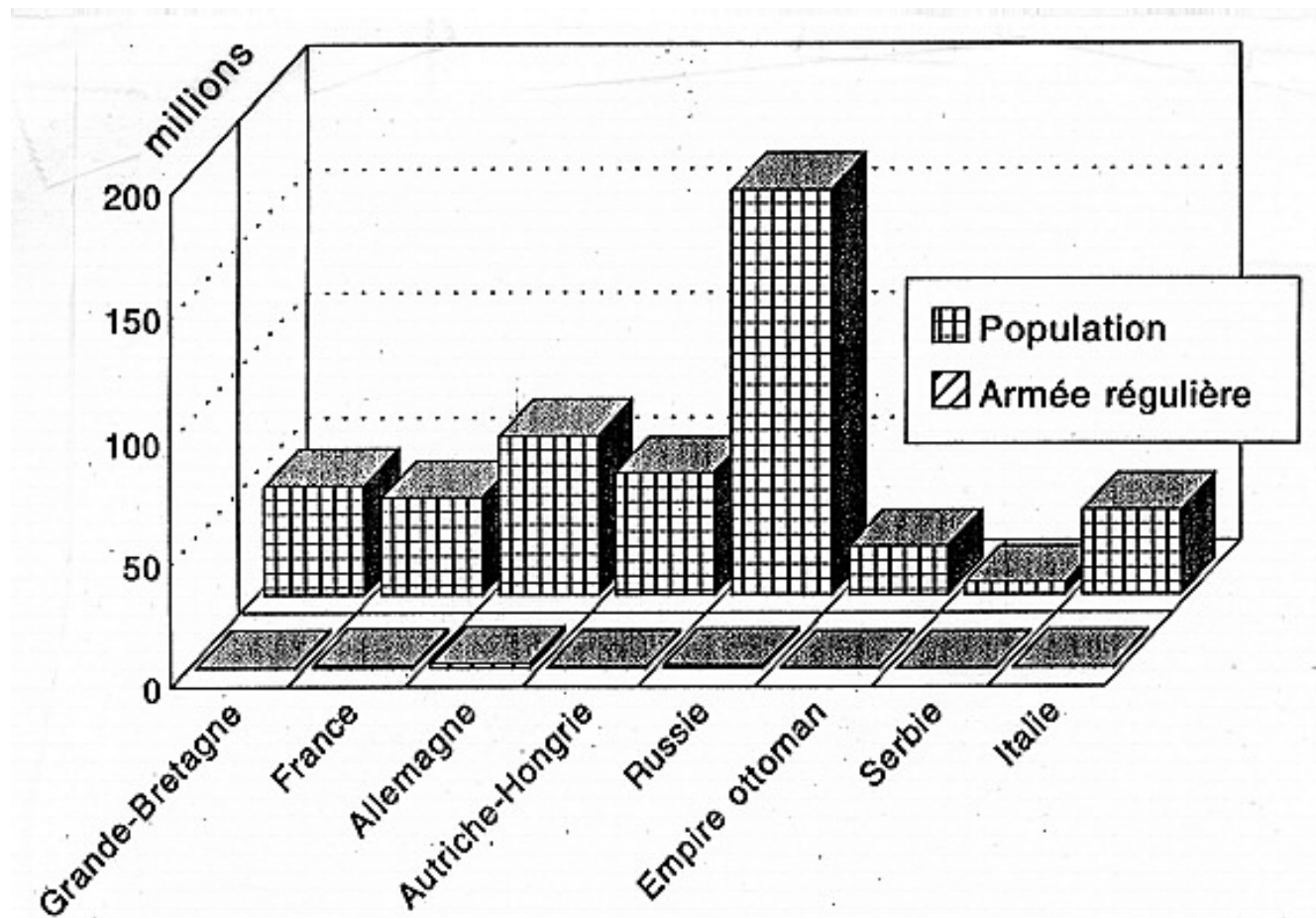
Tableau 5 : Statistiques de première importance, 1914/2



Ibid., P. V-43

Document d'information n° 8

Tableau 6 : Statistiques de première importance, 1914/3



Ibid., P. V-45

Document d'information n° 9

La Grande-Bretagne

La Grande-Bretagne est l'État le plus puissant au monde : son empire couvre 20% de la surface du globe et sa population équivaut à 25% de la population mondiale. Néanmoins, sa puissance économique, militaire et industrielle est en déclin par rapport à celle des États-Unis et de l'Allemagne. Elle éprouve, en outre, de plus en plus de difficultés à maintenir son empire sans alliés en Europe.

A. L'Inde et l'Égypte sont les deux clés de l'Empire.

- Le détroit de Gibraltar et le canal de Suez (Égypte) sont deux jalons critiques de la voie maritime vers l'Inde, et il faut les protéger.
- Pour atteindre la Méditerranée, il faut emprunter le détroit de Gibraltar en passant par l'Atlantique, et le détroit des Dardanelles en passant par la mer Noire.
- La sortie de la Méditerranée se fait par le canal de Suez.
- Pour protéger son empire, la Grande-Bretagne doit contrôler les entrées et les sorties de la Méditerranée.
- Les routes terrestres vers l'Égypte et l'Inde, qui traversent les Balkans et le Moyen-Orient, sont de toute première importance pour la sécurité de l'Empire.
- Il faut donc empêcher les autres grandes puissances de prendre le pouvoir de ces régions, ou d'y étendre leur influence.
- La Grande-Bretagne importe environ 50% de ses denrées alimentaires : le contrôle des voies de communication avec ses colonies, par terre et par mer, est vital pour son économie.
- Il faut conserver l'Empire afin d'empêcher l'Allemagne d'accroître son avance économique et industrielle.
- Il y a longtemps que la France et la Russie rivalisent avec la Grande-Bretagne pour le contrôle de l'Afrique du Nord, du Moyen-Orient et de l'Inde.

B. Pour assurer la sécurité de l'Empire, les forces navales britanniques doivent conserver leur suprématie.

- La marine britannique construit le *Dreadnought*, le premier super-cuirassé armé d'une puissante artillerie.
- Défiant l'Empire britannique et sa suprématie, la marine allemande construit ses propres super-cuirassés.
- Il faut, à tout prix, que la Grande-Bretagne conserve son avance en super-cuirassés pour contrer la menace allemande.
- Pour contenir la flotte allemande dans la mer du Nord, la Grande-Bretagne doit détenir le contrôle de la base de Scapa Flow.

C. Pour la sécurité de la Grande-Bretagne, il faut que la Belgique conserve sa neutralité.

- La neutralité de la Belgique est garantie par un traité conclu par les grandes puissances en 1839.

-
- La situation géographique du port belge d'Anvers constitue une épée de Damoclès pour la ville de Londres.
 - Toute attaque contre la Belgique équivaut à une déclaration de guerre contre la Grande-Bretagne.

Document d'information n° 10

La France

La France a été pendant des siècles le pays le plus puissant d'Europe. Elle possède une force militaire considérable et est, en outre, le centre mondial de la culture et de la civilisation. Véritable locomotive de l'Europe, c'est vers elle que se tournent tous les autres pays pour connaître la voie à suivre. Elle a toutefois essuyé une défaite humiliante aux mains des Allemands en 1870. Depuis sa victoire, c'est l'Allemagne qui est devenue la puissance dominante de l'Europe. Ce n'est, par contre, qu'un revers temporaire pour la grande civilisation française. Le jour viendra où la France sera à nouveau la plaque tournante de l'Europe.

L'humiliation de la France

A. L'Alsace et la Lorraine

- Après sa victoire sur la France en 1870, l'Allemagne s'est approprié les provinces françaises d'Alsace et de Lorraine en les annexant.
- Ces provinces appartiennent à la France et le coeur du peuple est resté français; il serait honteux et ignoble de les céder définitivement à l'Allemagne.
- Il faut, à tout prix, reprendre l'Alsace et la Lorraine.

B. Les réparations de guerre

- Après la guerre, l'Allemagne impose à la France de verser des sommes considérables en fait de réparations pour ses « dépenses de guerre ».
- Le but de l'Allemagne était de maintenir la France, à jamais, dans un état de faiblesse et de pauvreté, mais la volonté et l'esprit de travail du peuple français ont permis de rembourser la dette en cinq ans.
- L'Allemagne va devoir payer cet affront.

La vengeance de la France

A. L'« élan vital » et la soif de la guerre

- Le peuple français réclame la guerre contre l'Allemagne.
- Les Français sont animés d'un « élan vital » et se croient invincibles parce que leur coeur est pur et rempli d'une noble émotion.

B. La nécessité des alliances

- Le développement industriel de la France a subi un recul par rapport à celui de l'Allemagne.
- La population de la France a cessé de croître : elle est, actuellement, considérablement inférieure à celle de l'Allemagne.
- L'Allemagne a donc une force militaire supérieure et mieux équipée.
- La France a besoin d'alliés pour prendre sa revanche sur l'Allemagne.

Document d'information n° 11

L'Allemagne

C'est le destin de la race allemande de dominer le monde. Seules les races fortes doivent survivre et prospérer, les faibles sont vouées à l'extinction. L'Allemagne a atteint la suprématie dans presque tous les domaines. Elle doit maintenant étendre sa puissance et affirmer sa supériorité. Ceux qui osent se dresser devant elle seront anéantis.

L'Allemagne : une superpuissance

A. Géant militaire, industriel et commercial

- L'Allemagne a démontré sa supériorité militaire en 1870, en écrasant la France.
- Il n'y a que 40 ans que l'Allemagne existe comme nation, mais son industrie et son économie sont déjà plus saines et plus fortes que celles de la Grande-Bretagne.
- L'Allemagne est devenue une nation commerciale, mais elle doit multiplier ses liens commerciaux de par le monde.
- L'Allemagne domine maintenant l'Europe et impose le respect à toutes les autres nations.
- Le destin de l'Allemagne est de dominer le monde.

B. Géant naval

- Toute grande puissance doit posséder, à l'instar de la Grande-Bretagne, une imposante force navale.
- Pour atteindre la suprématie mondiale, l'Allemagne doit avoir la marine la plus puissante au monde.

C. Géant impérial

- Toute grande puissance doit posséder un vaste empire.
- On a empêché l'Allemagne d'établir son empire.
- L'Allemagne peut poursuivre son destin impérial au moyen de son chemin de fer Berlin-Bagdad.
- Grâce au chemin de fer, Berlin peut exporter ses produits de première qualité vers les Balkans et le Moyen-Orient, fermant ainsi les marchés aux autres nations qui commercent dans la région.

Contenir la France

A. La haine de la France pour l'Allemagne

- En 1870, l'Allemagne a fait la preuve de la grande faiblesse de la France en reprenant l'Alsace et la Lorraine que celle-ci lui avait enlevées lors des guerres de Napoléon.
- La France n'a pas oublié : elle veut reprendre ses anciennes provinces et écraser l'Allemagne.

-
- Isolée, la France ne présente aucune menace; mais si elle avait des alliés elle pourrait devenir dangereuse.
 - Il faut que l'Allemagne évite de se retrouver en guerre sur deux fronts, par exemple contre la France et l'Empire austro-hongrois, ou contre la France et la Russie.
 - Il faut des alliés à l'Allemagne, afin d'empêcher la France de se liguer avec d'autres nations pour lui faire la guerre.

B. Le plan Schlieffen

- Si l'Allemagne était forcée de faire la guerre sur deux fronts, il existe quand même un moyen de remporter une victoire éclatante.
- Le plan Schlieffen est une stratégie militaire qui consiste à attaquer la France avec rapidité, en utilisant le plein des troupes. Après la défaite de la France, les forces allemandes se retourneraient contre l'autre ennemi. L'adoption de cette stratégie est possible parce que la Russie et l'Empire austro-hongrois prennent beaucoup de temps à mobiliser leurs armées.
- Des facteurs de géographie et de stratégie militaire obligent l'Allemagne à passer par la Belgique pour attaquer la France.
- La neutralité de la Belgique est reconnue par traité, mais si l'Allemagne ne prend pas la France de vitesse en passant par la Belgique, c'est la France qui le fera.

Document d'information n° 12

L'Empire austro-hongrois

Autrefois un grand empire, l'Autriche-Hongrie s'affaiblit en raison de fortes tensions nationalistes. Les diverses nations qui composent l'Empire austro-hongrois cherchent à devenir indépendantes. Si elles réussissent, ce sera le démembrement et la disparition de l'Empire.

Les problèmes intérieurs

A. Une nation divisée

- L'Empire austro-hongrois est constitué d'une foule de nations différentes.
- Plusieurs de ces nations réclament l'indépendance : si une ou deux de celles-ci y accèdent, toutes les nations la réclameront, et ce sera la destruction de l'Empire austro-hongrois.
- Ces dissensions affaiblissent les systèmes politique, économique et militaire de l'Empire austro-hongrois.

B. La Bosnie

- La Bosnie subit le contrôle administratif de l'Empire austro-hongrois mais, grâce à une victoire diplomatique datant de 1878, elle n'en a pas le statut de province officielle.
- La Bosnie est peuplée de Serbes, nation dotée d'un esprit d'indépendance extrêmement vigoureux.

Les problèmes extérieurs

A. La Serbie

- Les Serbes sont une grave menace pour l'Empire austro-hongrois : d'origine slave, ils tentent de provoquer la révolte de tous leurs compatriotes de l'Empire austro-hongrois, afin d'établir un État slave indépendant.
- Les Serbes fomentent des troubles en Bosnie pour tenter de la soulever contre l'Empire austro-hongrois.
- Si la Bosnie se révolte, d'autres régions le feront également.

B. La Russie

- Elle aspire au contrôle des Balkans.
- Elle encourage les Slaves à se séparer de l'Empire austro-hongrois.
- Elle veut le contrôle de l'Empire ottoman.
- Elle nourrit un ressentiment amer contre l'Empire austro-hongrois qui l'a empêchée d'obtenir le contrôle de la Bosnie.

C. L'Empire ottoman

- On l'appelle « le moribond de l'Europe » parce qu'il se désagrège.
- Si l'Empire ottoman s'écroule, les Balkans, y compris la Serbie, vont accroître leur puissance.

Les solutions

A. L'impératif des alliances

- L'Empire austro-hongrois est trop faible pour combattre la menace russe dans les Balkans.
- Il est également trop faible pour prévenir l'écroulement de l'Empire ottoman.
- Il a besoin d'aide pour empêcher la Serbie de devenir puissante.
- L'Empire austro-hongrois a besoin d'alliés puissants, d'abord pour contrer la Russie et la Serbie, et ensuite, pour éviter son propre démembrement, ainsi que celui de l'Empire ottoman.
- La menace d'une guerre pourrait entraîner une plus grande stabilité intérieure et des appuis.

Document d'information n° 13

La Russie

La Russie a une renommée historique d'empire glorieux. La survie de son empire et de sa monarchie dépend, à l'avenir, de ses capacités d'expansion : d'abord, vers l'ouest et les Balkans, ensuite, vers le sud et le Moyen-Orient, et encore plus au sud, vers la Mandchourie (au nord-est de la Chine). La Russie a déjà réussi à étendre son territoire du côté des Balkans au moyen d'une guerre légitime, mais certains pays, notamment l'Allemagne et l'Empire austro-hongrois, l'ont empêchée de jouir de sa victoire. La Russie ne tolérera plus un tel affront.

La puissance de la Russie

A. Pays vaste, mais sous-développé

- La Russie est un pays immense dont la population est très nombreuse.
- En cas de guerre, il faut six semaines à la Russie pour mobiliser l'armée, tant son territoire est étendu, le nombre de combattants élevé et le réseau ferroviaire inadéquat.
- Elle n'est pas aussi fortement industrialisée que les autres puissances européennes.

B. Équilibre intérieur fragile

- Le Tsar est impopulaire parce qu'il a essuyé plusieurs défaites humiliantes.
- Malgré les succès militaires de la Russie de 1878, le Tsar a perdu la Bosnie aux mains de l'Empire austro-hongrois.
- En dépit de ses victoires, le Tsar n'a pas réussi à mettre la main sur l'Empire ottoman.
- Il a été défait par le Japon, en 1905, dans sa tentative d'expansion du côté de la Mandchourie; cette défaite a entraîné une révolution qui a miné encore davantage sa popularité.
- S'il veut reprendre son emprise sur la nation, le Tsar doit à tout prix éviter une nouvelle humiliation : il lui faut un succès, soit dans ses projets d'expansion, soit dans ses entreprises militaires.

L'impératif d'expansion

A. Le Panslavisme

- La grande majorité de la population de la Russie est d'origine slave.
- Tous les Slaves des Balkans et de l'Empire austro-hongrois devraient s'unir et fonder un grand État slave.

B. Le détroit des Dardanelles

- Il faut ouvrir le détroit des Dardanelles aux vaisseaux de guerre russes, afin qu'ils puissent passer de la mer Noire à la Méditerranée.
- La Russie a besoin de ce passage pour réussir ses projets d'expansion et solidifier ses assises commerciales.
- Les seules autres routes commerciales de la Russie passent par la Baltique et l'océan Pacifique; or, les ports baltes sont pris dans les glaces tout l'hiver et la Baltique est, en outre, sous contrôle de l'Allemagne et de la Grande-Bretagne; pour rejoindre le Pacifique, la Russie ne dispose que de son chemin de fer, long de 10 000 kilomètres.

C. La faiblesse de la monarchie

- Il faut réussir l'expansion de la Russie pour affermir le pouvoir de la grande monarchie des Romanov et contrer la montée des Bolcheviques.
- Le nationalisme slave et la guerre pourraient également contribuer à renforcer la monarchie.

Document d'information n° 14

L'Empire ottoman

Naguère puissant, l'Empire Ottoman se désagrège à cause de conflits religieux et nationalistes. Mais il n'a pas encore rendu l'âme. Si l'on pouvait éviter les agressions de l'extérieur et étouffer les troubles ethniques, l'Empire pourrait renaître. Pour ce faire, il lui faut des alliés. Il lui serait peut-être possible de retrouver sa gloire d'antan si, de concert avec d'éventuels alliés, il prenait part à une victoire militaire.

« Le moribond de l'Europe »

A. L'empire qui s'écroule

- L'Empire ottoman est un regroupement de plusieurs nationalités et religions.
- Il y a plusieurs siècles qu'il s'affaiblit, sous les pressions des différentes forces nationalistes et religieuses.
- L'Empire ottoman se réduit comme peau de chagrin avec les sécessions de divers groupes nationaux.

B. Les agressions des pays étrangers

- Les pays étrangers, notamment la Russie, s'efforcent de précipiter sa chute pour faire main basse sur ses richesses.
- Si la Russie acquiert le contrôle des Dardanelles, l'Empire ottoman va s'écrouler.
- La Serbie, qui faisait autrefois partie de l'Empire ottoman, l'attaque également.

L'impératif des alliances

- L'Empire ottoman ne peut survivre sans aide.
- S'il n'obtient pas l'appui des autres puissances, il sera conquis par la Russie.
- Il doit également faire appel aux autres puissances pour bloquer toute future croissance de la Serbie.

Document d'information n° 15

La Serbie

Les Serbes ont un vif esprit d'indépendance et ne peuvent tolérer de voir leurs compatriotes sous la coupe d'étrangers. Tous les Serbes doivent s'unir et former un seul pays qui s'étendrait jusqu'à la mer. Les Serbes sont décidés à combattre tous les oppresseurs jusqu'à ce que justice soit faite et que l'indépendance soit acquise.

Les oppresseurs

A. L'Empire ottoman

- Il y a des siècles que la Serbie subit l'oppression des Ottomans.
- Au cours de la guerre de 1875-78, les Serbes des provinces de Serbie et de Bosnie se sont couverts de gloire lors de leur victoire sur les Ottomans.

B. L'Empire austro-hongrois

- En vertu du traité conclu à la suite de la défaite des Ottomans, la Serbie a conquis son indépendance mais l'Autriche-Hongrie lui a interdit l'accès à la mer.
- Sous prétexte de l'« administrer », l'Empire austro-hongrois s'est approprié la Bosnie, qui aurait normalement dû revenir à la Serbie.
- Actuellement, l'Empire austro-hongrois opprime les Serbes et les maintient en esclavage encore plus que ne l'avaient fait les Ottomans.

Il faut, à tout prix, libérer les Serbes de la Bosnie de l'état d'esclavage atroce que leur impose l'Empire austro-hongrois.

L'expansion serbe

- Il faut à la Serbie un territoire plus grand qui puisse contenir tous les Serbes : ceux qui sont actuellement sous le joug de l'Empire austro-hongrois, ainsi que ceux des Balkans.
- Il faut que la Serbie ait accès à la mer.
- La Serbie doit tirer profit de tout allié éventuel qui serait disposé à combattre l'Empire austro-hongrois.
- La Serbie ne souffrira aucun obstacle sur la voie de la liberté et de l'indépendance pour tous les Serbes.

Document d'information n° 16

L'Italie

L'Italie est riche en histoire et en traditions, qui sont plus grandioses et glorieuses que celles de tous les autres pays européens. Autrefois, le grand Empire romain dominait pratiquement toute l'Europe. Aujourd'hui, l'Italie est à nouveau sur le chemin de la gloire et s'apprête à prendre sa place parmi les grandes puissances mondiales.

Désirs expansionnistes

A. L'Empire austro-hongrois

- L'Empire austro-hongrois exerce sa domination sur la province de Trente, dont la population est italienne.
- Les grandes villes italiennes, Trieste et Trente, font partie de cette province et sont, par conséquent, sous le joug exécration des Autrichiens.
- Il faut libérer la province de Trente afin de réaliser l'unification de l'Italie.

B. Les Balkans

- Les Balkans sont en plein désarroi et tout pourrait y survenir : c'est l'occasion rêvée pour l'Italie d'y étendre sa sphère d'influence et peut-être aussi son territoire.
- L'Albanie, tout près de la côte est de l'Italie, constituerait une magnifique porte d'entrée sur les Balkans.

C. L'Afrique du Nord

- Pour que l'Italie puisse prendre sa place parmi les grandes nations, elle doit établir des colonies en Afrique.
- La région la plus propice pour les projets d'expansion de l'Italie se trouve au nord de l'Afrique, tout près de la côte sud, au bout de la « botte ».

Les alliances

La principale préoccupation de l'Italie est l'expansion. Tous les alliés qui peuvent l'aider seront les bienvenus.

Feuille de travail n° 2

Votre pays est-il puissant? Quels sont les facteurs qui font qu'un pays est puissant? À l'aide de la documentation qui vous a été distribuée, évaluez les forces et les faiblesses de votre pays.

Feuille de travail n° 3

Quels sont les besoins de votre pays? Quelles sont ses préoccupations? Ses aspirations?
Ses causes de satisfaction?

Dans chacun des domaines cités, qui pourrait être utile?

Qui serait susceptible de lui nuire?

Feuille de travail n° 4

Utilisez cette feuille pour y inscrire vos alliés et vos ennemis. N'oubliez pas, toutefois, que vos ennemis sont susceptibles de devenir vos alliés pendant un certain temps, et vice versa. Si cela peut vous aider, regardez ce que les autres pays ont inscrit à la Feuille de travail n° 3 s'ils vous laissent voir. Souvenez-vous : ce sont des secrets d'État. Il se pourrait qu'on ne veuille partager que certains renseignements, ou qu'on ne vise qu'à répandre des rumeurs, ou encore qu'on ne veuille rien dévoiler. Notez également qu'un pays peut être allié et ennemi à la fois, selon la question dont on discute. Dites-vous bien, surtout, qu'en matière de diplomatie internationale, il n'y a ni amis ni ennemis, il n'y a que l'intérêt respectif des pays en cause.

Document d'information n° 17

Les traités, les ententes, les arrangements

Traités et pactes

Les nations peuvent conclure toutes sortes de traités (appelés également pactes). Les termes du traité peuvent être secrets, ou publics. Dans certains cas, il est dans l'intérêt des pays de les rendre publics, dans d'autres, il est préférable de les taire. Les traités peuvent être de nature défensive : les pays signataires s'engageant à se porter mutuellement secours s'ils subissent une agression militaire. Ou alors un traité peut spécifier qu'un pays s'engage à combattre aux côtés d'un autre en cas de guerre, quel que soit le pays agresseur. Il existe, également, des pactes de non-agression stipulant que les pays signataires ne se feront pas la guerre, ou qu'ils demeureront neutres si l'un d'eux est engagé dans une guerre avec un tiers pays. On peut violer un traité, mais il faut toujours faire face aux conséquences possibles de ce geste.

Ententes

Il arrive que deux pays préfèrent s'entendre de façon moins solennelle que la signature d'un traité. Par exemple, deux États pourraient s'engager à régler les différends qui les opposent, ou promettre de s'accorder à l'avenir et d'éviter les mésententes. Ils pourraient également s'entendre pour faire front commun contre un tiers pays sur toutes les questions d'importance. Une entente ne lie pas les parties aussi rigoureusement qu'un traité, et peut être rompue plus facilement.

Arrangements

Deux pays, ou plusieurs, peuvent s'unir et en arriver à un arrangement destiné à servir leurs intérêts respectifs. Contrairement aux traités et aux ententes, les arrangements sont généralement de nature ponctuelle. Par exemple, un pays pourrait dire à l'autre : « Nous appuierons votre résolution, si vous appuyez la nôtre », ou « Nous nous opposerons à votre ennemi sur cette résolution, si vous promettez de vous opposer à celle de notre adversaire sur la prochaine ». Cela s'appelle familièrement « renvoyer l'ascenseur ».

Feuille de travail n° 5

Maintenant que vous comprenez qui sont vos alliés et vos adversaires, il se peut que vous désiriez conclure certaines alliances afin de vous protéger contre vos ennemis. Vous pourriez également envisager de négocier avec ceux-ci, afin d'en faire des alliés. Souvenez-vous de toutes les possibilités offertes par les traités, les ententes, les arrangements. Inscrivez, ci-dessous, les conditions des alliances :

Document d'information n° 18

Le rôle du Premier ministre et des membres du Cabinet

Le Premier ministre a le dernier mot au sein de son Cabinet. Les autres ministres ont le pouvoir de conclure des marchés ou de négocier des ententes, mais ceux-ci n'engagent pas le gouvernement à moins que le Premier ministre n'y ait apposé sa signature. Aucun marché, entente, etc., n'a de poids, ni de force contraignante, à moins que le texte de l'accord ne soit rédigé et signé. On peut, par contre, le garder secret.

Le Premier ministre est responsable de la direction générale du pays et de ses politiques. Tous les membres du Cabinet doivent être particulièrement bien informés des dossiers qui relèvent de leur responsabilité (politique extérieure, défense, etc.) et en mesure de renseigner le Premier ministre et de le conseiller. Il est également très utile pour les ministres de connaître leurs vis-à-vis des autres pays. Ainsi, si le ministre des Affaires étrangères de la Serbie désire se renseigner, par exemple, sur un aspect de la politique extérieure de la France, il devrait savoir à qui s'adresser.

Document d'information n° 19

Dépêches

UN CUIRASSÉ ALLEMAND DANS LE PORT D'AGADIR! Un vaisseau de guerre allemand a mouillé hier, sans autorisation, dans le port marocain d'Agadir. Le Maroc étant une colonie française, la France interprète ce geste comme une menace et une agression indues.

MANOEUVRES DE LA MARINE BRITANNIQUE DANS LA BASE DE SCAPA FLOW! La marine britannique fait des manoeuvres dans la mer du Nord, dans une démonstration de puissance sans équivoque à l'intention des forces navales de l'Allemagne.

LA BOSNIE ANNEXÉE À L'EMPIRE AUSTRO-HONGROIS! Dans un geste audacieux, l'Autriche-Hongrie a, hier, rendu officiel son contrôle de la Bosnie en déclarant que celle-ci devient désormais une province de l'Empire austro-hongrois. La Bosnie, occupée par les Serbes, est sous l'administration austro-hongroise depuis 1878.

TRACTATIONS SECRÈTES DÉVOILÉES : LA RUSSIE NÉGOCIE SON ACCÈS AUX DARDANELLES! Le monde a appris hier que la Russie et l'Autriche-Hongrie ont eu des négociations secrètes concernant l'annexion de la Bosnie. Les Russes, s'engageant à fermer les yeux sur l'annexion, obtenaient en contrepartie que l'Empire austro-hongrois ne s'oppose pas aux tentatives russes pour gagner un accès aux Dardanelles. Vertement tancée par les autres grandes puissances, la Russie a dû se retirer du marché les mains vides.

ASSASSINAT DE L'ARCHIDUC FRANCOIS-FERDINAND, HÉRITIER DU TRÔNE D'AUTRICHE, PAR DES NATIONALISTES SERBES! Lors d'un voyage en Bosnie hier, l'archiduc a été sauvagement assassiné par le tir d'un jeune nationaliste radical serbe. On ne sait pas encore si l'assassin avait l'appui du gouvernement serbe.

Document d'information n° 20

Les ajournements, les résolutions, les amendements et les déclarations de guerre

Les ajournements

Au cours de la conférence, il se peut que vous désiriez avoir un entretien privé avec les membres de votre Cabinet, avec vos alliés, et même avec vos ennemis. Vous êtes autorisés à demander une suspension des débats pendant une période de 5 à 15 minutes. Profitez de l'ajournement pour faire des négociations, des marchés, des échanges de renseignements, ou toute autre chose que vous jugez nécessaire.

Toute proposition d'ajournement est recevable, mais elle doit recevoir l'approbation de la majorité des nations qui siègent à la conférence. Vous devez spécifier le temps que durera l'ajournement, et la séance doit recommencer dès que le temps est écoulé.

Les résolutions

Pendant la conférence, vous allez débattre d'un nombre de résolutions déjà préparées à cet effet. Vous pouvez, par ailleurs, rédiger vos propres résolutions sur des questions qui vous paraissent mériter l'attention de l'assemblée, et les inscrire aux débats. C'est une démarche tout à fait acceptable.

Les amendements

Au cours du débat sur une résolution quelconque, vous pourriez juger qu'un élément particulier de celle-ci semble en empêcher l'adoption dans son ensemble. Dans un tel cas, il se peut que vous désiriez rédiger un amendement à la résolution. Amender un texte signifie qu'on y apporte des modifications mineures pour le rendre meilleur, ou plus acceptable. Rédiger un amendement veut donc dire que vous changez légèrement les termes de la résolution, afin qu'elle soit acceptée et adoptée.

Les déclarations de guerre

Tout pays peut déclarer la guerre à un autre. Néanmoins, si vous avez conclu des alliances militaires, vous devrez d'abord vérifier si vos alliés sont disposés à vous appuyer dans cette guerre-ci. Le seul fait de la signature d'un traité ne signifie pas que vos alliés vont vous appuyer en toutes circonstances. Vous devrez également envisager la possibilité que vos ennemis aient formé des alliances avec d'autres pays : si votre ennemi a signé des alliances militaires avec quatre autres puissances et que vous n'en ayez aucune, il est évident que vous serez écrasé. De toutes façons, une déclaration de guerre est un geste de dernier ressort, à n'utiliser qu'après l'échec de tous les autres efforts pour résoudre les conflits par voie de négociation.

Document d'information n° 21

Résolutions à l'ordre du jour de la conférence

Vous trouverez ci-dessous les résolutions inscrites aux débats de la conférence pour la paix en Europe. Vous pourrez soumettre vos propres résolutions à mesure que la conférence progresse.

1. Le premier point à l'ordre du jour est de décider comment on procédera à l'adoption des résolutions. Est-ce qu'on accorde une voix à chaque État? Devrait-on même accorder une voix aux États de moindre envergure, notamment l'Empire ottoman et la Serbie? Les États plus puissants devraient-ils avoir plus de poids que les États plus petits? L'Allemagne et la Grande-Bretagne devraient-elles avoir un poids plus grand que la France, l'Autriche-Hongrie ou la Russie? Ce sont des questions qu'il faut absolument trancher avant de poursuivre les travaux.

2. Résolution de Sa Majesté Impériale l'Empereur d'Allemagne :

Attendu que, depuis 40 ans, l'Allemagne s'est établie comme une grande puissance;
Attendu que l'Allemagne est la nation la plus industrialisée et la plus productive au monde;

Attendu que l'Allemagne a besoin d'un débouché non européen pour ses produits manufacturés afin de ne pas engloutir l'économie des autres pays d'Europe;

Qu'il soit résolu d'accorder à l'Allemagne l'autorisation de construire un chemin de fer de Berlin à Bagdad, en passant par les Balkans et l'Empire ottoman.

3. Résolution de Son Altesse Royale le roi de Grande-Bretagne :

Attendu la grande concurrence que se livrent l'Allemagne et la Grande-Bretagne pour la suprématie navale;

Attendu que cet esprit de compétition a augmenté les tensions entre la Grande-Bretagne et l'Allemagne, et accru les possibilités d'une guerre entre les deux pays;

Attendu que la Grande-Bretagne est un pays paisible qui ne désire pas s'engager dans une guerre contre ses cousins allemands;

Qu'il soit résolu, d'une part, que l'Allemagne et la Grande-Bretagne mettent un terme à la construction des super-cuirassés de type « Dreadnought », et d'autre part, d'interdire la construction de ces cuirassés à toute autre nation.

4. Résolution de Son Altesse Sérénissime le Tsar de Russie :

Attendu que la Russie est un membre stable et responsable de la communauté mondiale;

Attendu que la Russie a, dans le passé, acquis le contrôle d'une grande partie de l'Empire ottoman par des voies légitimes;

Attendu que, dans le passé, la Russie s'est montrée docile et qu'elle s'est pliée aux exigences des grandes puissances et n'a pas pris possession de territoires qu'elle avait pourtant payés de son sang;

Qu'il soit résolu que, désormais, tous les territoires que la Russie réussira à soustraire à la sphère d'influence de l'Empire ottoman feront partie d'un grand État slave qui détient un droit historique sur la région.

5. Résolution de Sa Majesté le roi d'Autriche-Hongrie :

Attendu que l'Autriche-Hongrie a réuni tous les petits États de l'Europe centrale en un grand empire stable et unifié;

Attendu que l'Autriche-Hongrie possède déjà une grande population slave, et qu'elle a prodigué de grands bienfaits au peuple slave;

Attendu le climat d'incertitude qui se manifeste dans les Balkans et qui risque de mettre l'Europe à feu et à sang;

Qu'il soit résolu d'accorder à l'Autriche-Hongrie l'autorisation de gouverner les Balkans.

6. Résolution du gouvernement démocratique de la Serbie indépendante :

Attendu que la nation serbe a, depuis des siècles, été tenue captive par des barbares et des infidèles;

Attendu que le peuple serbe a acquis sa liberté par les voies légitimes de la guerre;

Attendu qu'on a interdit l'indépendance au peuple serbe de la Bosnie et qu'on a asservi celui-ci à l'Autriche-Hongrie;

Attendu que les Serbes de la Bosnie sont soumis à la torture et à l'esclavage par le régime meurtrier de l'Autriche-Hongrie;

Qu'il soit résolu, d'une part, que l'Autriche-Hongrie accorde la liberté aux habitants de la Bosnie afin de leur permettre de rejoindre leurs frères en Serbie, et, d'autre part, d'autoriser la Serbie à englober tout le territoire où vit son peuple et à étendre ses frontières jusqu'à la mer Ionienne.

Activité 4 : La mobilisation des sociétés industrielles en vue de la guerre totale

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Initiation à l'analyse numérique
- Initiation à la technologie
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité permet aux élèves de constater le coût effarant ainsi que les conséquences sérieuses d'une grande guerre industrielle à l'échelle de celle de 1914-1918. Ils pourront, par la suite, réfléchir aux raisons pour lesquelles des millions de gens ont continué à accepter et à appuyer une guerre qui coûtait si cher en vies humaines. Enfin on demande aux élèves de faire une comparaison des valeurs de l'époque avec celles d'aujourd'hui vis-à-vis de la guerre totale, considérant celle-ci comme une stratégie acceptable de résolution de différends entre des nations qui s'opposent.

B. Contenu

La mobilisation des sociétés industrielles en vue de la guerre totale

La Première Guerre mondiale fut la première guerre industrielle à affecter tous les membres de la société, et non pas les seuls membres d'une petite élite militaire.

Les généraux se rendirent compte que les stratégies auxquelles leur formation les avait préparés ne permettaient pas de faire face de manière adéquate aux nouvelles techniques militaires qu'on employait.

- Avec l'utilisation de la mitrailleuse, la seule manière de survivre consistait à creuser des tranchées et à s'y réfugier.
- La guerre devint alors une impasse défensive où l'un ou l'autre camp essayait d'envahir l'autre, résultant en des quantités énormes de morts et de blessés et des gains infimes sur le terrain.

Ce type de guerre industrielle exigeait énormément en termes de matériel de guerre de la part des économies des pays participants.

- Il y avait une énorme demande de main-d'oeuvre pour remplacer les lourdes pertes subies par tous les pays.
 - Dès que le désenchantement commença à se manifester, la conscription devint la seule manière de remplacer les pertes de façon systématique.
 - Il y avait pénurie d'hommes, alors les femmes commencèrent à travailler dans les manufactures.

-
- Tous les pays durent apprendre à gérer leur économie de manière systématique, de façon à ce que la production industrielle puisse fournir le matériel nécessaire à l'effort de guerre.
 - On dut réduire de beaucoup la production de biens de consommation afin de répondre à la nécessité de produire des quantités accrues d'armes et de matériel de guerre.
 - Le niveau de vie de la population des pays participants allait diminuer au fur et à mesure que la guerre se poursuivait.

La nécessité de l'autoritarisme afin de soutenir l'effort de guerre

La guerre nécessitait un grand nombre de soldats et de travailleurs volontaires. Au début, ces gens étaient enthousiastes et patriotiques et acceptaient les rigueurs et les privations que la guerre avait rendues nécessaires.

La guerre devint rapidement une guerre d'usure. Le vainqueur en serait le pays le plus capable de résister aux taux élevés de morts et de blessés sans que son moral ne soit affecté.

Des facteurs tels que la guerre chimique, l'impact de l'artillerie lourde et la quantité énorme de morts et de blessés ont fini par mener à une baisse de l'enrôlement volontaire et à quelques incidents de mutinerie parmi les combattants du front.

À l'intérieur des pays, les privations et la famine ont aggravé les divisions sociales qui existaient déjà, causant des révoltes telles que la rébellion de Pâques en Irlande.

On affirmait que :

- à cause de la loyauté envers la nation et de tous les soldats qui lui avaient déjà sacrifié leur vie, l'effort de guerre devait se poursuivre en dépit des coûts élevés;
- la société devait accepter des mesures autoritaires comme la conscription;
- les différents types de bureaux de planification de guerre avaient le droit, au nom du patriotisme, de se voir accorder les pouvoirs spéciaux nécessaires pour leur permettre de forcer la population à se comporter selon les désirs de l'État.

Les gouvernements proclamèrent des lois instituant des pouvoirs spéciaux visant à permettre la poursuite de la guerre. En Grande-Bretagne, ces pouvoirs spéciaux relevaient de la « Loi des mesures de guerre » et en Allemagne, de la « Loi des services auxiliaires ».

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

La guerre industrielle

- Savoir que l'application systématique de la science et des techniques à la fabrication d'armements en augmenta la puissance de feu et les effets destructeurs à des niveaux sans précédents dans l'histoire militaire
- Savoir qu'aucune des populations engagées dans la Première Guerre mondiale n'avait de vision réaliste des conséquences de la guerre industrielle

Le matériel

- Savoir que la poursuite de la guerre industrielle nécessitait des quantités énormes de munitions et d'autres ressources

L'infrastructure

- Savoir que dans une guerre industrielle, la puissance d'une nation dépend de la capacité de son infrastructure à fournir les quantités nécessaires d'hommes et de matériel

L'opinion publique

- Connaître le rôle du romantisme et du nationalisme comme moyens efficaces de favoriser le recrutement de volontaires et de solliciter l'appui de la population à l'effort de guerre
- Savoir que la plupart des gens ne comprenaient pas l'horreur et les souffrances que la guerre moderne infligeait à ceux qui y étaient impliqués
- Comprendre que pour beaucoup de gens, l'attrait du romantisme, du patriotisme et du nationalisme commençait à diminuer
- Savoir que les soldats sur les champs de bataille ont finalement succombé au désenchantement, ce qui a fait baisser de beaucoup leur moral

L'autoritarisme

- Savoir qu'à long terme, les démocraties (en particulier) éprouvent beaucoup de difficultés à justifier auprès de leurs citoyens le grand nombre de morts et de blessés, ainsi que les privations
- Savoir que dans une situation de guerre, les gouvernements prennent habituellement pour acquis que la survie de la nation a préséance sur la préservation des droits de la personne
- Savoir qu'on remplace souvent la propagande par des débats publics, afin de maintenir la loyauté et le patriotisme du plus grand nombre de gens possible

Habilités :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Communiquer, à rechercher, à écouter, à s'exprimer, à négocier ses différences d'opinions**
- Énoncer une hypothèse vérifiable pouvant guider la recherche de donnée
- Recueillir les données de façon systématique
- Présenter une analyse des données pour confirmer ou réfuter une hypothèse :
 - décrire et en définir les principales composantes;
 - décrire les relations de cause à effet ou autres;
 - décrire la structure ou l'organisation;
 - expliquer comment les parties sont liées entre elles et se rattachent au tout;
 - regrouper des données par composante, relation ou élément structurel
- Faire des comparaisons

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Être fier de s'exprimer en français**
- Savoir s'il est possible de justifier moralement cette guerre
- Savoir si les causes historiques de la Première Guerre mondiale telles que nous les comprenons justifient cette guerre
- Savoir si la légitime défense constitue une raison suffisante pour justifier la mort de tous ces gens

D. Étapes de l'activité

1. Diviser la classe en groupes de discussion comptant au moins un représentant de chacun des États (voir la simulation).

Dans une approche multimédia, faire voir aux élèves des extraits de films traitant de la logistique de la guerre industrielle et leur demander de lire des extraits d'ouvrages traitant de ce même sujet.

Demander également aux élèves d'étudier des statistiques relatives au coût de la guerre industrielle en termes de vies humaines et de matériel.

Les élèves poursuivent leur recherche en lisant ou en regardant des documents dans lesquels des survivants de la guerre expriment leur point de vue sur ses coûts et sur ses conséquences.

2. Les élèves comparent ensuite les conséquences de la Première Guerre mondiale à ses coûts, d'après les renseignements rassemblés au cours de la recherche et selon leur propre système de valeurs, et en tirent leurs propres conclusions.

Les élèves pourraient réfléchir aux raisons pour lesquelles des millions de gens ont continué à accepter et à appuyer une guerre dont le coût en vies humaines était aussi élevé et qui diminuait leur niveau de vie :

- le rôle qu'a joué la conception du monde;
- le rôle qu'ont joué les paradigmes;
- le pouvoir exercé par des régimes systématiquement autoritaires;
- le pouvoir exercé par une propagande systématique fondée sur les conceptions du monde et les paradigmes existant à cette époque.

3. De plus, les élèves pourraient mettre en parallèle les valeurs et les attitudes qui avaient cours au début du XXe siècle avec celles d'aujourd'hui.

Ils et elles pourraient également comparer les moyens d'alors et d'aujourd'hui, par lesquels se perpétuent des attitudes et des valeurs potentiellement destructrices.

3.4 Les conséquences de la Première Guerre mondiale

Contenu

Les conséquences de la Première Guerre mondiale

La guerre prit fin en novembre 1918. Elle ne se termina pas parce que l'un des camps avait subi une défaite militaire écrasante, mais plutôt à cause de l'épuisement des belligérants. Cette guerre d'usure avait « saigné à blanc » toutes les nations.

La Première Guerre mondiale fut une véritable catastrophe qui changea le monde. Son impact allait se faire sentir pendant de nombreuses années après la conclusion de la paix.

- Les pertes en termes de vies humaines, de blessés, de destruction et de bouleversements de la vie de la population avaient été énormes dans les deux camps.
- Le niveau de vie de la population des pays belligérants avait été substantiellement réduit.
- La puissance des perfectionnements techniques issus de la technologie avait transformé la nature de la guerre. Ce n'était plus une activité à laquelle s'adonnaient des soldats de carrière dans un champ dévasté et improductif. La guerre constituait dorénavant un tout auquel la population entière de chacun des pays belligérants était tenue de participer. Tous les individus étaient donc susceptibles de devenir victimes de la guerre.
- La guerre a apporté d'importants changements sociaux :
 - le rôle de la femme dans la société;
 - la réorganisation des sociétés;
 - les changements de valeurs chez les individus.

La guerre a eu des conséquences pour ceux qui étaient au pouvoir au début des hostilités.

- Les gouvernements des puissances victorieuses étaient résolus à se soustraire à leurs responsabilités en se comportant d'une manière implacable envers les vaincus et en faisant payer les « coupables » pour leurs « crimes ».
- Les gouvernements des nations vaincues ont disparu et ont fait place à de nouveaux gouvernements de type républicain. Ces nouveaux gouvernements furent souillés par la signature des traités de paix et par « l'admission » de leur « culpabilité » pour cette guerre.

3.4 Les conséquences de la Première Guerre mondiale

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

Le progrès

- Savoir que la Première Guerre mondiale amena les gens à remettre en question leurs croyances quant à la nature du progrès
 - Beaucoup contestaient maintenant les croyances relatives à la conduite des relations internationales qui prévalaient au XIXe siècle.

La responsabilité

- **Savoir que les gens ressentait fortement le besoin d'imputer à quelqu'un la responsabilité de la catastrophe que fut la Première Guerre mondiale**

La sécurité nationale

- **Savoir que par suite de la Première Guerre mondiale, plusieurs gouvernements s'inquiétaient de plus en plus du besoin de maintenir leur puissance nationale à un niveau qui leur permette de protéger leur souveraineté**

Le changement social

- Savoir que les divisions sociales au sein des sociétés européennes persistaient toujours
- Savoir que ces divisions sociales avaient pris de l'ampleur en raison du fait qu'on avait permis à certains groupes de jouer dans l'effort de guerre un rôle qui était différent de leur rôle traditionnel
- Savoir que, maintenant, ces groupes n'étaient pas disposés à reprendre les rôles traditionnels qu'ils jouaient avant la guerre
- Savoir que plusieurs groupes mécontents n'étaient pas prêts à accepter le statu quo comme solution aux problèmes sociaux de l'époque

3.4 Les conséquences de la Première Guerre mondiale

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Développer un point de vue et le défendre afin de savoir se défendre, défendre d'autres personnes et défendre sa communauté**
- Définir un problème
- Élaborer une hypothèse qui pourrait ou non s'avérer appropriée
- Réunir de nouvelles données pour vérifier cette hypothèse
- Présenter une analyse des données pour confirmer ou réfuter une hypothèse :
 - en décrivant et en définissant les principales composantes;
 - décrire les relations de cause à effet ou autres;
 - décrire la structure ou l'organisation;
 - expliquer comment les parties sont liées entre elles et se rattachent au tout;
 - regrouper les données par composante, relation, ou élément structurel

3.4 Les conséquences de la Première Guerre mondiale

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- Savoir à qui on doit imputer la responsabilité de la guerre

Savoir si le concept de réparations est moralement justifiable

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

3.4 Les conséquences de la Première Guerre mondiale

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 5 - Les conséquences de la Première Guerre mondiale

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Initiation à la technologie
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité permet aux élèves de comprendre les conséquences de la Première Guerre mondiale en jouant une simulation. Ils devront ensuite comparer leurs conclusions aux événements qui ont vraiment eu lieu.

B. Contenu

Les conséquences de la Première Guerre mondiale

La guerre prit fin en novembre 1918. Elle ne se termina pas parce que l'un des camps avait subi une défaite militaire écrasante, mais plutôt à cause de l'épuisement des belligérants. Cette guerre d'usure avait « saigné à blanc » toutes les nations.

La Première Guerre mondiale fut une véritable catastrophe qui changea le monde. Son impact allait se faire sentir pendant de nombreuses années après la conclusion de la paix.

- Les pertes en termes de vies humaines, de blessés, de destruction et de bouleversements de la vie de la population avaient été énormes dans les deux camps.
- Le niveau de vie de la population des pays belligérants avait été substantiellement réduit.
- La puissance des perfectionnements techniques issus de la technologie avait transformé la nature de la guerre. Ce n'était plus une activité à laquelle s'adonnaient des soldats de carrière dans un champ dévasté et improductif. La guerre constituait dorénavant un tout auquel la population entière de chacun des pays belligérants était tenue de participer. Tous les individus étaient donc susceptibles de devenir victimes de la guerre.
- La guerre a apporté d'importants changements sociaux :
 - le rôle de la femme dans la société;
 - la réorganisation des sociétés;
 - les changements de valeurs chez les individus.

La guerre a eu des conséquences pour ceux qui étaient au pouvoir au début des hostilités.

-
- Les gouvernements des puissances victorieuses étaient résolus à se soustraire à leurs responsabilités en se comportant d'une manière implacable envers les vaincus et en faisant payer les « coupables » pour leurs « crimes ».
 - Les gouvernements des nations vaincues ont disparu et ont fait place à de nouveaux gouvernements de type républicain. Ces nouveaux gouvernements furent souillés par la signature des traités de paix et par « l'admission » de leur « culpabilité » pour cette guerre.

La sécurité nationale et la sécurité collective dans les relations internationales

Les nations européennes, victorieuses et vaincues, avaient toutes « perdu » la guerre. Une génération complète de jeunes hommes avait été détruite.

Alors que l'attribution de la responsabilité de la guerre faisait l'objet de nombreux débats, on s'entendait généralement sur le fait qu'il était préférable d'éviter la répétition de cet holocauste sanglant. Les progrès techniques rendraient la prochaine guerre encore plus horrible.

À cette époque, les gens croyaient au slogan selon lequel la Première Guerre mondiale était « la der des ders » (la dernière des dernières).

La façon de s'y prendre pour éviter de nouvelles guerres n'était pas très évidente.

Le mécanisme traditionnel des alliances sur lequel on s'était fié n'avait pas empêché la guerre mondiale. En effet, tout ce que le réseau d'alliances avait fait était de garantir la participation de toutes les grandes puissances européennes à la Première Guerre mondiale.

Le président des États-Unis, Woodrow Wilson, avait un plan visant à prévenir les conflits internationaux futurs. Il était déterminé à mettre sur pied un autre système pour remplacer l'actuel paradigme des relations internationales.

Wilson proposa qu'on utilise ses « Quatorze points » comme conditions pour conclure un accord de paix. Ses alliés victorieux n'étaient pas disposés à s'en remettre à la vision de l'avenir présentée par le président américain. Clémenceau et les autres dirigeants européens faisaient toujours confiance aux accords de paix traditionnels et aux méthodes traditionnelles afin d'assurer la sécurité de leurs pays respectifs.

Le processus de paix s'enlisa bientôt dans des disputes au sujet :

- des modalités pour protéger la sécurité des nations;
- du paiement des réparations pour les dommages causés par la guerre;
- de la responsabilité de la guerre;
- de la répartition des dépouilles de la guerre entre les vainqueurs.

Les pays en négociations se préoccupaient davantage de ces questions que de l'établissement d'un nouvel ordre mondial.

Wilson réussit à convaincre ses alliés, en dépit de leur manque d'enthousiasme, d'accepter de nouvelles modalités visant à garantir la sécurité collective. On fonda la Ligue des Nations dans le but de protéger les États membres de l'agression et de prévenir les guerres futures.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et Connaissances :

L'élève sera capable de :

Le progrès

- **Savoir que la Première Guerre mondiale amena les gens à remettre en question leurs croyances quant à la nature du progrès**
 - **Beaucoup contestaient maintenant les croyances relatives à la conduite des relations internationales qui prévalaient au XIXe siècle.**

La responsabilité

- **Savoir que les gens ressentait fortement le besoin d'imputer à quelqu'un la responsabilité de la catastrophe que fut la Première Guerre mondiale**

La sécurité nationale

- **Savoir que par suite de la Première Guerre mondiale, plusieurs gouvernements s'inquiétaient de plus en plus du besoin de maintenir leur puissance nationale à un niveau qui leur permette de protéger leur souveraineté**

Le changement social

- **Savoir que les divisions sociales au sein des sociétés européennes persistaient toujours**
- **Savoir que ces divisions sociales avaient pris de l'ampleur en raison du fait qu'on avait permis à certains groupes de jouer dans l'effort de guerre un rôle qui était différent de leur rôle traditionnel**
- **Savoir que, maintenant, ces groupes n'étaient pas disposés à reprendre les rôles traditionnels qu'ils jouaient avant la guerre**
- **Savoir que plusieurs groupes mécontents n'étaient pas prêts à accepter le statu quo comme solution aux problèmes sociaux de l'époque**

La sécurité collective

- **Savoir que beaucoup croyaient que afin d'assurer un avenir exempt de guerre, on devrait concevoir différents moyens de résoudre les différends et les conflits entre les nations**
- **Savoir que beaucoup se sont rendu compte que la guerre était devenue tellement dévastatrice et affectait un si grand nombre de personnes qu'il fallait trouver le moyen de maintenir la paix, même si ce devait être aux dépens de la souveraineté**

L'équilibre des puissances

- **Savoir que les nations qui se sentent menacées éprouvent de la difficulté à considérer leur sécurité comme un objectif à long terme**
 - **C'est pourquoi ils sont enclins à s'en remettre aux alliances et au mécanisme de l'équilibre des puissances en vue de protéger leurs intérêts à court terme.**

Habilités :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Développer un point de vue et le défendre afin de savoir se défendre, défendre d'autres personnes et défendre sa communauté**
- Définir le(s) problème(s) clé(s)
- Élaborer une hypothèse qui pourrait ou non s'avérer appropriée
- Réunir de nouvelles données pour vérifier cette hypothèse
- Présenter une analyse des données pour confirmer ou réfuter une hypothèse :
 - décrire et en définir les principales composantes;
 - décrire les relations de cause à effet ou autres;
 - décrire la structure ou l'organisation;
 - expliquer comment les parties sont liées entre elles et se rattachent au tout;
 - regrouper des données par composante, relation ou élément structurel
- Faire des comparaisons

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- Savoir à qui on doit imputer la responsabilité de la guerre
- Savoir si le concept de réparations est moralement justifiable
- Savoir si une nation doit accorder la priorité absolue à sa propre sécurité ou à la sécurité collective de tous les pays

D. Étapes de l'activité

1. Demander aux élèves de « rejouer » les négociations de Versailles.
 - S'assurer que des négociations sont organisées de façon à reproduire le plus fidèlement possible celles de 1919.
 - Demander aux élèves de conserver le rôle qu'ils et elles avaient au début de la guerre.
 - Laisser aux élèves le soin de prendre leurs propres décisions quant aux réparations, aux « Quatorze points » de Wilson, etc.

À la fin de l'exercice, demander aux élèves de comparer leurs conclusions avec les faits historiques. Voir les documents d'information.

2. Une fois que les élèves ont terminé cet exercice sous forme de discussion de classe, comparer leurs conclusions aux événements qui ont vraiment eu lieu.

Le Royaume-Uni

- Rôle et personnalité de David Lloyd-George.
- Ce que les Anglais voulaient et ce qu'ils ont accompli.

Les États-Unis d'Amérique

- Rôle et personnalité de Woodrow Wilson.
- Ce que les Américains voulaient et ce qu'ils ont accompli.

La France

- Rôle et personnalité de Georges Clémenceau.
- Ce que les Français voulaient et ce qu'ils ont accompli.

L'Allemagne

- Le rôle que l'Allemagne en tant que nation a été autorisée à jouer.
- Ce que les Allemands voulaient et ce qu'ils ont accompli.

Document d'information n° 1

Les « quatorze points » du président Wilson

Extraits du message du président Wilson au Sénat américain le 8 janvier 1918.

...« Ce que nous voulons, c'est que le monde devienne un lieu où tous puissent vivre en sécurité, ... (un lieu sûr) pour toute nation qui désire vivre sa propre vie en toute liberté, décider de ses propres institutions, et être assurée que les autres nations la traitent en toute justice et loyauté, au lieu de se voir exposée à la violence et aux agressions égoïstes de jadis....C'est donc le programme de paix dans le monde qui constitue notre programme. Et ce programme, le seul que nous croyons possible, est le suivant :

1. Des conventions de paix préparées et conclues publiquement; par la suite, il n'y aura plus d'accords secrets entre les nations, mais une diplomatie qui procédera toujours franchement et ouvertement, à la vue de tous.
2. Liberté absolue de navigation sur les mers, en dehors de eaux territoriales, aussi bien en temps de paix qu'en temps de guerre, sauf pour les mers auxquelles on pourrait interdire l'accès en partie ou en totalité, à la suite d'une action internationale ayant pour but l'exécution d'accords internationaux.
3. Suppression dans la mesure du possible de toutes les barrières économiques et établissement de conditions commerciales égales entre toutes les nations consentant à la paix et s'associant en vue de son maintien.
4. Échanges de garanties convenables que les armements de chaque pays seront réduits au seuil minimum compatible avec sa sécurité intérieure.
5. Arrangement librement débattu, dans un esprit large et tout à fait impartial, de toutes les revendications coloniales et fondé sur l'observation stricte du principe selon lequel, dans le règlement de toutes les questions de souveraineté, les intérêts des populations intéressées pèseront d'un même poids que les revendications équitables dont il faut déterminer le titre.
6. Évacuation de tous les territoires russes et règlement de toutes questions concernant la Russie en vue d'assurer la meilleure et la plus libre coopération de toutes les autres nations pour accorder à la Russie toute la latitude, sans entrave ni obstacle, de décider en toute indépendance de son développement politique et de son organisation nationale, et pour lui assurer un accueil sincère dans la société des nations libres, sous les institutions qu'elle aura elle-même choisies et, plus qu'un simple accueil, toute aide dont elle aurait besoin et qu'elle désirerait recevoir.

-
7. La Belgique, tout le monde en conviendra, devra être évacuée et restaurée, sans aucune tentative visant à restreindre la souveraineté dont elle jouit au même titre que toutes les autres nations libres. Aucun geste isolé ne saurait contribuer autant que celui-ci à rendre aux nations la confiance en des lois qu'elles ont elles-mêmes établies, pour régir leurs relations réciproques.
 8. Le territoire français tout entier devra être libéré et les régions envahies devront lui être remises. Le tort causé à la France par la Prusse en 1871 en ce qui concerne l'Alsace-Lorraine et qui a troublé la paix du monde pendant près de cinquante ans devra être réparé afin que la paix puisse de nouveau être assurée dans l'intérêt de tous.
 9. Le rétablissement de la frontière italienne devra être effectué conformément aux données clairement reconnaissables du principe des nationalités.
 10. Aux peuples de l'Autriche-Hongrie dont nous désirons voir sauvegarder et assurer la place parmi les nations, on devra accorder largement et au plus tôt la possibilité d'un développement autonome.
 11. La Roumanie, la Serbie et le Monténégro devront être libérés; les territoires occupés devront être restaurés. La Serbie devra se voir accorder le libre et sûr accès à la mer et les relations envers les divers États balkaniques devront être définies à l'amiable, sur les conseils des Puissances et en fonction des nationalités établies historiquement.
 12. On devra garantir aux régions turques de l'Empire ottoman actuel la souveraineté et la sécurité; aux autres nations qui se trouvent présentement sous la domination turque, on devra garantir une sécurité absolue de leur existence, et la possibilité pleine et entière de se développer d'une façon autonome, sans aucunement être molestés, devra leur être assurée. Les Dardanelles devront demeurer ouvertes de façon permanente comme passage libre pour les navires et le commerce de toutes les nations, sous la protection de garanties internationales.
 13. Un État polonais indépendant devra être établi; il devra comprendre les territoires habités par les populations indiscutablement polonaises auxquelles on devra assurer le libre accès à la mer; on devra garantir par un accord international leur indépendance politique et économique aussi bien que leur intégralité territoriale.
 14. Il faudra constituer une association générale des nations en vertu de conventions formelles visant à offrir des garanties mutuelles d'indépendance politique et d'intégralité territoriale aux grands comme aux petits États.

Document d'information n° 2

Questionnaire portant sur les « quatorze points » du président Wilson

Introduction

- Quelle est la nature de ce document?
- Qui en est l'auteur et quel rôle a-t-il joué à cette époque?
- Quel est le contexte historique, du point de vue des relations internationales et de la politique intérieure, en janvier 1918?
- Quelles sont les idées principales de ce texte?

Développement

- Quels sont les principes d'une diplomatie nouvelle qui y sont énoncés? Expliquer le préambule, ainsi que les points 1, 2, 3, 4 et 14.
- Qu'est-ce que le principe des nationalités? Expliquer les points 5 à 13.
- Quels points ont été retenus dans les traités conclus en 1919-1920? Dans quelle mesure ces points ont-ils été retenus?
- Quels points, le cas échéant, n'ont pas été retenus? Pourquoi?

Conclusion

- Qu'est-ce que le wilsonisme?

Document d'information n° 3

Résumé des « quatorze points » du président Wilson

1. Discussion et conclusion publiques des traités de paix; élimination de la diplomatie secrète et des accords spéciaux entre les Puissances.
2. Liberté pratiquement absolue de navigation sur les mers.
3. Élimination des barrières économiques entre les pays.
4. Réduction des armements.
5. Règlement impartial des revendications coloniales, tenant compte des intérêts des populations intéressées.
6. Évacuation des territoires russes occupés par l'Allemagne.
7. Restauration de l'indépendance de la Belgique.
8. Retour de l'Alsace et de la Lorraine à la France.
9. Rajustement des frontières de l'Italie selon le principe des nationalités, c'est-à-dire d'après la langue.
10. Autonomie des peuples habitant le territoire de l'Autriche-Hongrie.
11. Évacuation de la Roumanie, du Monténégro et de la Serbie. Accès de cette dernière à la mer.
12. Autonomie des peuples qui se trouvent sous la domination de l'Empire ottoman. Liberté navigation par les détroits du Bosphore et des Dardanelles.
13. Reconstitution d'une Pologne indépendante.
14. Création d'une société des nations qui fournirait des garanties réciproques d'indépendance politique et territoriale à tous les États, petits ou grands.

3.5 La sécurité nationale et la sécurité collective dans les relations internationales

Contenu

La sécurité nationale et la sécurité collective dans les relations internationales

Les nations européennes, victorieuses et vaincues, avaient toutes « perdu » la guerre. Une génération complète de jeunes hommes avait été détruite.

Alors que l'attribution de la responsabilité de la guerre faisait l'objet de nombreux débats, on s'entendait généralement sur le fait qu'il était préférable d'éviter la répétition de cet holocauste sanglant. Les progrès techniques rendraient la prochaine guerre encore plus horrible.

À cette époque, les gens croyaient au slogan : « la der des ders » (la dernière des dernières en parlant de la Première Guerre mondiale.)

La façon de s'y prendre pour éviter de nouvelles guerres n'était pas très évidente.

Le mécanisme traditionnel des alliances sur lequel on s'était fié n'avait pas empêché la guerre mondiale. En effet, tout ce que le réseau d'alliances avait fait était de garantir la participation de toutes les grandes puissances européennes à la Première Guerre mondiale.

Le président des États-Unis, T.W. Wilson, avait un plan visant à prévenir les conflits internationaux futurs. Il était déterminé à mettre sur pied un autre système pour remplacer l'actuel paradigme des relations internationales.

Wilson proposa qu'on utilise ses « Quatorze points » comme conditions pour conclure un accord de paix. Ses alliés victorieux n'étaient pas disposés à s'en remettre à la vision de l'avenir présentée par le président américain. Clémenceau et les autres dirigeants européens faisaient toujours confiance aux accords de paix traditionnels et aux méthodes traditionnelles afin d'assurer la sécurité de leur pays respectif.

Le processus de paix s'enlisa bientôt dans des disputes au sujet :

- des modalités pour protéger la sécurité des nations;
- du paiement des réparations pour les dommages causés par la guerre;
- de la responsabilité de la guerre;
- de la répartition des dépouilles de la guerre entre les vainqueurs.

Les pays en négociations se préoccupaient davantage de ces questions que de l'établissement d'un nouvel ordre mondial. Wilson réussit à convaincre ses alliés, en dépit de leur manque d'enthousiasme, d'accepter de nouvelles modalités visant à garantir la sécurité collective. On fonda la Ligue des Nations dans le but de protéger les États membres de l'agression et de prévenir les guerres futures.

3.5 La sécurité nationale et la sécurité collective dans les relations internationales

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

La sécurité collective

- **Savoir que beaucoup croyaient qu'afin d'assurer un avenir exempt de guerre, on devrait concevoir différents moyens de résoudre les différends et les conflits entre les nations**
- **Savoir que beaucoup se sont rendu compte que la guerre était devenue tellement dévastatrice et affectait un si grand nombre de personnes qu'il fallait trouver le moyen de maintenir la paix, même si ce devait être aux dépens de la souveraineté**

L'équilibre des puissances

- **Savoir que les nations qui se sentent menacées éprouvent de la difficulté à considérer leur sécurité comme un objectif à long terme**
 - **C'est pourquoi elles ont tendance à s'en remettre aux alliances et au mécanisme de l'équilibre des puissances en vue de protéger leurs intérêts à court terme.**

3.5 La sécurité nationale et la sécurité collective dans les relations internationales

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- Faire des comparaisons
- **Développer un point de vue et le défendre afin de savoir se défendre, défendre d'autres personnes et défendre sa communauté**

3.5 La sécurité nationale et la sécurité collective dans les relations internationales

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- Savoir si une nation doit accorder la priorité absolue à sa propre sécurité ou à la sécurité collective de tous les pays
- **Valoriser la langue française par tous les moyens possibles pour assurer son développement et son épanouissement**

3.5 La sécurité nationale et la sécurité collective dans les relations internationales

Stratégies d'enseignement suggérées

3.6 Le paradigme qui a engendré la Première Guerre mondiale

Contenu

Quels seraient les fondements d'un paradigme, partagé par la population européenne, qui permettrait qu'un désastre tel que la Première Guerre mondiale puisse se produire?

Le rôle de la culture dans l'orientation et le contrôle du comportement humain

La conception du monde prévalant dans la société du XIXe siècle offrait un ensemble de croyances que les gens acceptaient comme allant de soi, une sorte de réalité pleine de bon sens que personne ne remettait en question.

La croyance à la science, au progrès, à la concurrence et au pouvoir

À partir de ce large éventail de croyances culturelles, un consensus s'était établi concernant les relations internationales et définissant la façon correcte d'aborder les relations avec d'autres pays.

- **La croyance en ce qui concerne la souveraineté : la protection et le maintien de sa souveraineté est le but moral le plus élevé qu'une nation puisse poursuivre.**
- **La croyance en ce qui concerne les relations internationales : le pouvoir est une entité limitée. Son partage affaiblit la nation qui accepte d'en céder une partie et renforce donc d'autant le bénéficiaire.**
- **La croyance en ce qui concerne l'impérialisme : les nations possédant une technologie plus avancée ont le droit d'utiliser les ressources des autres nations comme bon leur semble.**
- **La croyance en ce qui concerne le militarisme : la guerre n'est rien d'autre que la continuation des relations politiques par des moyens différents.**
- **La croyance en ce qui concerne l'équilibre des puissances : l'équilibre des puissances est censé être un mécanisme naturel d'auto-équilibre qui amène ceux dont le pouvoir est moindre à se regrouper en coalitions pour faire contrepoids au pouvoir d'un adversaire plus puissant.**

Malheureusement, les changements sur le plan scientifique, technologique et social depuis un siècle avaient créé une réalité différente et pour laquelle les anciens paradigmes n'offraient plus le type de solutions qu'ils avaient offert par le passé.

3.6 Le paradigme qui a engendré la Première Guerre mondiale

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

La conception du monde

- **Savoir qu'une conception du monde constitue une conception ou une image globale de la réalité et des relations de l'humanité avec celle-ci**
- **Savoir que les croyances fondamentales qui sous-tendent la structure et le fonctionnement des organisations sociales proviennent de la conception du monde qui prévaut à une époque donnée**

Les paradigmes

- **Savoir que les paradigmes constituent des ensembles d'idées, de croyances et de valeurs qui servent à comprendre la réalité**
- **Savoir que les paradigmes aident les êtres humains à percevoir et à comprendre plus clairement certains aspects de la réalité et limitent leur perception et leur compréhension d'autres aspects de la réalité**

La tradition

- **Savoir que lorsqu'un gouvernement faisait face à une situation critique et devait prendre des décisions cruciales (telles que la survie de la nation), il avait tendance à se fier à une ligne de conduite qui avait fait ses preuves**

3.6 Le paradigme qui a engendré la Première Guerre mondiale

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

Appliquer les capacités essentielles à la résolution de problèmes :

- • décrire et définir les composantes principales;
 - • décrire les relations de cause à effet ou autres;
 - • décrire la structure ou l'organisation;
 - • expliquer comment les parties sont liées entre elles et se rattachent au tout;
 - • regrouper des données par composante, relation ou élément structurel
-
- Se servir d'un schéma conceptuel comme outil d'analyse

3.6 Le paradigme qui a engendré la Première Guerre mondiale

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- Savoir selon quels critères on devrait évaluer les décisions concernant les affaires publiques
- Savoir si les nations sont moralement obligées de fonctionner selon un ensemble de valeurs différent de celles de leurs citoyens

3.6 Le paradigme qui a engendré la Première Guerre mondiale

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 6 - Le paradigme qui a engendré la Première Guerre mondiale

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Initiation à la technologie
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Pour conclure cette activité, et le cours par la même occasion, les élèves vont poursuivre leur évaluation et leur analyse des valeurs et des attitudes des sociétés européennes qui ont mené à la déclaration de guerre.

B. Contenu

Le paradigme qui a engendré la Première Guerre mondiale

Quels seraient les fondements d'un paradigme, partagé par la population européenne, qui permettrait qu'un désastre tel que la Première Guerre mondiale puisse se produire?

Le rôle de la culture dans l'orientation et le contrôle du comportement humain

La conception du monde prévalant dans la société du XIXe siècle offrait un ensemble de croyances que les gens acceptaient comme allant de soi, une sorte de réalité pleine de bon sens que personne ne remettait en question.

La croyance à la science, au progrès, à la concurrence et au pouvoir

À partir de ce large éventail de croyances culturelles, un consensus s'était établi concernant les relations internationales et définissant la façon correcte d'aborder les relations avec d'autres pays.

- La croyance en ce qui concerne la souveraineté : la protection et le maintien de sa souveraineté est le but moral le plus élevé qu'une nation puisse poursuivre.
- La croyance en ce qui concerne les relations internationales : le pouvoir est une entité limitée. Son partage affaiblit la nation qui accepte d'en céder une partie et renforce donc d'autant le bénéficiaire.

-
- La croyance en ce qui concerne l'impérialisme : les nations possédant une technologie plus avancée ont le droit d'utiliser les ressources des autres nations comme bon leur semble.
 - La croyance en ce qui concerne le militarisme : « La guerre n'est rien d'autre que la continuation des relations politiques (par) des moyens différents ».
 - La croyance en ce qui concerne l'équilibre des puissances : l'équilibre des puissances est censé être un mécanisme naturel d'auto-équilibre qui amène ceux dont le pouvoir est moindre à se regrouper en coalitions pour faire contrepoids au pouvoir d'un adversaire plus puissant.

Malheureusement, les changements sur le plan scientifique, technologique et social depuis un siècle avaient créé une réalité différente et pour laquelle les anciens paradigmes n'offraient plus le type de solutions qu'ils avaient offert par le passé.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

La conception du monde

- Savoir qu'une conception du monde constitue une conception ou une image globale de la réalité et des relations de l'humanité avec celle-ci
- Savoir que les croyances fondamentales qui sous-tendent la structure et le fonctionnement des organisations sociales proviennent de la conception du monde qui prévaut à une époque donnée

Les paradigmes

- **Savoir que les paradigmes constituent des ensembles d'idées, de croyances et de valeurs qui servent à comprendre la réalité**
- **Savoir que les paradigmes aident les êtres humains à percevoir et à comprendre plus clairement certains aspects de la réalité et limitent leur perception et leur compréhension d'autres aspects de la réalité**

La tradition

- Savoir que lorsqu'un gouvernement faisait face à une situation critique et devait prendre des décisions cruciales (telles que la survie de la nation), il avait tendance à se fier à une ligne de conduite qui avait fait ses preuves

Habilités :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- Appliquer les capacités essentielles à la résolution de problèmes :
 - décrire et définir les composantes principales;
 - décrire les relations de cause à effet ou autres;
 - décrire la structure ou l'organisation;
 - expliquer comment les parties sont liées entre elles et se rattachent au tout;
 - regrouper des données par composante, relation ou élément structurel
- Se servir d'un schéma conceptuel comme outil d'analyse

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- Savoir selon quels critères on devrait évaluer les décisions concernant les affaires publiques
- Savoir si les nations sont moralement obligées de fonctionner selon un ensemble de valeurs différent de celles de leurs citoyens

D. Étapes de l'activité

1. Pour conclure cette activité, et le cours par la même occasion, les élèves vont poursuivre leur évaluation et leur analyse des valeurs et des attitudes des sociétés européennes qui ont mené à la déclaration de guerre.

Pour ce faire, les élèves s'intéresseront plus particulièrement aux principes à partir desquels on concevait l'usage de la force économique, politique et militaire à la fin du XIXe et au début du XXe siècle.

Pour critiquer les paradigmes européens, les élèves adopteront différents points de vue culturels. Demander aux élèves de revoir les questions soulevées à la fin des unités I et II.

Leur demander comment l'adoption de paradigmes en vigueur environ un siècle avant le début de la Première Guerre mondiale aurait changé le cours de l'histoire.

Dans le contexte de cette discussion, leur demander quel ensemble de paradigmes a été adopté à Versailles et quelles ont été les conséquences de cette décision.

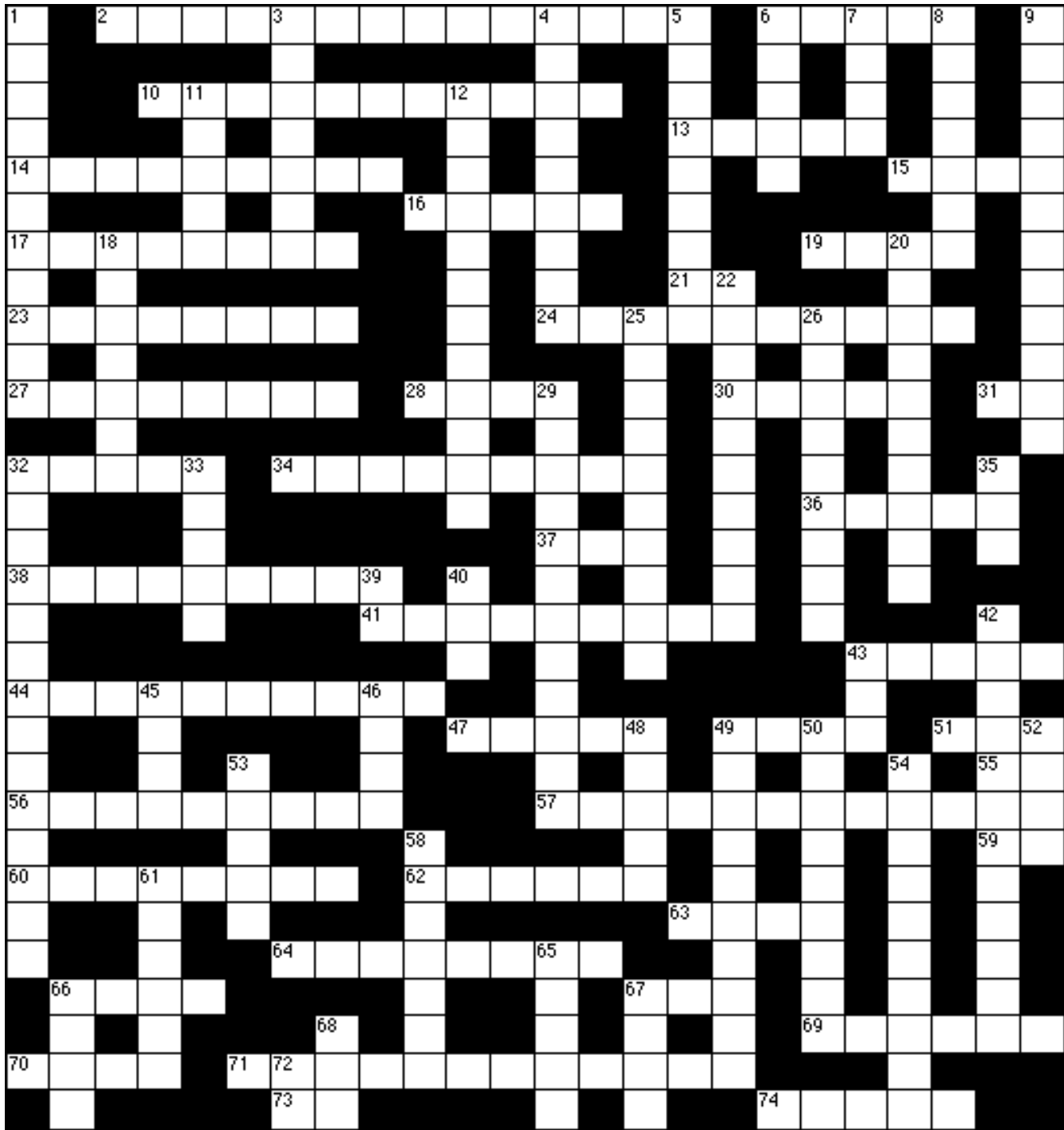
-
2. Les élèves auront ensuite à résumer leurs conclusions de l'une des façons suivantes :
- sous forme de présentation écrite ou orale;
 - sous forme de schéma conceptuel.

Quelles sont les caractéristiques culturelles dont les sociétés devraient être conscientes si elles souhaitent éviter de nouvelles guerres?

Quelles données interculturelles peut-on trouver pour faciliter cette analyse?

Révision des concepts et connaissances par les mots croisés

Les relations politiques internationales : Numéro 1



Horizontal

2. Toutes les nations doivent faire face à la réalité et se rendre compte qu'il leur est impossible de réaliser l'_____ parce qu'elles n'ont pas toutes les ressources dont elles ont besoin sur leur territoire.
6. À long terme, les démocraties (en particulier) ont beaucoup de difficulté à justifier auprès de leurs citoyens le grand nombre de _____ et de blessés, ainsi que les privations amenées par la Première Guerre mondiale.
10. Vers la fin de la Première Guerre mondiale, l'attrait du romantisme, du _____, et du nationalisme commençait à diminuer.
13. Une conception du monde constitue une conception ou une _____ globale de la réalité et des relations de l'humanité avec celle-ci.
14. À la suite de la Première Guerre mondiale, plusieurs gouvernements estimaient de plus en plus nécessaire de maintenir leur puissance _____ à un niveau qui leur permettrait de protéger leur souveraineté.
15. Synonyme du mot animal.
16. Le Louvre par exemple.
17. Le but principal de la politique étrangère d'un pays consiste à se faire reconnaître sur le plan international comme une nation qui possède l'_____ morale nécessaire à la mise en oeuvre de ses politiques, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du pays.
19. C'est un vêtement.
21. Les verbes du premier groupe ont cette terminaison à l'infinitif.
23. À la suite de la Première Guerre mondiale, beaucoup croyaient qu'afin d'assurer un avenir exempt de guerre, on devrait concevoir différents moyens de _____ les différends et les conflits entre les nations.
24. Au XIXe siècle, l'objectif le plus important auquel une nation pouvait prétendre consistait à établir et maintenir sa _____.
27. Le maintien du _____ était dans l'intérêt de Bismarck (et dans celui de l'Allemagne) jusqu'au moment où la communauté internationale accepterait l'existence de l'Allemagne.
28. Une des formes de Dieu en latin.
30. Les _____ à grain sont nombreux à la ferme.
31. Pronom personnel.
32. Synonyme du mot griller.
34. L'_____ des forces est censé être un mécanisme naturel d'auto-équilibre qui amène ceux dont le pouvoir est moindre à se regrouper en coalitions pour faire contrepoids au pouvoir d'un adversaire plus puissant.
36. Synonyme de mariage.
37. On passe une bonne partie de notre vie dans ceci.
38. Le but principal de la _____ étrangère d'un pays consiste à se faire reconnaître sur le plan international comme une nation qui possède l'autorité morale nécessaire à la mise en oeuvre de ses politiques, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du pays.
40. Des théoriciens comme Clausewitz soutenaient que la force armée constituait pour un État-nation une façon d'atteindre ses objectifs. Selon Clausewitz : « La guerre n'est rien d'autre que la continuation des relations _____s (par) des moyens différents ».

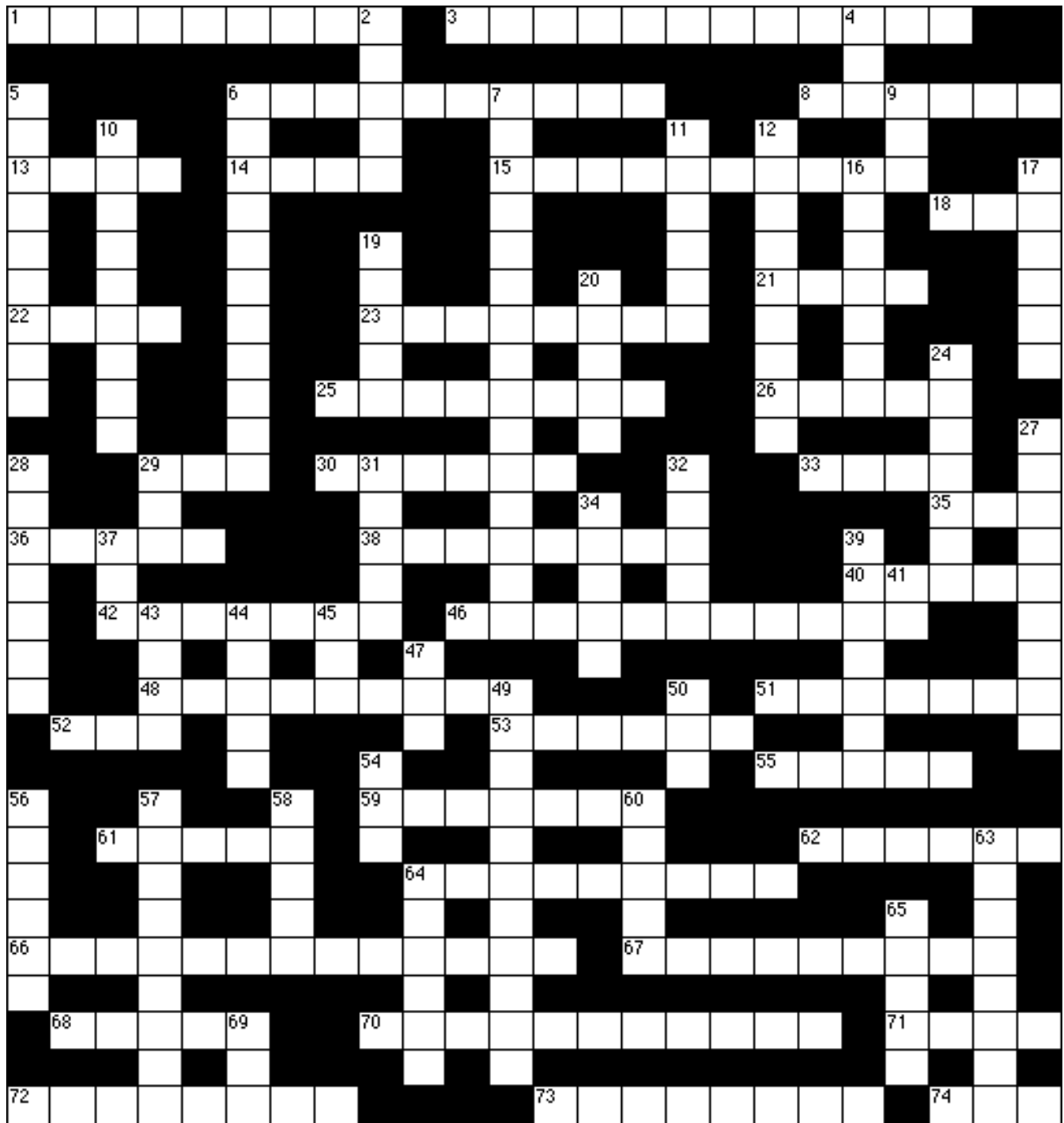
-
41. Avant le déclenchement de la Première Guerre mondiale, la France, l'Allemagne, la Grande Bretagne, la Russie, et l'Autriche-Hongrie étaient résolues à prendre toutes les mesures nécessaires et possibles pour se protéger contre toute menace d'_____.
 43. Le pouvoir peut s'exprimer par l'utilisation de la _____, de l'autorité, et de l'influence.
 44. Vers la fin du XIXe siècle, on appliquait le concept biologique de la _____ du plus apte aux relations humaines afin d'expliquer pourquoi certains groupes humains ont davantage de « succès » que d'autres.
 47. Synonyme du mot classer.
 49. « Hier, j'ai acheté une belle chemise au marché des _____s. »
 51. Adjectif démonstratif.
 55. Sans vêtements.
 56. Il se peut que les nations expriment leur puissance par la force lorsqu'elles ne peuvent s'affirmer au moyen de l'autorité et de l'_____.
 57. Vers la fin du XIXe siècle, un fort sentiment _____ et une prospérité économique soutenue constituaient des facteurs clés utilisés pour garder et contrôler le pouvoir dans les États-nations modernes.
 59. Terminaison de l'infinitif des verbes du 2e groupe.
 60. Avant la Première Guerre mondiale, il existait au sein des grandes coalitions des groupes de personnes qui possédaient une _____ ethnique, distincte.
 62. Synonyme du mot façonner.
 63. Le verbe agir conjugué au présent de l'indicatif.
 64. Avant la Première Guerre mondiale, la possibilité d'innovations scientifiques ou techniques favorise les sentiments d'incertitude et d'insécurité au sein des nations, les tenant sur la défensive et entretenant ainsi la _____ entre elles.
 66. Avant la Première Guerre mondiale, pour les groupes qui détenaient le pouvoir, il était plus important de se maintenir au pouvoir que de maintenir la _____.
 67. Antonyme du mot mauvais.
 69. Adjectif possessif.
 70. « Aujourd'hui, c'est calme. Il n'y a pas un _____ de vent. »
 71. La _____ est le pouvoir de prendre et de faire appliquer des décisions dans tout domaine reconnu comme relevant de sa compétence.
 73. Un adverbe qui indique une négation.
 74. À la suite de la Première Guerre mondiale, beaucoup se sont rendu compte que la guerre était devenue tellement dévastatrice et affectait un si grand nombre de personnes qu'il fallait trouver le _____ de maintenir la paix, même si ce devait être aux dépens de la souveraineté.

Vertical

1. Le romantisme et le nationalisme étaient des moyens efficaces de favoriser le recrutement de _____ et de conduire la population à accepter la guerre.
3. Un bond involontaire.
4. La course aux _____ a eu pour effet d'augmenter le niveau d'hostilité et d'insécurité parmi les grandes puissances.
5. Synonyme de considérer.
6. Les soldats sur les champs de bataille de la Première Guerre mondiale ont finalement succombé au désenchantement, ce qui a fait baisser de beaucoup leur _____.
7. Antonyme du mot abondant.
8. On considérait le conflit comme une force à la fois utile et positive, parce que le conflit permet aux forts de triompher des faibles, donnant ainsi naissance à une _____ meilleure.
9. Les Britanniques étaient résolus à protéger les routes _____ qu'ils avaient établies en Méditerranée et dans l'océan Indien.
11. C'est un des verbes auxiliaires utilisé pour conjuguer des verbes au temps composés.
12. Aucune des populations engagées dans la Première Guerre mondiale n'avait de vision réaliste des conséquences de la guerre _____.
18. Le verbe tousser, moins une lettre, conjugué à l'imparfait.
20. Avant la Première Guerre mondiale, les nations qui désiraient se voir considérées comme de grandes _____ se souciaient de protéger ce qu'elles considéraient comme leurs intérêts stratégiques.
22. Avant la Première Guerre mondiale, il devenait essentiel pour certaines nations de contrôler certaines régions du monde parce qu'elles étaient liées à des voies de communication ou encore, à cause des _____ qui s'y trouvaient ou des gens qui y vivaient.
25. Avant la Première Guerre mondiale, les nations tenaient pour acquis la nature compétitive et menaçante du monde, et prenaient toutes les mesures nécessaires à la _____ de leurs intérêts stratégiques.
26. Avant la Première Guerre mondiale, les nations devaient recourir à des mécanismes tels que les _____ et l'équilibre des puissances pour leur sécurité puisqu'il n'existait pas d'instance supérieure à qui en appeler.
29. Avant la Première Guerre mondiale, les plans de _____ étaient fondés sur des présuppositions quant à la nature d'une guerre éventuelle, lesquelles dataient souvent de plusieurs années. Ainsi lorsque la guerre éclata réellement, ces plans, dans certains cas, n'étaient pas très bien adaptés à la situation.
32. À la suite de la Première Guerre mondiale, les gens ressentaient fortement le besoin d'imputer à quelqu'un la _____ de la catastrophe que fut cette grande guerre.
33. Auto_____.
35. Le verbe oser conjugué au présent de l'indicatif.
40. Adam et _____.
42. Vers la fin du XIXe siècle, on voyait le paradigme _____, fondé sur la raison et sur l'empirisme, comme une façon de bâtir un monde meilleur.
43. Un être magique.
45. Un crime très violent.
46. Vingt-sept est le _____ de trois.
48. Ne pas réussir.

-
49. Avant la Première Guerre mondiale, on se servait systématiquement de la conscription et de la _____ pour endoctriner la population et lui faire accepter les buts visés par le gouvernement.
 50. Lorsqu'une région stratégique n'est pas sous le contrôle d'une grande puissance, il est courant de voir diverses _____s s'en disputer le contrôle.
 52. Enlever la vie.
 53. Antonyme du mot maudire.
 54. Les nations emploient continuellement la _____ en vue de tenter d'influencer les décisions des autres gouvernements.
 58. Vers la fin du XIXe siècle, l'_____ semblait être une région du monde où il était possible de prendre de l'expansion sans pour autant empiéter sur les revendications territoriales d'une autre puissance impérialiste.
 61. Avant la Première Guerre mondiale, les gouvernements croyaient qu'il était crucial de maintenir des alliances afin de protéger les sources de pouvoir d'une _____.
 65. Le verbe croire conjugué au présent de l'indicatif.
 66. Vers la fin du XIXe siècle, le contrôle des _____s et des voies de navigation était essentiel pour les nations industrialisées.
 67. Votre conscience personnelle vous aide à distinguer entre le _____ et le mal.
 68. Pronom relatif.

Les relations politiques internationales : Numéro 2



Horizontal

1. À la suite de la Première Guerre mondiale, plusieurs gouvernements s'inquiétaient de plus en plus du besoin de maintenir leur puissance _____ à un niveau qui leur permette de protéger leur souveraineté.
3. Avant la Première Guerre mondiale, la Grande-Bretagne commença systématiquement à contrôler le plus grand nombre d'endroits stratégiques possibles tout au long de la route commerciale entre elle et les Indes : Gibraltar, Malte, Suez, Aden, les Indes et Singapour. Cette politique était celle de l'_____ britannique.
6. Vers la fin du XIXe siècle, il semblait naturel d'être soumis à l'influence d'institutions telles que l'État et les forces armées dans un monde _____.
8. Dans une situation de guerre, les gouvernements prennent habituellement pour acquis que la survie de la nation a préséance sur la préservation des _____ de la personne.
13. Un vêtement.
14. La différence est comme jour et _____.
15. Lorsqu'une puissance plus importante fait continuellement obstacle aux aspirations de groupes qui réclament le droit de former leur propre pays souverain et indépendant, il se peut que ces groupes croient avoir le droit de recourir à des moyens illégaux, comme le _____, pour atteindre leurs objectifs.
18. Une chanson qui est exécutée par deux personnes.
21. « C'est un travail _____ bien fait. »
22. Un préfixe indiquant l'hostilité.
23. Les principaux pays européens s'efforçaient de protéger leurs _____ stratégiques de menaces extérieures qu'ils considéraient sérieuses. C'est ainsi qu'ils se rendirent compte qu'ils devenaient de plus en plus interdépendants.
25. Les nations qui se sentent menacés éprouvent de la difficulté à considérer leur sécurité comme un objectif à long terme. C'est pourquoi elles ont tendance à s'en remettre aux alliances et au mécanisme de l'équilibre des puissances en vue de _____ leurs intérêts à court terme.
26. Quelqu'un qui aime rire.
29. Il ne faut pas faire de faux _____.
30. Si vous faites des excès de vitesse avec votre voiture, vous risquez d'être obligé de payer une _____.
33. Antonyme du mot épaisse.
35. Donnez votre réponse! Est-ce que c'est oui ou _____?
36. La tragédie immense de la Première Guerre mondiale fut une bonne _____ apprise pour la plupart des grandes puissances européennes.
38. Avant la Première Guerre mondiale, l'équilibre des puissances vise davantage la protection et le _____ de la souveraineté que le maintien de la paix.
40. D'un cheval qui aime ruer, on dit qu'il est _____.
42. À l'époque de la Première Guerre mondiale, lorsqu'un gouvernement faisait face à une situation critique et devait prendre des décisions cruciales (telles que la survie de la nation), il avait tendance à se fier à une ligne de conduite qui avait fait ses _____.
46. Avant la Première Guerre mondiale, toutes les nations commencèrent à élaborer des plans d'urgence afin de pouvoir réagir par les armes dans l'éventualité d'une _____ de guerre.
48. Durant la Première Guerre mondiale, la poursuite de la guerre industrielle nécessitait des quantités énormes de _____ et d'autres ressources.

-
51. Vers la fin du XIXe siècle, le paradigme reconnu par les Européens dans le domaine des relations internationales considérait le pouvoir comme une entité limitée. Son _____ affaiblirait la nation qui accepterait d'en céder une partie et renforcerait donc d'autant le pouvoir du bénéficiaire.
 52. L'_____ -du-Prince-Édouard est une province à visiter.
 53. On dit que c'est bon à manger avec du foie.
 55. Cet animal est le symbole du Manitoba.
 59. Vers la fin du XIXe siècle, on considérait le _____ comme une force à la fois utile et positive parce qu'il permet aux forts de triompher des faibles, donnant ainsi naissance à une société meilleure.
 61. Peu avant le déclenchement de la Première Guerre mondiale, les chefs militaires voulaient que leurs forces armées jouissent de tous les avantages possibles afin d'assurer leur succès. Lors d'une _____, ils recommandèrent donc à leurs gouvernements d'avancer la date de la mobilisation et non pas de la retarder.
 62. À la suite de la Première Guerre mondiale, les divisions sociales au sein des sociétés européennes persistaient toujours. Ces divisions sociales avaient pris de l'ampleur en raison du fait qu'on avait permis à certains _____s de jouer dans l'effort de guerre un rôle qui était différent de leur rôle traditionnel.
 64. Des _____s constituent des ensembles d'idées, de croyances et de valeurs qui servent à comprendre la réalité.
 66. Les croyances fondamentales qui sous-tendent la structure et le fonctionnement des _____ sociales proviennent de la conception du monde qui prévaut à une époque donnée.
 67. La défaite militaire qu'avait subie la Russie aux mains des Japonais a eu un effet marqué sur l'orientation de ses _____ étrangères.
 68. C'est un adjectif, au masculin singulier, qui qualifie plusieurs substances chimiques que l'on retrouve dans l'air et dans l'eau d'aujourd'hui.
 70. Peu avant le déclenchement de la Première Guerre mondiale, il existait au sein des grandes coalitions des groupes de personnes, ayant une identité ethnique distincte, qui réclamaient le droit de former leur propre pays, souverain et _____.
 71. « Assez de discussions! Il faut maintenant _____ ».
 72. Vers la fin du XIXe siècle, les grandes puissances européennes croyaient que leur sécurité, leur _____ et leur puissance étaient proportionnels à l'étendue des territoires qu'elles contrôlaient.
 73. À mesure que les gouvernements deviennent plus sensibles aux préoccupations et aux souhaits de la population, le poids de l'opinion _____ peut souvent limiter les choix qui s'offrent à eux (un gouvernement) en période de crise.
 74. Organisation des Nations Unies.

Vertical

2. T_ _ _s est un homonyme de « tant ».
4. Une préposition.
5. Le 28 juin 1914, l'héritier des trônes de l'Autriche et de la Hongrie, l'Archiduc François-_____ ainsi que son épouse furent assassinés à Sarajevo par des révolutionnaires serbes de la Bosnie. Cet événement amena un ultimatum de la part de l'Autriche qui déclara finalement la guerre à la Serbie.
6. Avant la Première Guerre mondiale, les diverses puissances européennes ont cherché à faire _____ à leurs lacunes respectives en concluant des alliances avec les nations dont les intérêts n'étaient pas en conflit avec les leurs.
7. Un état de tension constante existe entre l'objectif de souveraineté nationale d'une part et la réalité de l'_____ d'autre part.
9. Une espèce d'oiseau.
10. Des théoriciens comme Clausewitz soutenaient que la force armée constituait pour un État-nation une façon d'atteindre ses _____.
11. Synonyme du mot frontières.
12. Vers la fin du XIXe siècle, l'Allemagne et la France ont toutes deux tenté à des moments différents de mettre sur pied un système d'alliances qui encerclerait et isolerait l'autre, afin de véritablement faire contrepoids à la puissance _____ de l'autre.
16. Antonyme du mot ancien.
17. Dans une guerre industrielle, la puissance d'une nation dépend de la capacité de son infrastructure à fournir les quantités nécessaires d'_____ et de matériel.
19. Synonyme du mot classer.
20. Antonyme du mot lourd.
24. Avant la Première Guerre mondiale, les dirigeants civils des gouvernements seraient soumis à de fortes pressions de la part de leurs chefs militaires. Ces pressions visaient à mettre en oeuvre ces plans d'_____ le plus rapidement possible afin de devancer l'ennemi sur le plan militaire.
27. Avant la Première Guerre mondiale, les dirigeants des États-nations se souciaient de maintenir une puissance suffisante pour leur permettre de _____ les situations et les événements tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du pays.
28. L'Autriche croyait que le nationalisme dans les _____ constituait une menace à sa survie. Elle ne pouvait donc pas permettre à ce nationalisme de se poursuivre et l'ultimatum qu'elle donna à la Serbie visait à détruire la souveraineté de ce pays.
29. Un préfixe qui a un sens favorable.
31. Synonyme du mot semblables.
32. Antonyme du mot aller.
34. Je vous demande _____ pardons!
37. Le paysage du _____ de la Madeleine est de toute beauté.
39. Vers la fin du XIXe siècle, on considérait l'objectivité et le réalisme comme la clé du _____.
41. Un adjectif numéral.
43. C'est la capitale de l'Italie.
44. Ce sont les boîtes dans lesquelles les électeurs mettent leur bulletin de vote.
45. Le verbe être conjugué au présent de l'indicatif.
47. Adjectif possessif.
49. À l'époque de la Première Guerre mondiale, la plupart des gens ne comprenaient pas l'horreur et les _____ que la guerre moderne infligeait à ceux qui la subissaient.

-
50. Avant la Première Guerre mondiale, plusieurs puissances européennes avaient déjà promulgué une _____ sur le service militaire obligatoire.
54. _____ et là, il y avait encore des petites étendues d'eau dans les champs après une bonne tombée de pluie.
56. C'est l'auteur des « quatorze points ».
57. La Première Guerre mondiale amena les gens à remettre en question leurs _____ quant à la nature du progrès.
58. Adjectif possessif.
60. Comme numéro 19.
63. Des groupes de _____ peuvent manipuler l'opinion publique à leur propre avantage plutôt qu'à celui de la majorité.
64. Participe présent du verbe plier.
65. Vers la fin de la Première Guerre mondiale, les soldats sur les champs de bataille ont finalement succombé au désenchantement, ce qui a fait baisser de beaucoup leur _____.
69. On disait autrefois, « Qui perd sa langue perd sa _____ »!

Évaluation formative

Unité 3 : Les relations politiques internationales

Cette fiche peut être utilisée pour évaluer de façon formative les objectifs généraux de cette unité portant sur les concepts clés, les connaissances, les habiletés, les valeurs et les objectifs identité, langue, culture.

À la fin du cours, l'élève doit être capable de :

oui non

Concepts clés

1. Expliquer les concepts suivants en ses propres mots : La souveraineté, la puissance nationale, les intérêts stratégiques, le pouvoir, la puissance nationale, l'autosuffisance, l'impérialisme, les intérêts stratégiques, le militarisme, la mobilisation, les régions stratégiques, la sécurité nationale, les alliances, la responsabilité, la sécurité nationale, la sécurité collective, l'équilibre des puissances, la conception du monde, les paradigmes, la tradition.

Connaissances

2. Expliquer l'énoncé suivant en ses propres mots tout en donnant des exemples tirés de l'époque historique à l'étude ou tirés de la vie contemporaine : « Les êtres humains, pour satisfaire et protéger leurs besoins, acceptent la souveraineté des États-nations, autorisant ainsi, en vertu du contrat social en vigueur, ces derniers à utiliser le pouvoir national défini par le nombre, les ressources, l'organisation et l'information, afin de protéger leurs intérêts internes ».

En autres mots, expliquer que le principal objectif des États-nations consistait à maintenir un degré suffisant de puissance nationale pour faire respecter la souveraineté.

3. Expliquer l'énoncé suivant en ses propres mots tout en donnant des exemples tirés de l'époque historique à l'étude ou tirés de la vie contemporaine : « Chaque État-nation utilise son pouvoir national afin de protéger ses intérêts internes et ses intérêts externes contre le pouvoir des nations rivales au moyen de la diplomatie, de la guerre et des lois internationales ».

En d'autres mots, expliquer le fait que les dirigeants des États-nations importantes se soucient de maintenir une puissance suffisante pour leur permettre de contrôler les situations et les événements tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de leur pays.

oui	non

oui non

4. Expliquer l'énoncé suivant en ses propres mots tout en donnant des exemples tirés de l'époque historique à l'étude ou tirés de la vie contemporaine : « Les carences qui affectent la puissance d'une nation deviendra des intérêts stratégiques et que celle-ci prendra toutes les mesures nécessaires à la protection de ses intérêts stratégiques ».
5. Expliquer l'énoncé suivant en ses propres mots tout en donnant des exemples tirés de l'époque historique à l'étude ou tirés de la vie contemporaine : « Le but principal de la politique étrangère d'un pays consiste à se faire reconnaître sur le plan international comme une nation qui possède l'autorité morale nécessaire à la mise en oeuvre de ses politiques, tant à l'intérieur qu'à l'intérieur du pays ».
6. Expliquer l'énoncé suivant en ses propres mots tout en donnant des exemples tirés de l'époque historique à l'étude ou tirés de la vie contemporaine : « La guerre n'est rien d'autre que la continuation des relations politiques par des moyens différents ».
7. Expliquer l'énoncé suivant en ses propres mots tout en donnant des exemples tirés de l'époque historique à l'étude ou tirés de la vie contemporaine : « L'équilibre des forces est une situation où il y a distribution égale du pouvoir et dans laquelle aucune personne, aucun groupe ni aucune nation n'a suffisamment de pouvoir pour être capable de forcer les autres à faire quoi que ce soit contre leur gré ».
8. Expliquer l'énoncé suivant en ses propres mots tout en donnant des exemples tirés de l'époque historique à l'étude ou tirés de la vie contemporaine : « L'application systématique de la science et des techniques à la fabrication d'armements va augmenter la puissance de feu et les effets destructeurs à des niveaux sans précédents dans l'histoire militaire ».
9. Expliquer l'énoncé suivant en ses propres mots tout en donnant des exemples tirés de l'époque historique à l'étude ou tirés de la vie contemporaine : « Beaucoup de gens croient qu'afin d'assurer un avenir exempte de la guerre , on devrait concevoir différents moyens de résoudre les différends et les conflits entre les nations ».

oui	non

10. Comprendre que des pays pensent parfois que des mécanismes d'alliances ou l'adhésion à des organisations internationales consacrées à la préservation de l'intégrité de leurs États membres constituent la meilleure façon d'assurer leur sécurité et de préserver leur souveraineté.
11. Comprendre que des pays considèrent parfois leur souveraineté nationale comme « menacée » par leur appartenance à des organisations visant à assurer la sécurité collective.

Habiletés

12. Appliquer les aptitudes essentielles à l'analyse d'une situation :
- décrire et définir les éléments principaux;
 - décrire les relations de cause à effet ou autres;
 - décrire la structure ou l'organisation;
 - expliquer comment les parties sont liées entre elles et se rattachent au tout;
 - regrouper des informations par composante, relation ou élément structurel.
13. Énoncer une hypothèse vérifiable pouvant guider la recherche de données.
14. Recueillir des données d'une manière systématique.
15. Présenter une analyse de données de façon à confirmer ou à infirmer l'hypothèse de départ.

Valeurs

16. Savoir
- s'il peut arriver qu'une société démocratique doive faire face à des conditions ou des situations dans lesquelles les autorités civiles doivent être subordonnées aux autorités militaires.
 - s'il y a des situations critiques d'importance nationale qui justifient que l'on restreigne les droits civils d'une partie de la population d'un pays.
 - si un pays donné a moralement le droit de s'ingérer dans la souveraineté d'un autre pays pour lui imposer ses valeurs politiques.
 - quels critères les personnes qui dirigent un pays doivent appliquer lorsqu'elles prennent des décisions ayant un impact sur la vie de leurs citoyens et citoyennes et sur celle des citoyens et citoyennes d'un autre pays.

--	--

oui non

Identité, langue, culture

- 17. Connaître les systèmes politiques et juridiques ainsi que le fonctionnement des institutions de la majorité.
- 18. Développer un point de vue et le défendre afin de savoir se défendre, défendre d'autres personnes et défendre sa communauté.
- 19. Valoriser la langue française par tous les moyens possibles pour assurer son développement et son épanouissement.
- 20. Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie.
- 21. Être fier de s'exprimer en français.
- 22. Communiquer, écouter, s'exprimer, et négocier ses différences d'opinions.
- 23. Travailler en équipe, s'entraider, s'appuyer, et collaborer.

--	--

Bibliographie

Badoux, E. ; Déglon, R. — Histoire générale des origines du XIII^e siècle. — Québec : Éditions Pédagogiques, 1968

Chevallaz, G.A. — Histoire générale de 1789 à nos jours. — Lausanne : Éditions Payot Lausanne, 1985. — ISBN 260101114-9

Dauphinais, Guy. — De la préhistoire au siècle actuel. — Montréal : Éditions du nouveau pédagogique, 1986. — ISBN 2761304578

Deschênes Damian, Luce ; Damian, Raymond. — Atlas d'histoire générale. — Montréal : Guérin, 1985. — ISBN 27601-1388-4

Devos, W. ; Geivers, R. — Atlas historique erasme. — Montréal : Éditions du nouveau pédagogique, 1984. — ISBN 2871-70007

Duby, Georges. — Atlas historique : l'histoire du monde en 317 cartes. — Paris : Larousse, 1989. — ISBN 2035030099

Fraser, Michèle ; Blouin, Claude. — Défis et progrès : Histoire générale. — Montréal : Éditions HRW, 1985. — ISBN 0039263894

Giddy, E. ; Déglon, R. — Histoire générale : Du Moyen Âge au XVIII^e siècle. — Lausanne : Éditions Payot Lausanne, 1990. — ISBN 280103076-3

Langlois, Georges ; Villemure, Gilles. — Histoire de la Civilisation Occidentale. — Laval : Beauchemin, 1992

Létourneau, Lorraine. — L'histoire et toi. — Montréal : Beauchemin, 1985. — ISBN 27616-0204-8

Ministère de l'Éducation de l'Alberta. — Études sociales 13, 23 : Guide d'enseignement. — Gouvernement de l'Alberta, 1993

Ministère de l'Éducation de l'Alberta. — Études sociales : cahier de l'élève 12^e année : Systèmes politiques et économiques. — Gouvernement de l'Alberta, 1986

Ministère de l'Éducation de l'Alberta. — Études sociales 30, unité d'enseignement : Guide : Caractéristiques des systèmes politiques et économiques de notre monde actuel. — Gouvernement de l'Alberta, 1991

Ministère de l'Éducation de l'Alberta. — Études sociales 30 : cahier de l'élève : Caractéristiques des systèmes politiques et économiques de notre monde actuel. — Gouvernement de l'Alberta, 1991

Trueman, J. ; Schafter, H. ; Stewart, R. ; Hunter, T. — Les grands courants de l'histoire moderne. — Toronto : McGraw-Hill Ryerson, 1980. — ISBN 007077947-3

Unité quatre : **La prise de décisions économiques**

Table des matières

Table des matières pour les activités suggérées.....	627
Schéma conceptuel de l'Unité 4.....	629
Vue d'ensemble.....	630
Objectifs généraux.....	631
Matière obligatoire pour l'Unité 4.....	633
4.1 Le problème posé par la répartition de la richesse.....	634
• Contenu.....	634
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances.....	635
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	636
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	637
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	638
4.2 La définition d'un niveau de vie acceptable.....	665
• Contenu.....	665
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances.....	666
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	667
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	668
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	669
4.3 Créer la richesse pour maintenir un niveau de vie.....	681
• Contenu.....	681
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances.....	682
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	683
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	684
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	685
4.4 Organiser l'économie pour créer la richesse.....	697
• Contenu.....	697
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances.....	700
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	704
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	705
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	706

4.5	Le développement de l'économie mixte	796
	• Contenu	796
	• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	797
	• Objectifs relatifs aux habiletés.....	799
	• Objectifs relatifs aux valeurs.....	800
	• Stratégies d'enseignement suggérées.....	801
4.6	Le développement économique chez les peuples autochtones	838
	• Contenu	838
	• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	840
	• Objectifs relatifs aux habiletés.....	842
	• Objectifs relatifs aux valeurs.....	843
	• Stratégies d'enseignement suggérées.....	844
4.7	La culture amérindienne et l'économie du marché.....	860
	• Contenu	860
	• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	861
	• Objectifs relatifs aux habiletés.....	862
	• Objectifs relatifs aux valeurs.....	863
	• Stratégies d'enseignement suggérées.....	864
4.8	Le développement économique au Japon	879
	• Contenu	879
	• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	881
	• Objectifs relatifs aux habiletés.....	883
	• Objectifs relatifs aux valeurs.....	884
	• Stratégies d'enseignement suggérées.....	885
	Révision des concepts et connaissances par les mots croisés	890
	Évaluation formative	896
	Bibliographie	899

Table des matières pour les activités suggérées

4.1 Le problème posé par la répartition de la richesse

Activité 1 **Page**
638

Le problème posé par la répartition de la richesse : **la richesse**, les besoins et désirs, **les ressources**, **la rareté**, le choix, **le coût**, le coût de substitution.

4.2 La définition d'un niveau de vie acceptable

Activité 2 **Page**
669

La définition d'un niveau de vie acceptable : la répartition, le niveau de vie.

4.3 Créer la richesse pour maintenir un niveau de vie

Activité 3 **Page**
685

Créer la richesse pour maintenir un niveau de vie : **les facteurs de production**, la terre, la main d'œuvre, le capital, l'esprit d'entreprise, l'infrastructure, **la productivité**.

4.4 Organiser l'économie pour créer la richesse

Activité 4 **Page**
706

Organiser l'économie pour créer la richesse : **la richesse**, **la conception du monde**, **le paradigme**, **le capitalisme**.

Activité 5 **Page**
724

L'agriculture canadienne d'aujourd'hui : la diversité régionale.

Activité 6 **Page**
761

Le développement économique en Saskatchewan : la croissance économique, l'échange, l'investissement, le profit, la terre, la spécialisation, le matérialisme, l'individualisme compétitif, le marché.

Activité 7

Page
779

L'influence du prix du marché sur la prise de décisions économiques : **le paradigme économique du marché**, la maximisation, le développement technologique, les économies d'échelle, **l'offre et la demande**, le marché des facteurs de production.

4.5 Le développement de l'économie mixte

Page
801

Activité 8

Le développement de l'économie mixte : **le système du marché mixte, le système des prix, la concurrence**, la concurrence parfaite, la concurrence imparfaite.

4.6 Le développement économique chez les peuples autochtones

Page
844

Activité 9

Le développement économique des Amérindiens en Saskatchewan : **le changement économique, le paradigme, les économies traditionnelles, le changement, l'interdépendance économique**.

4.7 La culture amérindienne et l'économie du marché

Activité 10

Page
864

La culture amérindienne et l'économie du marché : **l'interdépendance, l'indépendance politique**.

4.8 Le développement économique du Japon

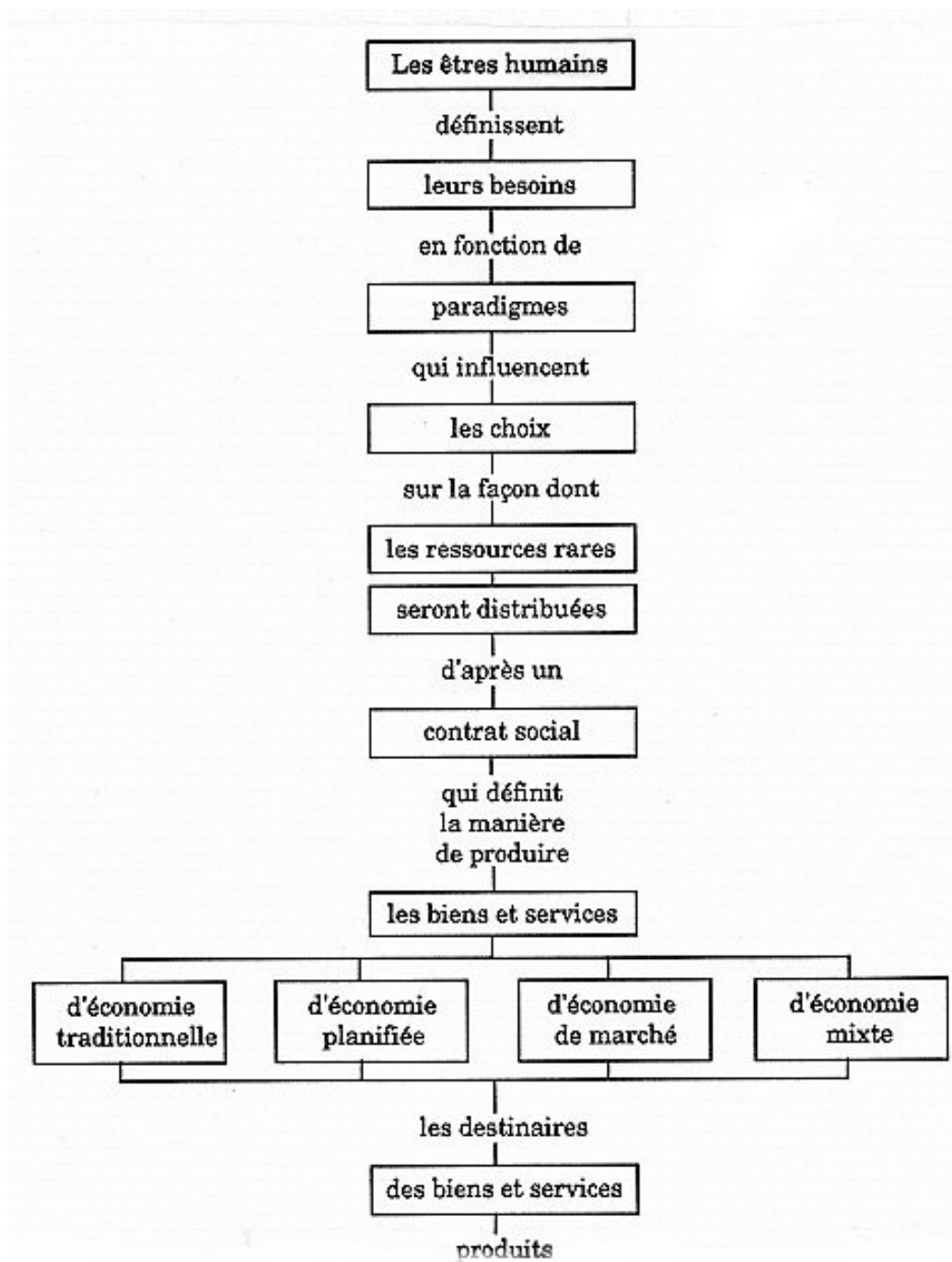
Activité 11

Page
885

Le développement économique au Japon.

Schéma conceptuel

La prise de décisions économiques



La prise de décisions économiques

Vue d'ensemble

Cette unité a pour objectif de familiariser l'élève avec la prise de décisions économiques. L'activité économique fait partie du quotidien de l'individu et, pour fonctionner de façon efficace au sein de la société, il est important de comprendre les principes de base de l'économie et le fonctionnement des organismes économiques.

On familiarise l'élève avec le concept de rareté et ses conséquences. Ce concept est une réalité à la fois pour les individus et pour les sociétés. On crée des organismes économiques pour décider de la meilleure utilisation de ressources rares dans la production de biens et de services. L'élève apprend que si on prend de mauvaises décisions économiques, la société voit son niveau de vie diminuer.

L'élève étudie comment, au Canada, les individus et divers organismes économiques prennent des décisions dans ce domaine. On étudie également les avantages et les inconvénients de la prise de décisions dans le système de marché ainsi que d'autres modèles de prises de décision.

Objectifs généraux

Concepts : L'économie politique (l'économique) - L'étude de la façon dont les gens répondent au problème universel de la rareté des biens.

Objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

- Savoir que l'économie est une étude de la façon dont la société prend des décisions au sujet des biens et services qu'elle va produire pour répondre aux besoins et désirs de ses citoyens
- Savoir que le niveau de vie est une mesure de la quantité et de la qualité des biens et services à la disposition des individus
- Savoir que les sociétés industrielles s'appuient sur un système complexe d'organismes politiques et économiques (l'infrastructure) qui rend possible la production de biens et services
- Savoir que les croyances et les valeurs d'une société affectent son organisation politique et sociale, ce qui affecte son organisation économique

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- Synthétiser les parties, à les intégrer et à créer une règle, une théorie ou un produit nouveau en :
 - identifiant les éléments à combiner ainsi que les relations entre eux;
 - identifiant un thème ou un principe d'organisation
- Élaborer et à appliquer des critères comme base pour prendre des décisions et effectuer des évaluations
- Mettre en pratique les habiletés d'analyse suivantes :
 - déterminer les parties principales;
 - décrire les relations de cause à effet;
 - décrire comment les parties d'un tout sont reliées entre elles
- Émettre des hypothèses fondées sur des suppositions et des inférences raisonnables

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- Savoir comment rester objectif dans ses comparaisons :
 - Sur quels critères se baser pour juger si les prises de décisions économiques sont sages ou non?
 - Le profit?
 - L'efficacité?
 - La tradition?
 - La morale?
 - Sur quels critères se baser pour juger si les décisions prises par la société sont sages ou non?

Objectifs identité, langue, culture

L'élève sera capable de :

- Connaître la contribution des francophones à l'économie locale, provinciale, nationale et internationale
- Savoir qu'un bon nombre d'entrepreneurs Fransaskois et Fransaskoises contribuent à l'économie locale, provinciale, nationale et internationale
- Savoir que certains Fransaskois et Fransaskoises se sont lancés dans des entreprises diverses parmi plusieurs communautés en Saskatchewan
- Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie
- Valoriser la langue française écrite et orale par tous les moyens possibles
- Maîtriser le français oral et écrit
- Communiquer, écouter, s'exprimer, négocier ses différences d'opinions
- Savoir qu'il y a un besoin de connaître les systèmes politiques, économiques et juridiques ainsi que le fonctionnement des institutions de la majorité
- Travailler en équipe, s'entraider, s'appuyer, et collaborer

Matière obligatoire pour l'Unité 4 - La prise de décisions économiques

Contenu obligatoire	Concepts obligatoires	Durée suggérée
4.1 Le problème posé par la répartition de la richesse (p. 634)	La richesse Les ressources La rareté Le coût	1 heure
4.2 La définition d'un niveau de vie acceptable (p. 665)	Le niveau de vie	1 heure
4.3 Créer la richesse pour maintenir un niveau de vie (p. 681)	Les facteurs de production La productivité	2 heures
4.4 Organiser l'économie pour créer la richesse (p. 697) <ul style="list-style-type: none">• Le capitalisme au Canada (p. 697)• Le développement économique en Saskatchewan (p. 697)• Le rôle du système des prix dans la prise de décisions économiques (p. 698)	La richesse Le capitalisme Le paradigme économique L'offre et la demande	4 heures
4.5 Le développement de l'économie mixte (p. 796)	Le système de marché mixte Le système des prix La concurrence	2 heures
4.6 Le développement économique chez les peuples autochtones (p. 838)	L'économie traditionnelle Le changement	2 heures
4.7 La culture indienne et l'économie de marché (p. 860)	L'interdépendance L'indépendance	2 heures
4.8 Le développement économique au Japon (p. 879) <ul style="list-style-type: none">• Les valeurs traditionnelles et l'économie de marché au Japon (p. 879)		2 heures
Temps alloué à la matière obligatoire		16 heures
Temps disponible pour une pédagogie différenciée en fonction du rythme d'apprentissage		3 heures
Nombre total d'heures de cours		19 heures

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

4.1 Le problème posé par la répartition de la richesse

Contenu

Tous les individus ont des besoins et des désirs qui doivent être satisfaits pour qu'ils puissent :

- **vivre;**
- **atteindre leur potentiel;**
- **fortifier le respect d'eux-mêmes et affermir leur statut social.**

Ce n'est qu'en combinant les ressources de différentes façons qu'on peut produire les biens et les services qui constituent la richesse d'une société.

Dans toute situation, la quantité de ressources disponibles est toujours limitée et à quelques rares exceptions près, elle est toujours inférieure à la demande.

Constamment, la vie exige que les individus fassent un choix quant à l'utilisation des ressources rares qui sont à leur disposition :

- le temps : si une personne choisit de faire une activité, elle devra renoncer à en faire d'autres qui auraient pu être effectuées dans ce laps de temps;
- la main-d'œuvre : si une personne choisit un type d'occupation, elle doit renoncer à beaucoup d'autres;
- la richesse : si les individus choisissent de dépenser leur argent d'une certaine façon, ils devront renoncer à d'autres possibilités de le dépenser;
- les ressources : si une société décide d'utiliser ses ressources d'une certaine façon, elle devra renoncer à de nombreuses autres façons de les utiliser.

4.1 Le problème posé par la répartition de la richesse

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

La richesse

- **Savoir que le terme « richesse » fait référence à tous les biens et services (y compris les connaissances) qui sont produits et distribués au sein de la société**

Les besoins et désirs

- Savoir que les économistes supposent que les besoins et désirs des humains pour la richesse (biens et services) sont illimités
- Savoir que les besoins et désirs diffèrent d'une culture à l'autre

Les ressources

- **Savoir que les ressources sont représentées par ce qui est utilisé pour produire les biens et services (richesse) que désirent ou dont ont besoin les individus constituant la société**

La rareté

- **Savoir que la rareté est ce qui arrive quand les besoins et désirs dépassent la disponibilité limitée des ressources nécessaires à les satisfaire**

Le choix

- Savoir que la rareté signifie que les individus doivent constamment décider du meilleur choix à faire lorsqu'ils consomment des biens et des services (richesse)

Le coût

- **Savoir que le coût de tout choix est la valeur de toutes les choses auxquelles nous devons renoncer pour obtenir celle que nous désirons**

Le coût de substitution

- Savoir que le coût de substitution est le principe selon lequel choisir une façon de « dépenser » (utiliser) une ressource signifie qu'on ne peut dépenser (utiliser) cette ressource d'une autre façon

4.1 Le problème posé par la répartition de la richesse

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Maîtriser le français oral et écrit**
- Utiliser ce que les élèves savent déjà pour les aider à comprendre de nouveaux concepts
- Fixer des priorités en appliquant le concept de coût de substitution

4.1 Le problème posé par la répartition de la richesse

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- Savoir si la terre est un endroit plus agréable à habiter si nous avons tout ce que nous voulions

4.1 Le problème posé par la répartition de la richesse

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 1 - Le problème posé par la répartition de la richesse

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Initiation à l'analyse numérique
- Créativité et raisonnement critique
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

L'objet de cette activité est d'aider les élèves à comprendre qu'ils doivent faire des choix économiques tous les jours et que ces choix ont un certain coût.

Cette activité est également destinée à aider les élèves à comprendre que la budgétisation est un exemple de prise de décisions économiques.

B. Contenu

Le problème posé par la répartition de la richesse

Tous les individus ont des besoins et des désirs qui doivent être satisfaits pour qu'ils puissent :

- vivre;
- atteindre leur potentiel;
- fortifier le respect d'eux-mêmes et affermir leur statut social.

Ce n'est qu'en combinant les ressources de différentes façons qu'on peut produire les biens et les services qui constituent la richesse d'une société.

Dans toute situation, la quantité de ressources disponibles est toujours limitée (finie) et à quelques rares exceptions près, elle est toujours inférieure à la demande. Constamment, la vie exige que les individus fassent un choix quant à l'utilisation des ressources rares qui sont à leur disposition.

- le temps : si une personne choisit de faire une activité, elle devra renoncer à en faire d'autres qui auraient pu être effectuées dans ce laps de temps.
- la main-d'oeuvre : si une personne choisit un type d'occupation, elle doit renoncer à beaucoup d'autres.

-
- la richesse : si les individus choisissent de dépenser leur argent d'une certaine façon, ils devront renoncer à d'autres possibilités de le dépenser.
 - les ressources : si une société décide d'utiliser ses ressources d'une certaine façon, elle devra renoncer à de nombreuses autres façons de les utiliser.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

La richesse

- **Savoir que le terme « richesse » fait référence à tous les biens et services (y compris les connaissances) qui sont produits et répartis au sein de la société**

Les besoins et désirs

- **Savoir que les économistes supposent que les besoins et désirs des humains pour la richesse (biens et services) sont illimités**
- **Savoir que les besoins et désirs diffèrent d'une culture à l'autre**

Les ressources

- **Savoir que les ressources sont représentées par ce qui est utilisé pour produire les biens et services (richesse) que désirent ou dont ont besoin les individus constituant la société**

La rareté

- **Savoir que la rareté est ce qui arrive quand les besoins et désirs dépassent la quantité limitée de ressources qui seraient nécessaires à les satisfaire**

Le choix

- **Savoir que le choix signifie que les individus doivent constamment décider du meilleur choix à faire lorsqu'ils consomment des biens et des services (richesse)**

Le coût

- **Savoir que le coût de tout choix est la valeur de toutes les choses auxquelles nous devons renoncer pour obtenir celle que nous désirons**

Le coût de substitution

- Savoir que le coût de substitution est le principe selon lequel choisir une façon de « dépenser » (utiliser) une ressource signifie qu'on ne peut dépenser (utiliser) cette ressource d'une autre façon

Habilités :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Connaître les différentes façons de s'exprimer en français, utilisées de par le monde**
- Utiliser ce que les élèves savent déjà pour les aider à assimiler de nouveaux concepts
- Fixer des priorités en appliquant le concept de coût de substitution

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- Savoir si la terre est un endroit plus agréable à habiter si nous avons tout ce que nous voulions

D. Étapes de l'activité

Avant d'amorcer cette leçon, l'enseignant est prié de consulter le document d'information n° 6.

1. Demander aux élèves de lire le texte « Toutes les personnes se ressemblent », document d'information n° 7, pour qu'ils puissent ensuite répondre aux questions qui suivent.
2. Une fois cette liste dressée, leur demander de revenir sur chaque point et de classer les articles qu'ils ont choisis, en commençant par le plus important. Voir la feuille de travail n° 1.
3. Demander ensuite aux élèves d'être plus réalistes et de dire à quoi ils sont disposés à renoncer pour obtenir ce qu'ils désirent. Une grille du type de celle ci-dessous pourrait les aider dans cette tâche. Voir la feuille de travail n° 2.

Liste des articles désirés (par ordre d'importance)	Prix de l'article	Prix trop élevé (X) ou acceptable (OK)
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

4. Les élèves doivent modifier leur liste en fonction du coût des articles désirés. En quoi le prix de l'article va-t-il influencer sur la quantité de travail qu'une personne va devoir fournir pour se l'offrir? Voir la feuille de travail n° 2.

Liste révisée (articles classés par ordre d'importance)	Prix que vous êtes prêt à prêt à payer	Raisons justifiant votre décision
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

5. Demander ensuite aux élèves, lors d'une séance de remue-méninges, de dresser la liste des principaux postes du budget d'une famille de classe moyenne. Ces postes pourraient être :

- le logement
- la nourriture
- l'habillement
- le transport
- l'éducation
- les loisirs

Les élèves pourront ajouter des postes. Une fois cette liste dressée, diviser la classe en groupes et demander à chacun des groupes de chiffrer un poste donnée.

Créer ensuite de nouveaux groupes et demander à chaque groupe d'établir le budget d'une famille de la classe moyenne supérieure, en restant réaliste.

6. Calculer ensuite, avec les élèves, le revenu que cette famille doit avoir pour maintenir ce niveau de vie. (Rappeler aux élèves qu'un budget s'établit après impôt, ce qui signifie que le revenu brut doit être supérieur de 30% à 40% au revenu net.) Demander aux élèves de se reporter aux documents d'information n^{os} 1-5 sur les revenus pour vérifier la proportion d'individus qui peut effectivement prétendre à ce niveau de vie. Voir ensuite le pourcentage d'individus qui doit se contenter d'un revenu moindre.
7. Demander aux élèves d'établir le budget correspondant à trois revenus différents. La grille comparative ci-dessous leur facilitera la tâche. Voir aussi Feuilles de travail n^{os} 3 et 4. Discuter ensuite avec les élèves de l'influence du revenu sur le mode de vie de chacun.

Poste	Salaire minimum	Revenue médian	Revenue moyen
Logement			
Nourriture			
Transport			
Éducation			
Loisirs			
Divers			
Total			

8. Lire le Document d'information n^o 7, puis répondre aux « Questions pour la compréhension du texte ».

Feuille de travail n° 1

Liste des dix articles, classés du plus important au moins important

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

Feuille de travail n° 2

Liste révisée (articles classés par ordre d'importance)	Prix que vous êtes prêt à payer	Prix trop élevé (X) ou acceptable (OK)

Liste révisée (articles classés par ordre d'importance)	Prix que vous êtes prêt à payer	Raisons justifiant votre décision

Document d'information n° 1

Revenu moyen des familles

	Dollars courants				
	1981	1986	1989	1990	1991
Terre-Neuve	25 870	30 383	39 648	40 770	41 654
Île-du-Prince-Édouard	23 455	32 029	38 726	39 701	42 779
Nouvelle-Écosse	24 862	35 352	43 123	44 385	45 130
Nouveau-Brunswick	24 608	33 313	40 670	42 356	44 323
Québec	28 568	38 110	44 860	47 158	48 634
Ontario	32 322	45 778	57 330	57 027	58 634
Manitoba	28 606	37 875	46 551	47 178	46 621
Saskatchewan	30 575	37 025	42 978	44 234	45 930
Alberta	36 279	43 729	49 734	51 985	55 552
Colombie-Britannique	33 687	40 590	49 442	54 448	54 895

Revenu moyen des familles

	Dollars courants (1991)				
	1981	1986	1989	1990	1991
Terre-Neuve	43 229	38 346	43 875	43 064	41 654
Île-du-Prince-Édouard	39 193	40 423	42 855	41 934	42 779
Nouvelle-Écosse	41 544	44 617	47 721	46 882	45 130
Nouveau-Brunswick	41 120	42 044	45 006	44 739	44 323
Québec	47 737	48 098	49 643	49 811	48 634
Ontario	54 010	57 776	63 443	60 235	58 634
Manitoba	47 801	47 801	51 514	49 832	46 621
Saskatchewan	51 091	46 729	47 560	46 723	45 930
Alberta	60 622	55 190	55 037	54 910	55 552
Colombie-Britannique	56 291	51 228	54 714	57 511	54 895

Répartition en pourcentage des familles, en dollars constants (1991)

Tranche de revenu	Dollars courants				
	1981	1986	1989	1990	1991
Moins de 10 000 \$	2,7	2,3	1,8	2,3	2,4
De 10 000 \$ à 19 999 \$	10,5	11,1	9,6	9,5	10,4
De 20 000 \$ à 29 999 \$	11,9	13,1	12,1	12,9	13,7
De 30 000 \$ à 39 999 \$	14,2	14,3	13,5	13,4	14,0
De 40 000 \$ à 49 999 \$	14,8	14,0	14,2	13,6	13,6
De 50 000 \$ à 59 999 \$	13,5	12,9	12,8	12,7	12,1
De 60 000 \$ à 74 999 \$	14,5	14,2	14,4	14,3	14,0
75 000 \$ et plus	17,9	18,2	21,6	21,2	19,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Revenu (\$)

Revenu moyen	51 756	52 048	55 423	54 537	53 131
Revenu médian ¹	47 326	46 516	49 166	48 620	46 742

1. Le revenu médian représente la valeur centrale lorsque les revenus sont classés par ordre de grandeur. Il est inférieur au revenu moyen dans ces tableaux parce qu'il n'est pas influencé par quelques valeurs anormalement élevées dans la ventilation.

Source : Annuaire du Canada. — Statistique Canada. — P. 215-216

Document d'information n° 2

Répartition du revenu des ménages en 1991 (tous les ménages privés)

Les données ci-dessous donnent le revenu des ménages canadiens.

Un ménage peut être constitué d'une ou de plusieurs personnes.

- Si vos grands-parents vivent chez vous, ils font partie de votre ménage.
- Si l'un de vos frères ou l'une de vos soeurs vit seul(e), il ou elle constitue un ménage.

Le revenu médian est le revenu qui sépare les 50% de la tranche supérieure des 50% de la tranche inférieure.

- Ainsi, si le revenu médian est de 30 000 \$, cela signifie que 50% des ménages interrogés ont un revenu supérieur à 30 000 \$ et 50% un revenu inférieur à 30 000 \$.

Tranche de revenu	Pourcentage d'individus
Moins de 10 000 \$	8,0
De 10 000 à 19 999 \$	15,6
De 20 000 à 29 999 \$	14,0
De 30 000 à 39 999 \$	13,6
De 40 000 à 49 999 \$	12,4
De 50 000 à 59 999 \$	10,4
De 60 000 à 69 999 \$	7,9
70 000 \$ +	18,2
Revenu moyen	46 137 \$
Revenu médian	39 013 \$

Source : Statistique Canada, Division des données régionales et administratives 1992

Document d'information n° 3

Répartition du revenu selon le sexe du chef de famille

À des fins statistiques, le chef de famille est défini comme suit :

- Dans les familles constituées d'un couple, marié ou non, l'homme est le chef de famille.
- Dans les familles monoparentales avec des enfants célibataires, le parent est le chef de famille.
- Dans les familles monoparentales avec des enfants mariés, le principal responsable de l'entretien de la famille est le chef de famille.
- Dans les autres cas, la personne la plus âgée est le chef de famille.

Répartition du revenu des ménages dans les familles dont le chef est un homme (1991)

Tranche de revenu	Pourcentage d'individus
Moins de 10 000 \$	5,0
De 10 000 à 19 999 \$	10,8
De 20 000 à 29 999 \$	13,0
De 30 000 à 39 999 \$	14,2
De 40 000 à 49 999 \$	14,0
De 50 000 à 59 999 \$	12,3
De 60 000 à 69 999 \$	9,4
70 000 \$ +	21,3
Revenu moyen	51 342 \$
Revenu médian	44 848 \$

Répartition du revenu des ménages dans les familles dont le chef est une femme (1988)

Tranche de revenu	Pourcentage d'individus
Moins de 10 000 \$	28,2
De 10 000 à 19 999 \$	34,3
De 20 000 à 29 999 \$	17,3
De 30 000 à 39 999 \$	9,8
De 40 000 à 49 999 \$	5,1
De 50 000 à 59 999 \$	2,5
De 60 000 à 69 999 \$	1,3
70 000 \$ +	1,5
Revenu moyen	20 089 \$
Revenu médian	15 049 \$

Source : Statistique Canada, Division des données régionales et administratives 1992

Document d'information n° 4

Répartition du revenu individuel

Le tableau de la page suivante donne le revenu individuel, et non par ménage, de tous les Canadiens âgés de 15 ans et plus.

Vous remarquerez que le revenu individuel est nettement inférieur à celui des ménages. Le revenu des ménages est plus élevé parce qu'il comprend le revenu de deux personnes ou plus.

La colonne de droite, intitulée « Pourcentage d'individus » donne le pourcentage total des individus classés dans un groupe particulier. Ce chiffre est ensuite décomposé de façon à donner le pourcentage d'hommes et de femmes dans chaque catégorie.

Document d'information n° 4 (suite)

Répartition du revenu individuel des Canadiens âgés de 15 ans et plus (1991)

Tranche de revenu	Pourcentage d'individus	
Moins de 3 000 \$	Hommes :	6,5
	Femmes :	10,9
3 000 à 9 999 \$	Hommes :	13,2
	Femmes :	25,1
10 000 à 14 999 \$	Hommes :	10,5
	Femmes :	17,9
15 000 à 19 999 \$	Hommes :	9,2
	Femmes :	11,5
20 000 à 29 999 \$	Hommes :	18,4
	Femmes :	18,0
30 000 à 39 999 \$	Hommes :	16,4
	Femmes :	9,1
40 000 à 49 999 \$	Hommes :	11,1
	Femmes :	4,1
50 000 +	Hommes :	14,9
	Femmes :	3,5
Revenu moyen	Hommes :	30 205
	Femmes :	17 577
Revenu médian	Hommes :	25 334
	Femmes :	13 464
Population âgés de 15 ans et plus	21 304 740	
Hommes	10 422 145	
Femmes	10 882 595	

Source : Statistique Canada, Division des données régionales et administratives 1992

Document d'information n° 4 (suite)

Répartition du revenu individuel des Canadiens âgés de 15 ans et plus (1986)

Tranche de revenu	Pourcentage d'individus	
Moins de 3 000 \$	Hommes :	8,6
	Femmes :	16,0
3 000 à 9 999 \$	Hommes :	19,0
	Femmes :	35,9
10 000 à 14 999 \$	Hommes :	12,1
	Femmes :	15,6
15 000 à 19 999 \$	Hommes :	10,6
	Femmes :	12,0
20 000 à 29 999 \$	Hommes :	20,3
	Femmes :	13,2
30 000 à 34 999 \$	Hommes :	8,9
	Femmes :	3,1
35 000 +	Hommes :	20,9
	Femmes :	4,1
Revenu moyen	Hommes :	23 265
	Femmes :	12 615
Revenu médian	Hommes :	19 797
	Femmes :	9 540
Population âgés de 15 ans et plus	19 634 100	
Hommes	9 606 255	
Femmes	10 027 850	

Source : Statistique Canada, Division des données régionales et administratives 1992

Document d'information n° 5

Répartition du revenu des ménages dans les zones urbaines dont la population dépassait 100 000 habitants en 1988

Tranche de revenu	Pourcentage d'individus
Moins de 10 000 \$	11,5
De 10 000 à 19 999 \$	17,3
De 20 000 à 29 999 \$	15,2
De 30 000 à 39 999 \$	14,6
De 40 000 à 49 999 \$	11,5
De 50 000 à 59 999 \$	9,4
De 60 000 à 69 999 \$	6,7
70 000 \$ et plus	13,8
Revenu moyen :	40 303 \$
Revenu médian :	34 084 \$

Répartition du revenu des ménages dans les zones rurales en 1988

Tranche de revenu	Pourcentage d'individus
Moins de 10 000 \$	9,8
De 10 000 à 19 999 \$	21,3
De 20 000 à 29 999 \$	18,8
De 30 000 à 39 999 \$	16,3
De 40 000 à 49 999 \$	13,4
De 50 000 à 59 999 \$	8,3
De 60 000 à 69 999 \$	5,1
70 000 \$ et plus	7,3
Revenu moyen :	34 572 \$
Revenu médian :	30 182 \$

Feuille de travail n° 3

Budget d'un ménage de classe moyenne

Poste	Montant
Logement : - - - -	
Nourriture : - - - -	
Transport : - - - -	
Éducation : - - - -	
Loisirs : - - - -	
Divers : - - - -	
Autres -	

Document d'information n° 6

Les besoins

Les besoins de l'homme sont très divers; on peut, en simplifiant beaucoup, les regrouper en deux grandes catégories : les besoins fondamentaux et les besoins d'agrément.

La nourriture, le logement, le vêtement sont des besoins fondamentaux : sans nourriture, l'homme ne saurait survivre.

L'éducation, les loisirs, les voyages sont des besoins d'agrément : la survie de l'espèce humaine ne dépend pas de la satisfaction de ces besoins.

Aussi longtemps qu'un besoin n'est pas satisfait, une force intérieure pousse l'homme à se procurer les biens et les services qui feront disparaître la sensation d'insatisfaction.

L'intensité d'un besoin décroît à mesure qu'il reçoit satisfaction : ma faim sera progressivement comblée au fur et à mesure qu'on m'apportera les plats successifs du repas. Les besoins ne se présentent pas simultanément : il existe entre eux une certaine hiérarchie; c'est ainsi que les besoins fondamentaux sont ressentis les premiers; lorsqu'ils sont passablement satisfaits, les besoins d'agrément passent au premier plan : l'homme mal nourri est surtout préoccupé d'améliorer son régime alimentaire; bien nourri, il s'applique à élever son niveau d'éducation; instruit, il veut voyager, se cultiver et ainsi de suite. Plus l'individu monte dans l'échelle hiérarchique des besoins, plus il tend à se réaliser, à s'épanouir.

Le psychologue américain Maslow a proposé une représentation de ce phénomène en distinguant cinq catégories de besoins ainsi hiérarchisés :

- Besoins physiologiques
- Besoins de sécurité
- Besoins d'appartenance (à un groupe)
- Besoins d'estime
- Besoins d'autoréalisation

Dès qu'un besoin est satisfait, un autre besoin moins fondamental se fait sentir, de sorte que l'homme est perpétuellement insatisfait : considérés dans leur ensemble, ses besoins sont illimités.

Les besoins fondamentaux sont ressentis par tous les hommes où qu'ils vivent; leur intensité dépend néanmoins de plusieurs facteurs : le besoin de se chauffer est beaucoup plus impérieux pour un Canadien que pour un Américain vivant en Californie. D'autre part, la manière dont les hommes satisfont leurs besoins dépend de facteurs psychologiques, sociologiques, qui varient d'un individu à l'autre, d'une société à l'autre, d'une époque à l'autre. Ainsi, au niveau de l'individu, l'âge et le sexe viennent déterminer des pratiques spécifiques de consommation. Une recherche du Youth Research Institute

de Los Angeles¹ a montré que le jeune garçon concentre ses dépenses sur les confiseries, le cinéma, les jeux et les jouets : chez les adolescents, ce sont les produits de toilette et l'automobile qui occupent une place prépondérante; la différence entre les garçons et les filles est très nette chez les plus jeunes : les garçons concentrent leur consommation sur les activités à l'extérieur de la maison, les jeux et les jouets alors que la toute jeune fille dépense pour les soins de sa personne. On constate, par contre, une certaine convergence dans les pratiques de consommation des adolescents et des adolescentes : les deux groupes accordant beaucoup d'importance à l'apparence et aux sorties. Les pratiques de consommation varient bien entendu d'une époque à l'autre : la plupart des biens que nous consommons aujourd'hui comme l'automobile, la télévision, n'existaient pas il y a seulement cent ans; elles varient également d'une société à l'autre : la société canadienne est axée sur la consommation, c'est-à-dire la satisfaction des besoins par des biens qu'il faut posséder.

D'autres sociétés attachent une importance beaucoup moins grande à la possession d'objets matériels. En Inde par exemple, le bouddhisme a conduit au développement d'une société prônant la lutte contre les désirs personnels, le détachement des biens matériels.

1. Source : Protégez-vous. — (mars 1979)

Les biens économiques et les biens libres

Les biens qui satisfont nos besoins se répartissent en deux catégories : les biens économiques et les biens libres. Les biens libres existent en quantité illimitée dans la nature et peuvent satisfaire directement un besoin : l'air que nous respirons et qui satisfait un besoin fondamental de l'homme existe en quantité illimitée. Il satisfait directement notre besoin de respiration : c'est un bien libre. Les animaux se satisfont des seuls biens libres. L'homme, par contre, satisfait ses besoins en se procurant des biens (maisons, réfrigérateurs, télévisions) et des services (coupe de cheveux, soins médicaux) qui ne se trouvent ni en quantité illimitée, ni tels quels dans la nature. Ce sont les biens économiques.

Parce que les ressources naturelles ne satisfont pas directement ses besoins, l'homme se trouve ainsi condamné au travail. Il travaille pour transformer les ressources naturelles en biens et services mieux adaptés aux besoins de sa consommation. Mais il ne suffit pas que les biens et services existent, encore faut-il qu'ils soient disponibles là où les besoins sont ressentis. La satisfaction des besoins humains implique donc, outre la fonction production, c'est-à-dire la transformation des ressources naturelles en biens et en services adaptés aux besoins des consommateurs, la fonction circulation, c'est-à-dire l'acheminement de ces biens et services vers le lieu où sont ressentis les besoins. L'homme doit donc se livrer à des actes de production et d'échange de façon à remédier à l'insuffisance des ressources disponibles ou à leur mauvaise répartition sur la terre : ces actes constituent la substance de la vie économique.

Les ressources

Les biens et les services qui satisfont nos besoins sont obtenus à partir de ressources : pour fabriquer une chaise, il nous faut du bois; le bois est une ressource naturelle que nous avons dû transformer. Pour produire un bien, nous devons faire appel à différentes ressources :

- des ressources naturelles;
- du travail;
- des outils et des machines;
- une technologie.

Les outils et les machines, fabriqués par l'homme, s'appellent biens de capital (ou biens de production). Ils se distinguent des biens de consommation parce qu'ils ne satisfont pas directement les besoins humains. Ce sont des biens intermédiaires qui permettent à l'homme d'accroître la productivité de son travail.

La « technologie » est l'ensemble des procédés mis en oeuvre pour produire des biens et des services. Ces procédés résultent de l'application des connaissances scientifiques à la production; ils sont généralement protégés par des brevets qui confèrent à leurs inventeurs un droit exclusif d'exploitation. La reprographie, l'énergie nucléaire, l'informatique, les communications par satellite figurent parmi les technologies récentes.

Le travail, le capital, les ressources naturelles et la technologie constituent les quatre catégories de ressources dont dispose une collectivité : on les appelle facteurs de production. C'est la fonction de l'entreprise de combiner ces facteurs de production en vue de produire les biens et les services susceptibles de satisfaire nos besoins.

Malheureusement, ces ressources sont limitées et, même lorsqu'elles sont abondantes, elles sont la plus souvent réparties de façon inégale sur la terre. Le Canada, par exemple, dispose d'immenses réserves en eau et en forêts qui font cruellement défaut aux pays désertiques du Moyen-Orient, par exemple.

Si abondants soient-ils, les facteurs de production sont loin de pouvoir suffire à tous les besoins de la population. Cette insuffisance de ressources crée une situation de rareté.

Les choix

Besoins illimités, ressources productives rares : puisqu'il est impossible de satisfaire tous les besoins, il faut choisir : les ressources productives serviront-elles à produire des autoroutes ou bien des hôpitaux? des automobiles ou des moyens de transport en commun?

Tout choix implique un renoncement, c'est-à-dire un coût que les économistes appellent « coût d'opportunité » : si j'achète un disque, je renonce du même coup à un autre bien que j'aurais pu me procurer avec le pouvoir d'achat consacré au disque. L'entreprise doit choisir entre distribuer une part plus importante de ses bénéfices à ses actionnaires ou investir davantage.

L'État se trouve dans la même situation : il ne peut disposer à la fois de la meilleure armée, du meilleur système d'enseignement, du meilleur système d'assurance sociale, du meilleur système routier, etc. Il doit choisir, établir des priorités.

Seuls les biens libres sont gratuits : parce qu'ils existent en quantité illimitée dans la nature, leur consommation n'implique aucun renoncement.

Par contre, les biens et services économiques dont la production suppose l'utilisation de ressources productives rares, qui de ce fait n'ont pu servir à la fabrication d'autre chose, ne sont pas gratuits : ils sont coûteux. Ils ont une valeur d'échange, un prix, et plus le bien est rare, plus son prix est élevé... Le diamant est un bien rare...

Qui dit choix dit conflits : les conflits sont en effet une caractéristique permanente d'un milieu où prévaut la rareté. Puisque les ressources sont insuffisantes pour permettre à la collectivité de satisfaire tous ses besoins, celle-ci doit établir ses priorités. Tous les citoyens n'ont pas nécessairement les mêmes préférences; ainsi, certains favoriseront la construction d'autoroutes, alors que d'autres réclameront la construction de logements sociaux. Les conflits seront limités s'il existe un certain consensus social; dans le cas contraire, ils pourront se transformer en affrontements.

Les échanges

Dire que l'homme travaille pour produire semble une évidence. Pourtant, à la question « Pourquoi travaillons-nous? », la plupart des gens répondent : « Pour gagner de l'argent ». Une telle réponse s'explique fort bien : depuis que le salaire et la monnaie s'interposent entre le travailleur et le produit de son travail, la finalité du travail n'apparaît plus aussi clairement. La monnaie n'a pas toujours existé... Dans les économies primitives, l'autoconsommation, c'est-à-dire la production pour son usage personnel, jouait un rôle primordial. La relation entre les rôles de production et de consommation était alors directe, évidente : l'homme travaillait pour produire les biens et les services nécessaires à la satisfaction de ses besoins et des besoins de sa famille.

L'autoconsommation était complétée par des échanges très limités, réalisés sous forme de troc, c'est-à-dire de cession directe d'un bien contre l'acquisition d'un autre bien. Sous le régime du troc, l'éleveur qui désire vendre un mouton et acheter du blé ne peut faire cette opération que s'il trouve un producteur de blé qui veut précisément faire l'opération inverse. Un tel système limite considérablement les échanges; c'est pourquoi, très tôt dans l'histoire, les hommes ont inventé la monnaie. Au lieu d'échanger directement un bien contre un autre bien, ils passent désormais par un intermédiaire : la monnaie. La monnaie facilite les échanges en les décomposant en deux opérations successives. Dans un premier temps, on vend, à ceux qui en ont besoin, un bien ou un service contre de la monnaie. Dans un deuxième temps, on achète, au moyen de cette monnaie, les biens et les services dont on a besoin. La monnaie n'est qu'un bien intermédiaire permettant de se procurer les biens de consommation qui satisfont nos besoins. Parce qu'elle facilite les échanges, la monnaie est à la base de la division du travail. Si les échanges sont aisés, il n'est plus nécessaire que chacun produise tout ce qu'il consomme. On peut au contraire se spécialiser dans les activités que l'on préfère ou pour lesquelles on est le plus doué. Dans ces conditions, on ne produit plus pour sa consommation personnelle, mais pour le marché.

La consommation

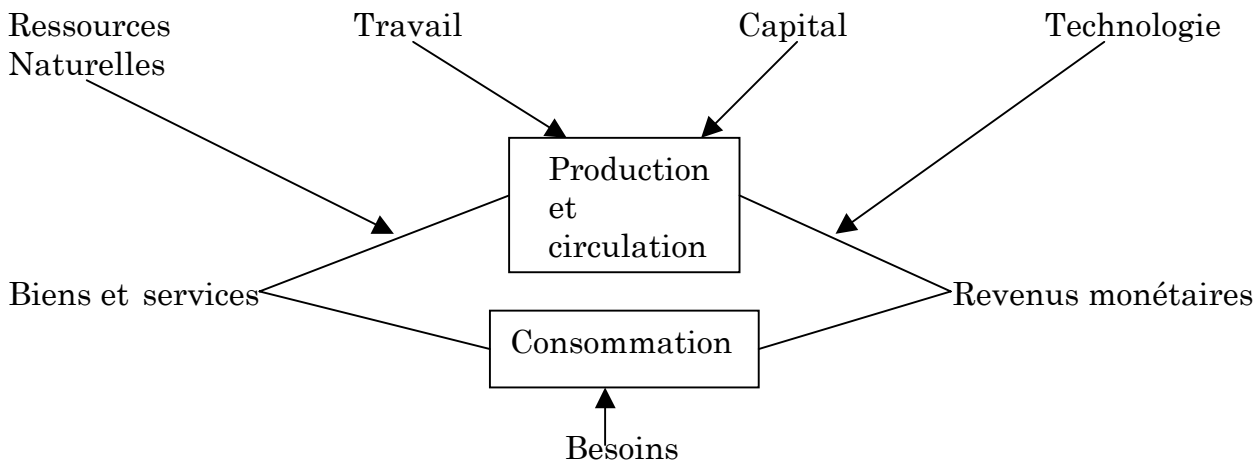
Produire pour le marché signifie que l'on retire de son travail des revenus avec lesquels on pourra se procurer les biens et les services que d'autres ont produits. La génération de revenus constitue donc l'un des résultats du travail. Ceci explique que la plupart des gens disent travailler pour gagner de l'argent. Mais cette réponse est superficielle :

« En réalité...le salaire et les revenus sont des titres de rationnement alloués aux producteurs pour leur permettre de puiser dans la production nationale une part équivalente, en principe, à leur production personnelle. Mais ce n'est pas essentiellement pour obtenir le titre de rationnement que nous travaillons : c'est pour réduire notre rationnement; nous travaillons pour produire. »¹

1. Jean Fourastié. — Pourquoi nous travaillons. — PUF, 1961. — (Collection Que sais-je). — P. 12

Résumé

La vie économique est l'activité que déploie l'homme pour satisfaire des besoins illimités en biens et en services présentant un caractère de rareté et ayant une valeur d'échange. Schématisée à l'extrême, elle se présente ainsi :



Source : Christian Drouin. — L'économie canadienne. — Montréal : Guérin, 1982. — P. 10-16

Document d'information n° 7

Toutes les personnes se ressemblent

Les besoins physiques

Tous les gens ont des besoins : besoins d'oxygène, d'eau, de nourriture, de gîte et de sommeil. Ces besoins physiques sont souvent appelés besoins primaires, parce que tous les humains doivent les satisfaire afin de pouvoir survivre.

Consciemment ou non, tous les gens du monde satisfont leurs besoins physiques. Prenons le besoin d'oxygène. Nous respirons sans y penser. À moins d'avoir un rhume, nous ne sommes pas conscients du processus de respiration, puisqu'il se produit involontairement. Mais certaines personnes apprennent à maîtriser leur respiration pour des raisons particulières. Par exemple, dans la culture de certains peuples vivant près des océans, des plongeurs apprennent à retenir leur respiration pour pouvoir rester sous l'eau pendant de longues périodes. Toutefois, la maîtrise de la respiration a ses limites. À un certain point, il faut revenir à la surface pour respirer. Si nous arrêtons de respirer pour une raison quelconque, nous mourons.

Un autre besoin physique est celui de garder la température du corps à l'intérieur de certaines limites. Si la température est trop froide, le corps réagit et nous avons la « chair de poule ». Si la température est trop chaude, le corps se met à transpirer. Ces réactions se retrouvent chez tous les humains. Cependant, les réponses culturelles aux variations de température diffèrent. Ainsi, les gens construisent différents types d'abris et choisissent la sorte et la quantité de vêtements qu'il leur faut.

Le corps humain a besoin d'eau et de nourriture appropriée pour croître et se maintenir en bonne santé. Si ces besoins ne sont pas satisfaits, le corps envoie des signaux comme la soif et la faim pour nous avertir. La façon dont ces besoins sont satisfaits est cependant culturelle. Dans certaines cultures, on boit de l'eau, et dans d'autres, du thé ou du café. La nourriture peut être consommée crue, ou encore cuite selon des recettes compliquées.

Le sommeil est un autre besoin que partagent les humains. Sans une certaine quantité de sommeil ininterrompu, une personne ne peut plus penser clairement ou fonctionner correctement. Mais si tous les humains dorment, ils ne dorment pas tous dans les mêmes conditions. Certains utilisent une natte de paille au lieu d'un lit, par exemple. Ils peuvent aussi dormir à différentes heures du jour. Ainsi, dans certaines cultures, on fait la sieste pendant les heures les plus chaudes de la journée.

Vous n'avez certainement pas besoin de passer toute votre journée à répondre à vos besoins physiques. Votre corps s'occupe automatiquement d'en satisfaire beaucoup et vous donne un signal en cas de problème. Par exemple, la faim vous rappelle qu'il vous faut manger. Cependant, il est important de satisfaire ses besoins de façon appropriée. Au Canada, de nombreux groupes essaient de sensibiliser les gens aux besoins de leur corps, et notamment au besoin d'une alimentation saine et d'exercice régulier. Prendre soin des besoins de son corps est plus qu'une simple question de survie; cela implique aussi une meilleure qualité de vie.

Dans beaucoup de régions du monde, les gens ont de la difficulté à satisfaire leurs besoins physiques. Il y a parfois pénurie de nourriture. Cette pénurie peut mener à des problèmes de santé, à la malnutrition et même à la mort. Les pénuries de nourriture résultent d'une absence de ressources naturelles en quantité suffisante pour produire assez de nourriture ou assez de biens à échanger contre de la nourriture. Cette situation peut être la conséquence de désastres naturels, comme la sécheresse.

Au Canada et partout dans le monde, des organismes se préoccupent du problème de la faim. Même au Canada, certaines personnes manquent de nourriture. L'une des façons dont les Canadiens ont réagi à ce problème a été implanter des banques alimentaires : les gens recueillent des dons en nourriture ou en argent et distribuent de la nourriture à ceux qui en ont besoin.

Les besoins psychologiques

Dans la vie de chacun, de nombreuses activités entraînent des rapports avec les autres. À la maison, à l'école, au travail ou pendant leurs loisirs, les gens observent et écoutent les autres, leur parlent et font des activités avec eux. Les humains ont des besoins qui ne peuvent être satisfaits que par des contacts de cette nature. Ces besoins ne sont pas liés à la survie, de la même façon que l'oxygène ou la nourriture. Cependant, ces besoins psychologiques sont très importants. Chacun d'entre nous a les besoins psychologiques suivants :

- se sentir en sécurité;
- appartenir au groupe et être accepté;
- aimer et être aimé;
- avoir un sentiment d'accomplissement et d'estime de soi;
- créer de la beauté et de l'ordre;
- connaître le changement;
- savoir et apprendre.

Les besoins psychologiques sont très puissants. Rappelez-vous la dernière fois où vous avez participé à une activité de groupe et que personne ne s'est préoccupé du fait qu'il était temps de manger. Parfois le besoin d'appartenir à un groupe, le besoin d'apprendre et de vivre des expériences ou le besoin de créer peuvent être plus forts que le besoin de manger. Tout le monde a besoin de créer de la beauté et de l'ordre, pas seulement les artistes, les écrivains ou les musiciens. Certaines personnes répondent à ce besoin par la façon dont elles choisissent leurs vêtements ou décoorent leur maison. Les scientifiques créent de l'ordre dans leurs univers en organisant de nouvelles données de façon cohérente.

Les besoins psychologiques durent toute la vie. Un bébé prend confiance en lui-même à la faveur des sourires et des caresses d'approbation. Les enfants et les adultes ont également besoin de signes d'approbation. L'image de soi que l'on développe dépend des relations qu'on a avec les autres et avec son milieu naturel.

« Privation » est un mot employé pour décrire le fait qu'un ou plusieurs besoins ne soient pas satisfaits. Parfois, on n'est même pas conscient qu'un de nos besoins n'est pas satisfait. D'autres fois, on en est très conscient, mais on ne peut rien faire pour le satisfaire. Des études portant sur des personnes ayant subi des privations ont démontré combien les besoins psychologiques étaient importants.

Par exemple, les gens ont très fortement besoin de se sentir en sécurité. Ils ont besoin d'ordre. Le fait de savoir à quel moment quelque chose arrivera les sécurise. Normalement, vous ne vous sentez pas particulièrement nerveux ou anxieux en vous rendant à l'école, car vous savez où vous allez et ce qui va arriver. Par contre, si vous deviez aller à un autre endroit où vous ne connaissez personne, vous vous sentiriez probablement plus nerveux. Vous auriez besoin d'aide ou d'un signe d'approbation, comme un sourire.

La famille est très importante, car elle peut satisfaire de nombreux besoins psychologiques. Cependant, certaines familles ne réussissent pas à satisfaire ces besoins, ce qui donne lieu à une privation. Lorsqu'une famille ne répond pas aux besoins psychologiques de ses membres, ceux-ci sont malheureux. Cela aboutit parfois à la violence.

Les gens qui viennent de familles malheureuses ont souvent beaucoup de difficulté à avoir de bonnes relations avec les autres. Il se peut qu'ils ne se sentent pas en sécurité avec eux. De ce fait, ils ne peuvent pas satisfaire leurs autres besoins. Ils peuvent aussi être incapables d'aider à satisfaire les besoins des autres.

Faire des choix

Tout le monde doit savoir faire la distinction entre ses besoins et ses désirs. Après une crise, comme par exemple l'incendie de leur maison ou un désastre naturel, les gens sont forcés de choisir leurs besoins aux dépens de leurs désirs. Ceux qui n'ont que peu d'argent à leur disposition doivent eux aussi choisir entre leurs besoins et leurs désirs.

Les besoins diffèrent des désirs par un aspect très important. Les besoins sont communs à tout le monde, alors que les désirs sont créés par la culture. Au Canada, les désirs de nombreuses personnes sont créés par les médias. Ainsi, les médias, et plus particulièrement la publicité qu'ils véhiculent, laissent entendre qu'un certain produit satisfera un besoin. Par exemple, tout le monde a besoin d'approbation. Or, une annonce publicitaire de jus de fruit montre un père ou une mère servant ce jus de fruit à sa famille et obtenant en retour sourires et remerciements. Ceux qui voient cette annonce peuvent désirer acheter cette marque de jus dans l'espoir de recevoir la même sorte d'approbation. Les gens ont également besoin de vêtements d'hiver. Une annonce décrit une certaine marque de manteau comme étant la meilleure, même si elle coûte très cher. C'est vrai, vous avez besoin d'un manteau, mais avez-vous vraiment besoin de celui-ci. Un manteau moins coûteux ferait tout aussi bien l'affaire. C'est ainsi que l'on peut confondre besoins et désirs.

Il y a d'autres sortes de désirs. Les gens désirent faire ce qui est bien. Ce qui est « bien » dépend de la culture. Si une culture valorise la notion de concurrence, ses membres désireront se faire concurrence, et peut-être même exceller ou gagner. Si une culture valorise la notion de coopération, ses membres désireront travailler avec les autres plutôt que de leur faire concurrence.

Les gens veulent aussi posséder les « bonnes » choses, c'est-à-dire celles que leur culture reconnaît comme étant bonnes. En les désirant, ils montrent qu'ils acceptent ce mode de vie. Ces désirs particuliers sont également fondés sur le besoin d'approbation.

Source : Margaret Leier. — Ce monde qui est le tien. — Traduit par le Bureau de la minorité de langue officielle. — Scarborough : Prentice-Hall Canada, 1988. — P. 74-75

Questions pour la compréhension du texte

Toutes les personnes se ressemblent

1. Énumérez les besoins physiques que partagent tous les hommes.
2. Quel est le besoin primaire que vous êtes le plus susceptible de négliger? En quoi le fait de négliger ce besoin peut-il influencer votre mode de vie?
3. Décrivez ce que vous ressentez lorsque vous manquez de sommeil.
4. a) Les tissus de laine aident à garder le corps au chaud. Les tissus de coton permettent à la chaleur du corps de s'échapper. Quelle sorte de tissu conviendrait le mieux dans un climat pluvieux et chaud? Dans un climat pluvieux et froid?
b) Pourquoi les cultures développent-elles certains types de vêtements?
5. Énumérez ce qui est nécessaire à un régime alimentaire nutritif et équilibré.
6. Tous les milieux naturels permettent-ils aux gens de satisfaire leurs besoins dans la même mesure?
7. Dans un pays producteur d'aliments comme le Canada, comment se fait-il que certaines personnes puissent être sous-alimentées?
8. a) Énumérez vos besoins psychologiques.
b) Choisissez deux besoins dans cette liste et dites comment vous les satisfaites.
9. Choisissez un besoin psychologique et décrivez comment une personne pourrait se comporter si elle était privée de la possibilité de satisfaire ce besoin.
10. Expliquez comment les relations avec les autres peuvent influencer sur nos besoins psychologiques.
11. Citez trois choses que vous désireriez recevoir en cadeau. Donnez les raisons pour lesquelles vous désirez chacune de ces choses.
12. Donnez un exemple de quelque chose que vous avez désiré pendant longtemps. Décrivez ce que vous ressentez à l'égard de cette chose maintenant.
13. Pourquoi une personne peut-elle désirer ce qu'une autre possède?

-
14. La culture canadienne est caractérisée par un fort courant de matérialisme. Ceci veut dire que de nombreux biens matériels sont fabriqués pour être utilisés dans le cadre du mode de vie canadien. En quoi cela peut-il influencer sur vos besoins et vos désirs?
 15. « Si une personne a beaucoup de désirs qui ne peuvent être satisfaits, cela peut influencer sur l'image que cette personne a d'elle-même. » Êtes-vous d'accord ou non avec cette affirmation? Donnez les raisons à l'appui de votre position.
 16. Choisissez une annonce publicitaire. Expliquez quel besoin est présenté dans cette annonce et quel désir est suscité.
 17. Certaines personnes aimeraient que la loi interdise la publicité qui s'adresse aux enfants. D'autres, au contraire, soutiennent que les enfants doivent apprendre à exercer leur jugement face à la publicité. Précisez les points de vue avec lequel vous êtes d'accord et donnez les raisons à l'appui de votre position.

Source : Margaret Leier. — Ce monde qui est le tien. — Traduit par le Bureau de la minorité de langue officielle. — Scarborough : Prentice-Hall Canada, 1988. — P. 74-77

4.2 La définition d'un niveau de vie acceptable

Contenu

En Saskatchewan comme ailleurs, les individus ont dû et doivent choisir ce qui, selon eux, constitue un niveau de vie élevé.

On pense que les sociétés démocratiques et industrielles ont un niveau de vie élevé parce qu'elles offrent à l'individu :

- **un bien-être matériel élevé;**
- **des possibilités de mobilité sociale;**
- **une autonomie individuelle fondée sur le libre choix.**

Les critiques de ces sociétés suggèrent que pour bon nombre d'individus, tout ce qu'elles apportent est l'appauvrissement, l'aliénation et le vide spirituel.

On aboutit à cette situation parce que :

- la nature compétitive de ceux qui réussissent les forces à concentrer leurs efforts sur la protection de leur succès à l'exclusion de tout autre chose;
- marginalise les individus qui ne peuvent rivaliser avec succès.

Maintenir un niveau de vie adéquat exige des choix difficiles, à savoir :

- déterminer ce qu'est un niveau de vie élevé;
- comment organiser une société pour que les biens et services nécessaires à maintenir ce niveau de vie soient produits à bon marché et de façon humaine et efficace.
- comment distribuer ces biens et services à tous ceux qui les veulent d'une manière qui satisfasse la majorité.

4.2 La définition d'un niveau de vie acceptable

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

La répartition

- Savoir que l'économie est une discipline qui étudie une question clé, à savoir la façon dont les individus et sociétés répartissent les ressources rares entre diverses utilisations pour produire un niveau de vie

Le niveau de vie

- Savoir que le niveau de vie est une mesure de la quantité et de la qualité des biens et services à la disposition des individus et d'autres éléments difficiles à quantifier, tels que les loisirs, la détente, le cadre de vie, l'objectif qu'on a dans la vie
- Savoir que la perception du niveau de vie dépend des attentes des individus
- Savoir que le choix des critères appropriés pour définir ce qu'est un niveau de vie adéquat est constamment remis en question
- Savoir que l'on peut utiliser un certain nombre d'indicateurs pour définir un niveau de vie. Parmi ceux-ci :
 - le niveau des revenus;
 - la consommation des biens et services;
 - le niveau des soins médicaux;
 - les possibilités d'éducation;
 - les choix à la disposition des individus;
 - etc.
- Savoir que la façon de donner à chaque individu une éducation, une formation professionnelle, des possibilités d'emploi et un revenu adéquat donne lieu à un débat constant
- Savoir que des individus de différentes cultures n'utilisent pas les mêmes critères pour définir ce qu'est un niveau de vie acceptable

4.2 La définition d'un niveau de vie acceptable

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Travailler en équipe, s'entraider, s'appuyer, et collaborer**
- Établir des critères pour évaluer des idées et des décisions
- Comparer et à analyser des données pour en tirer des déductions

4.2 La définition d'un niveau de vie acceptable

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- Savoir s'il existe une hiérarchie des besoins et, si oui, si les besoins matériels sont plus importants que les besoins affectifs ou spirituels
- Savoir si chacun doit apporter quelque chose (sous forme de travail) à la société
- Savoir si tout le monde a droit à un emploi
- Savoir si la société a le droit de donner un travail très bien rémunéré à certains de ses membres et un travail mal rémunéré à d'autres
- Savoir si les individus qui n'ont rien apporté à la société ont droit aux biens et services de base

4.2 La définition d'un niveau de vie acceptable

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 2 - La définition d'un niveau de vie acceptable

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Initiation à l'analyse numérique
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité encourage les élèves à réfléchir sur les implications d'une injuste répartition des ressources rares.

B. Contenu

Définir un niveau de vie adéquat

En Saskatchewan comme ailleurs, les individus ont dû et doivent choisir ce qui, selon eux, constitue un niveau de vie élevé.

On pense que les sociétés démocratiques et industrielles ont un niveau de vie élevé parce qu'elles offrent à l'individu :

- un bien-être matériel élevé;
- des possibilités de mobilité sociale;
- une autonomie individuelle fondée sur le libre choix.

Les critiques de ces sociétés suggèrent que pour bon nombre d'individus, tout ce qu'elles apportent est l'appauvrissement, l'aliénation et le vide spirituel.

On aboutit à cette situation parce que :

- la nature compétitive de ceux qui réussissent les force à concentrer leurs efforts sur la protection de leur succès à l'exclusion de tout autre chose;
- marginalise les individus qui ne peuvent rivaliser avec succès.

Maintenir un niveau de vie adéquat exige des choix difficiles, à savoir :

- déterminer ce qu'est un niveau de vie élevé;
- comment organiser une société pour que les biens et services nécessaires à maintenir ce niveau de vie soient produits à bon marché et de façon humaine et efficace;
- comment distribuer ces biens et services à tous ceux qui les veulent d'une manière qui satisfasse la majorité.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

La répartition

- Savoir que l'économie est une discipline qui étudie une question clé, à savoir la façon dont les individus et sociétés répartissent les ressources rares entre diverses utilisations pour produire un niveau de vie

Le niveau de vie

- Savoir que le niveau de vie est une mesure de la quantité et de la qualité des biens et services à la disposition des individus et d'autres éléments difficiles à quantifier, tels les loisirs, la détente, le cadre de vie, l'objectif qu'on a dans la vie
- Savoir que la perception du niveau de vie dépend des attentes des individus
- Savoir que le choix de critères appropriés pour définir ce qu'est un niveau de vie adéquat est constamment remis en question
- Savoir que l'on peut utiliser un certain nombre d'indicateurs pour définir un niveau de vie. Parmi ceux-ci :
 - le niveau des revenus;
 - la consommation des biens et services;
 - le niveau des soins médicaux;
 - les possibilités d'éducation;
 - les choix à la disposition des individus
- Savoir que la façon de donner à chaque individu une éducation, une formation professionnelle, des possibilités d'emploi et un revenu adéquat donne lieu à un débat constant
- Savoir que des individus de différentes cultures n'utilisent pas les mêmes critères pour définir ce qu'est un niveau de vie adéquat

Habiletés :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Travailler en équipe, s'entraider, s'appuyer, et collaborer**
- Établir des critères pour évaluer des idées et des décisions
- Comparer et à analyser des données pour en tirer des déductions

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- Savoir s'il existe une hiérarchie des besoins et, si oui, les besoins matériels sont-ils plus importants que les besoins affectifs ou spirituels
- Savoir si chacun doit apporter quelque chose (sous forme de travail) à la société
- Savoir si tout le monde a droit à un emploi
- Savoir si la société a le droit de donner un travail très bien rémunéré à certains de ses membres et un travail mal rémunéré à d'autres
- Savoir quels traitements doivent être réservés aux individus qui ne sont pas en mesure d'apporter quoi que ce soit à la société

D. Étapes de l'activité

1. Demander aux élèves de lire le texte « Le niveau de vie ». Ensuite, ils et elles répondront aux questions qui suivent.
2. Demander aux élèves d'énumérer ce qu'ils trouvent normal d'avoir à leur disposition dans leur vie quotidienne. Classer ces éléments par catégorie, comme :
 - la nourriture;
 - le logement;
 - les soins médicaux;
 - l'éducation;
 - les loisirs;
 - le transport;
 - l'ambition;
 - la position sociale;
 - l'aventure;
 - la réalisation de soi-même, etc.

et demander aux élèves d'y réfléchir.

Demander ensuite à chaque élève de dresser la liste des 20 biens ou services sans lesquels il ne peut vivre. (S'il ne pouvait en emporter que 20 avec lui sur une île, lesquels choisirait-il?)

3. Diviser les élèves en groupes de trois et demander à chaque groupe de dresser une seconde liste en se mettant d'accord sur les 15 biens ou services qui lui semblent essentiels.

Demander aux groupes de trois de former des groupes de six et de dresser la liste des dix biens ou services sans lesquels ils ne pourraient pas vivre.

Demander ensuite aux élèves de fixer le revenu qui leur permettrait de s'offrir ces articles.

4. Demander aux élèves de se baser sur les documents d'information pour comparer le niveau de vie de plusieurs catégories de Canadiens.

Les questions suivantes peuvent vous aider à orienter la discussion :

- Qui réussit dans notre économie?
- Qui échoue?
- Par quoi les décisions économiques sont-elles motivées?
- Ces motifs peuvent-ils être justifiés?

Document d'information n° 1

Le niveau de vie

Une autre façon d'évaluer la rémunération que les personnes reçoivent pour leur travail est de considérer leur niveau de vie. Le niveau de vie est l'ensemble des conditions dans lesquelles vivent les gens. Un niveau de vie de subsistance équivaut à ce qui est nécessaire pour survivre. Un niveau de vie élevé correspond à une qualité supérieure et à une plus grande variété de produits destinés à satisfaire les besoins et les désirs des gens.

Songons à la nourriture. À un niveau de vie de subsistance, une personne ne dispose que de la nourriture qu'il lui faut pour survivre. À un niveau de vie plus élevé, elle aura suffisamment de nourriture pour bénéficier du meilleur équilibre nutritif possible, et aura une variété d'aliments pour satisfaire ses préférences personnelles.

Au Canada, le niveau de vie moyen permet aux gens de travailler, de satisfaire leurs besoins et de satisfaire en plus quelques-uns de leurs désirs. De nombreux Canadiens ont une certaine latitude dans la façon dont ils dépensent une partie de leur salaire. Certains se procurent des biens pour augmenter leur confort ou jouir de la variété à leur mode de vie. D'autres achètent des services, comme des repas au restaurant ou des voyages intéressants. D'autres encore épargnent ou investissent une partie de leur salaire pour devenir riches.

La richesse ne se mesure pas simplement à l'argent que l'on possède. La richesse comprend aussi les terrains, les objets de valeur et les actions émises par des sociétés. La richesse est utilisée pour gagner encore plus d'argent. Une personne qui est déjà propriétaire d'une maison peut décider d'économiser de l'argent sur son salaire pour pouvoir acheter une seconde maison. Elle pourra ensuite louer cette dernière à quelqu'un qui lui paiera une certaine somme d'argent pour l'utilisation de la maison. Une personne peut également décider de « prêter » à une banque l'argent qu'elle a épargné. La banque lui paiera un intérêt pour utiliser son argent.

Les personnes qui accumulent des richesses se constituent une source de revenu qui est différente d'un salaire. Certaines personnes sont capables de satisfaire leurs besoins et même leurs désirs grâce aux revenus qu'elles tirent de leurs richesses.

Il existe toutefois des Canadiens qui n'ont pas suffisamment pour satisfaire leurs besoins fondamentaux. À une extrémité de l'échelle sociale, il y a les riches, à l'autre, les pauvres. Autrement dit, le niveau de vie moyen des Canadiens est élevé. Une petite partie de l'ensemble de la population a un niveau de vie très élevé. Une autre petite partie a un niveau de vie très inférieur. Les conditions de vie de chacun varient au Canada.

Les Canadiens qui ne sont pas capables de satisfaire leurs besoins fondamentaux ne sont pas autosuffisants. Ils ne s'intègrent pas non plus dans l'organisation spécialisée du travail. Ces Canadiens n'ont pas de logement adéquat pour assurer leur santé et leur sécurité, de nourriture suffisante pour développer et maintenir leur corps en bonne santé, ni de vêtements pour affronter le climat. Selon certains, c'est cela qui constitue la pauvreté.

Selon d'autres, la pauvreté serait plutôt une question d'inégalité économique. Certains Canadiens ont un niveau de vie inférieur au niveau de vie moyen des Canadiens. Par exemple, les Indiens inscrits qui vivent dans les réserves de certaines régions du Canada ne bénéficient pas des ressources et des services que la plupart des autres Canadiens tiennent pour acquis. Selon une étude menée en 1979, 50% seulement des maisons dans les réserves ont une source d'eau potable et 45% seulement d'entre elles ont un système intérieur de plomberie et sont raccordées à l'égout. L'installation d'un système intérieur de plomberie et le raccordement à l'égout nécessitent certains produits issus de la spécialisation industrielle. La rareté d'un produit dans une communauté n'est pas toujours contrebalancée par l'interdépendance avec des producteurs venant de l'extérieur de la communauté.

Que l'on définisse la pauvreté comme étant l'incapacité de satisfaire ses besoins fondamentaux ou comme un niveau de vie inférieur, il y aura toujours de la pauvreté au Canada. Ce phénomène est conforme aux structures économiques mondiales. Toute économie quelle qu'elle soit comporte des secteurs à problèmes. Les Canadiens bénéficient toutefois d'une plus grande égalité de niveau de vie que les citoyens de la plupart des autres pays. Ils ont généralement le choix d'une gamme d'emplois plus large. L'éducation et la mobilité, c'est-à-dire la possibilité de partir s'installer dans un endroit ou un autre au Canada, sont deux facteurs qui viennent compenser les inégalités économiques du système.

Source : Margaret Leier. — *Ce monde qui est le tien*. — Traduit par le Bureau de la minorité de langue officielle. — Scarborough : Prentice-Hall Canada, 1988. — P. 218-219

Questions pour la compréhension du texte

Le niveau de vie

1. a) Donnez une définition du terme « niveau de vie ».
b) Dites en quoi des adjectifs comme « élevé » ou « inférieur » altèrent cette définition.
2. Comparez « salaire » et « richesses » en ce qui concerne la satisfaction des besoins et le degré d'interdépendance.
3. Donnez un exemple de pauvreté et dites comment la pauvreté met en cause l'interdépendance entre les personnes.
4. Citez trois façons dont les Canadiens s'adaptent aux inégalités que comporte leur système économique.

Source : Margaret Leier. — Ce monde qui est le tien. — Traduit par le Bureau de la minorité de langue officielle. — Scarborough : Prentice-Hall Canada, 1988. — P. 219

Document d'information n° 2

Répartition du revenu des individus (hommes) âgés de 65 ans et plus

Tranche de revenu	Nombres d'individus	Pourcentage d'individus
Moins de 5 000 \$	28 410	2,1
De 5 000 - 9 999	76 700	5,7
De 10 000 - 14 999	356 770	27,0
De 15 000 - 19 999	238 510	18,0
De 20 000 - 24 999	174 120	13,2
De 25 000 - 34 999	217 140	16,4
De 35 000 - 49 999	130 150	9,8
De 50 000 - 74 999	63 700	4,8
De 75 000 - 99 999	17 440	1,3
100 000 +	20 430	1,5
Totale	1 323 370	
Revenu moyen		
Revenu médian		

Répartition du revenu des individus (femmes) âgés de 64 ans et plus

Tranche de revenu	Nombres d'individus	Pourcentage d'individus
Moins de 5 000 \$	157 930	9,0
De 5 000 - 9 999	303 680	17,3
De 10 000 - 14 999	685 010	39,0
De 15 000 - 19 999	223 980	12,7
De 20 000 - 24 999	127 640	7,3
De 25 000 - 34 999	138 010	7,8
De 35 000 - 49 999	74,290	4,2
De 50 000 - 74 999	32 280	1,8
De 75 000 - 99 999	8 090	0,5
100 000 +	7 600	0,4
Totale	1 758 530	
Revenu moyen		
Revenu médian		

Source : Statistique Canada, Division des données régionales et administratives 1992

Document d'information n° 3

Répartition du revenu individuel

Les chiffres de ces tableaux remontent à 1986 et à 1991.

La colonne de droite, intitulée « Pourcentage d'individus », donne le pourcentage total des individus classés dans un groupe particulier. Ce chiffre est ensuite décomposé de façon à donner le pourcentage d'hommes et de femmes dans chaque catégorie.

Répartition du revenu individuel des Canadiens âgés de 15 ans et plus (1986)

Tranche de revenu	Pourcentage d'individus	
Moins de 3 000 \$	Hommes :	8,6
	Femmes :	16,0
3 000 à 9 999 \$	Hommes :	19,0
	Femmes :	35,9
10 000 à 14 999 \$	Hommes :	12,1
	Femmes :	15,6
15 000 à 19 999 \$	Hommes :	10,6
	Femmes :	12,0
20 000 à 29 999 \$	Hommes :	20,3
	Femmes :	13,2
30 000 à 34 999 \$	Hommes :	8,9
	Femmes :	3,1
35 000 +	Hommes :	20,9
	Femmes :	4,1
Revenu moyen	Hommes :	23 265
	Femmes :	12 615
Revenu médian	Hommes :	19 797
	Femmes :	9 540
Population âgée de 15 ans et plus	19 634 100	
Hommes	9 606 255	
Femmes	10 027 850	

Source : Statistique Canada, Division des données régionales et administratives 1992

Document d'information n° 3 (suite)

Répartition du revenu individuel des Canadiens âgés de 15 ans et plus (1991)

Tranche de revenu	Pourcentage d'individus	
Moins de 3 000 \$	Hommes :	6,5
	Femmes :	10,9
3 000 à 9 999 \$	Hommes :	13,2
	Femmes :	25,1
10 000 à 14 999 \$	Hommes :	10,5
	Femmes :	17,9
15 000 à 19 999 \$	Hommes :	9,2
	Femmes :	11,5
20 000 à 29 999 \$	Hommes :	18,4
	Femmes :	18,0
30 000 à 39 999 \$	Hommes :	16,4
	Femmes :	9,1
40 000 à 49 999 \$	Hommes :	11,1
	Femmes :	4,1
50 000 +	Hommes :	14,9
	Femmes :	3,5
Revenu moyen	Hommes :	30 205
	Femmes :	17 577
Revenu médian	Hommes :	25 334
	Femmes :	13 464
Population âgée de 15 ans et plus	21 304 740	
Hommes	10 422 145	
Femmes	10 882 595	

Source : Statistique Canada, Division des données régionales et administratives 1992

Document d'information n° 4

Répartition du revenu individuel des Autochtones âgés de 15 ans et plus (1986)

Tranche de revenu	Pourcentage d'individus	
Moins de 3 000 \$	Total :	35,7
	Hommes :	13,5
	Femmes :	22,9
3 000 à 9 999 \$	Total :	27,3
	Hommes :	11,9
	Femmes :	15,5
10 000 à 14 999 \$	Total :	10,8
	Hommes :	5,3
	Femmes :	5,5
15 000 à 19 999 \$	Total :	7,6
	Hommes :	4,0
	Femmes :	3,6
20 000 à 29 999 \$	Total :	10,2
	Hommes :	6,5
	Femmes :	3,7
30 000 à 49 999 \$	Total :	7,2
	Hommes :	5,8
	Femmes :	1,3
50 000 +	Total :	1,1
	Hommes :	1,0
	Femmes :	0,1
Revenu moyen	Total :	12 899
	Hommes :	15 760
	Femmes :	9 828
	Total	Pourcentage
Population autochtone âgée de		
15 ans et plus	451 945	100,0
Hommes	217 130	48,9
Femmes	234 815	51,1

Source : Statistique Canada, Division des données régionales et administratives 1992

Document d'information n° 5

Les chiffres ci-dessous se rapportent à la situation économique des handicapés. Ces chiffres ne portent que sur les handicapés âgés de 15 à 64 ans appartenant à un ménage. Là encore, les chiffres remontent à 1991.

Nombres de handicapés dans cette catégorie	2 297 135
Caractéristique du handicap	
Léger	1 248 500
Moyen	725 430
Grave	323 200
Présence sur le marché du travail	
Salaires	1 106 205
Le handicap limite le type ou la quantité de travail	375 870
Le handicap n'influe pas sur le travail	667 430
L'influence du handicap sur le travail n'est pas précisée	62 910
Chômeurs	186 300
Le handicap limite le type ou la quantité de travail	103 240
Le handicap n'influe pas sur le travail	71 830
L'influence du handicap sur le travail n'est pas précisée	11 230
Personnes absentes du marché du travail	1 004 630
Le handicap limite le type ou la quantité de travail	201 000
Le handicap n'influe pas sur le travail	141 140
L'influence du handicap sur le travail n'est pas précisée	*****
Empêche complètement de travailler	596 735

REVENU TOTAL

Tranche de revenu	Pourcentage d'individus
Moins de 5 000 \$	16,2
De 5 000 à 9 999	19,1
De 10 000 à 14 999	12,6
De 15 000 à 19 999	10,5
De 20 000 à 24 999	8,9
De 25 000 à 29 999	7,6
De 30 000 et plus	25,1

Ibid.

4.3 Créer la richesse pour maintenir un niveau de vie

Contenu

On ne peut créer la richesse qu'à partir des ressources physiques et humaines qui sont disponibles dans une société.

La disponibilité des ressources varie :

- **selon la qualité et la quantité de la ressource naturelle;**
- **si les individus connaissent l'existence de ces ressources (ceci s'applique aux ressources physiques et humaines);**
- **si les individus savent exploiter ces ressources.**

Les ressources sont aussi des indicateurs de production. Ceux-ci comprennent :

- **la terre;**
- **le capital (argent, outils, équipement, etc.);**
- **la main-d'œuvre (et l'éducation de la main-d'œuvre);**
- **l'esprit d'entreprise (l'organisation et (ou) la gestion des ressources et du capital en vue de la production).**

Pour créer de la richesse, il faut mettre en contact les ressources et les facteurs de production (transports), les raffiner et les combiner en faisant appel au capital et à la main-d'œuvre pour obtenir des produits que les consommateurs peuvent utiliser.

C'est seulement quand un système complexe d'organismes économiques et politiques coopèrent pour produire de la richesse que les sociétés technologiques modernes sont viables.

4.3 Créer la richesse pour maintenir un niveau de vie

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

Les facteurs de production

- **Savoir qu'on utilise les facteurs de production (terre, capital, main-d'œuvre et esprit d'entreprise) dans différentes combinaisons pour produire des biens et des services**

La terre

- **Savoir que la terre (les ressources naturelles) donne les matières brutes qu'on utilise dans la production des biens et des services**

La main-d'œuvre

- **Savoir que la main-d'œuvre fournit le travail nécessaire à la production des biens et des services**

Le capital

- **Savoir que le capital est la somme de tous les biens (outils, machinerie, usines, etc.) qu'on utilise pour produire d'autres biens**

L'esprit d'entreprise

- **Savoir que l'esprit d'entreprise représente l'organisation nécessaire au rassemblement de toutes les ressources en vue de la production de biens et de services**

L'infrastructure

- **Savoir que l'infrastructure d'une nation se compose entre autres de routes, d'hôpitaux, d'écoles qui créent des conditions de vie adéquates et produisent une main-d'œuvre éduquée, qualifiée et en bonne santé**
- **Savoir que les sociétés industrielles ont élaboré un système complexe d'organismes sociaux qui constituent cette infrastructure**

La productivité

- **Savoir qu'un système économique a pour but de permettre la production de biens et de services**

4.3 Créer la richesse pour maintenir un niveau de vie

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **S'exprimer bien en français**
- Utiliser les capacités d'analyse suivantes :
 - définir les grandes lignes;
 - décrire les relations de cause à effet;
 - décrire les rapports entre les parties d'un tout

4.3 Créer la richesse pour maintenir un niveau de vie

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

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

4.3 Créer la richesse pour maintenir un niveau de vie

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 3 - Engendrer la richesse pour maintenir un niveau de vie

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité aide les élèves à saisir l'importance jouée par l'infrastructure technique dans le maintien du niveau de vie.

B. Contenu

Créer de la richesse pour maintenir son niveau de vie

On ne peut créer de la richesse qu'à partir des ressources physiques et humaines qui sont disponibles dans une société.

La disponibilité des ressources varie selon divers critères :

- qualité et quantité de la ressource naturelle;
- si les individus connaissent l'existence de ces ressources (ceci s'applique aux ressources physiques et humaines);
- si les individus savent exploiter ces ressources.

Les ressources sont aussi des indicateurs de production. Ceux-ci comprennent :

- la terre;
- le capital (argent, outils, équipement, etc.);
- la main-d'oeuvre (et l'éducation de la main-d'oeuvre);
- l'esprit d'entreprise (l'organisation et la gestion des ressources et du capital en vue de la production).

Pour créer de la richesse, il faut mettre en contact les ressources et les facteurs de production (transports), les raffiner et les combiner en faisant appel au capital et à la main-d'oeuvre pour obtenir des produits que les consommateurs peuvent utiliser.

C'est seulement quand un système complexe d'organismes économiques et politiques coopèrent pour produire de la richesse que les sociétés technologiques modernes sont viables.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

Les facteurs de production

- Savoir qu'on utilise les facteurs de production (terre, capital, main-d'oeuvre et esprit d'entreprise) dans différentes combinaisons pour produire des biens et des services

La terre

- Savoir que la terre (les ressources naturelles) donne les matières brutes qu'on utilise dans la production des biens et des services

La main-d'oeuvre

- Savoir que la main-d'oeuvre fournit le travail nécessaire à la production des biens et des services

Le capital

- Savoir que le capital est la somme de tous les biens (outils, machinerie, usines, etc.) qu'on utilise pour produire d'autres biens

L'esprit d'entreprise

- Savoir que l'esprit d'entreprise représente l'organisation nécessaire au rassemblement de toutes les ressources en vue de la production de biens et de services

L'infrastructure

- Savoir que l'infrastructure d'une nation se compose entre autres de routes, d'hôpitaux, d'écoles qui créent des conditions de vie adéquates et produisent une main-d'oeuvre éduquée, qualifiée et en bonne santé
- Savoir que les sociétés industrielles ont élaboré un système complexe d'organismes sociaux qui constituent cette infrastructure

La productivité

- Savoir qu'un système économique a pour but de permettre la production de biens et de services

Habiletés :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **S'exprimer bien en français**
- Utiliser les habiletés d'analyse suivantes :
 - définir les grandes lignes;
 - décrire les relations de cause à effet;
 - décrire les rapports entre les parties d'un tout

Valeurs :

L'élève sera capable de :

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

D. Étapes de l'activité

1. Demander aux élèves de lire le texte le Document de préparation n^o 1 « Les ressources utilisées dans la production des biens et des services ». Ensuite, ils et elles répondront aux questions qui suivent.
2. Demander aux élèves de réfléchir à ce que serait leur vie s'ils devaient eux-mêmes produire les biens et services qu'ils utilisent quotidiennement.

Demander aux élèves de dresser une courte liste des produits qu'ils utilisent et de décrire ensuite la façon dont ces derniers sont fabriqués.

Combien d'heures par jour devraient-ils consacrer à la satisfaction de leurs besoins essentiels s'ils produisaient eux-mêmes ces biens et services?

3. Les élèves doivent ensuite assimiler le principe de schéma conceptuel.

Vous pouvez leur expliquer ce schéma en leur demandant de réfléchir à tout ce qui est nécessaire (infrastructure) aux automobiles.

Écrire le concept *automobile* au centre du tableau et demander aux élèves de citer les différents éléments nécessaires à la production, au fonctionnement et à l'entretien d'une automobile. Voir le Document de préparation n^o 2 « L'infrastructure automobile » et la feuille de réponses qui suit.

Inscrire ces éléments au tableau, autour du concept *automobile*, au fur et à mesure que les élèves vous les donnent.

Une fois l'exercice terminé, faire remarquer aux élèves que ce schéma conceptuel leur donne une idée de l'infrastructure nécessaire aux automobiles.

-
4. Afin de vérifier si le concept d'infrastructure a bien été compris, demander aux élèves si l'automobile aurait pu exister au milieu du siècle dernier.

Demander aux élèves de citer les éléments nécessaires à l'infrastructure automobile qui n'existaient pas il y a cent ans.

Vous pouvez ensuite leur demander de réfléchir aux voyages dans l'espace et d'imaginer les améliorations dont l'infrastructure devra faire l'objet pour que l'exploration de l'espace puisse être envisagée sérieusement.

5. Diviser les élèves en plusieurs groupes. Leur demander de choisir un produit ou un service et d'en représenter l'infrastructure sous forme de schéma conceptuel.

Les élèves présenteront ensuite leur schéma conceptuel au reste de la classe en l'affichant au tableau.

Lors de la discussion qui suivra, demander aux élèves de rechercher les facteurs communs qui semblent importants dans tous les schémas conceptuels.

Dresser la liste de ces facteurs communs et en imaginer d'autres. Demander aux élèves pourquoi ces facteurs sont si importants et ce qui arriverait à l'économie s'ils disparaissaient.

6. Une tâche connexe pourrait consister à demander à un groupe de prendre des exemples tirés d'autres pays, tant développés qu'en voie de développement, pour étudier le rôle que jouent ces facteurs dans le niveau de vie de ces pays.
- Demander aux élèves de comparer le niveau de vie d'un certain nombre de pays en se basant sur leur produit national brut (PNB) et sur l'Indice de développement humain.
 - Demander aux élèves d'expliquer, à partir de critères, pourquoi deux pays peuvent avoir un niveau de vie très différent.
 - Lors d'une discussion générale, exposer les avantages et les inconvénients des deux systèmes utilisés pour déterminer le niveau de vie.
 - Quel est le système qui permet le mieux d'évaluer le niveau de vie d'un pays?

Document de préparation n° 1

Les ressources utilisées dans la production des biens et des services

Toute société doit produire des biens et des services pour satisfaire les besoins de ses membres. Pour ce faire, elle doit utiliser les ressources dont elle dispose. Les ressources naturelles sont les matières premières qu'offre le milieu. Les ressources humaines sont les membres de la société. Enfin, les ressources en capital correspondent à ce qui est nécessaire aux gens pour pouvoir utiliser les autres ressources en vue de la production de biens et de services. L'argent et la technologie sont des exemples connus de ressources en capital. Chaque société combine de façon différente ces trois types de ressources. On appelle souvent ces ressources des facteurs de production parce qu'elles sont nécessaires pour produire les biens et les services dont une société a besoin ou qu'elle désire avoir.

Prenons le cas d'une famille qui décide de satisfaire ses besoins de nourriture en cultivant un potager. La première étape consiste à déterminer ce qui sera cultivé. Pour être en mesure de prendre cette décision, la famille doit connaître son milieu : la période de végétation, le type de sol, les ressources en eau, les autres végétaux qui peuvent avoir un effet sur le potager, et les animaux, les oiseaux ou les insectes qui peuvent le menacer.

Pour déterminer comment cultiver et entretenir son potager, la famille doit tenir compte de ses autres ressources : les personnes et le capital. Les tâches liées au jardinage peuvent être divisées entre les membres de la famille ou confiées à une seule personne. Il faut également déterminer les semences et les outils qui seront nécessaires.

Il est également important de savoir quelles personnes verront leurs besoins satisfaits par la culture du potager. Si la famille a l'intention de partager ou de vendre une partie de sa récolte, cela aura une influence sur la grandeur du potager. Si elle préfère le riz et les spaghettis aux pommes de terre, elle n'aura pas besoin de planter une grande quantité de pommes de terre.

Les membres de la famille peuvent se réunir pour discuter des ressources disponibles et prendre des décisions à leur sujet. Habituellement, dans une société, ce ne sont pas tous les membres qui se réunissent pour discuter des réponses à ces questions fondamentales. Le plus souvent les systèmes économiques se développent progressivement et présentent de nombreuses variantes.

La société canadienne, comme les autres sociétés, a sa propre combinaison de facteurs de production. Elle doit aussi prendre des décisions pour déterminer comment les ressources du Canada seront utilisées en vue de répondre aux besoins et aux désirs des Canadiens.

Dans toutes les sociétés, les gens exécutent des tâches pour satisfaire leurs besoins. Ils font pousser des récoltes, élèvent des animaux, pêchent et chassent pour satisfaire leurs besoins en nourriture. Ils construisent des abris, font des vêtements et fabriquent les outils dont ils ont besoin. Les gens accomplissent également des tâches en vue de fournir à d'autres les services dont ceux-ci ont besoin. C'est en utilisant les ressources naturelles et les ressources en capital que l'on produit les biens et les services qui répondent aux besoins des gens.

Pour satisfaire leurs besoins, les gens doivent s'organiser. Il leur faut savoir ce que les autres membres de leur groupe attendent d'eux. Chez les Touaregs, c'est l'emploi d'une personne qui décide de la caste à laquelle cette personne appartient. Les fermiers des oasis ne font pas partie de la même caste que les Touaregs qui guident les caravanes. La langue des Touaregs n'a pas de mot pour désigner la notion de « travail » en tant que série d'actes planifiés pour atteindre un objectif. Elle comporte cependant de nombreux mots pour décrire les activités des Touaregs : guider une caravane, élever des chameaux, protéger les habitants des oasis. Les seuls dont les activités se rapprochent de la notion de travail comme nous la connaissons sont les fermiers et les commerçants qui habitent les agglomérations.

La société canadienne, pour sa part, est organisée différemment en ce qui concerne la production des biens et des services dont les Canadiens ont besoin. La plupart des Canadiens occupent des emplois spécialisés et reçoivent un salaire. Ces salaires servent ensuite à acheter les produits dont ils ont besoin. L'interdépendance entre les personnes et les diverses communautés est forte parce que les biens et services dont les gens ont besoin ne sont habituellement pas produits au sein de la famille ou même de la communauté dont ils font partie.

Puisque les gens organisent leur travail de différentes façons, une personne peut être plus ou moins dépendante des autres. Les relations avec les autres varient parce que l'interdépendance est liée à l'organisation du travail. Quelle que soit cette organisation, les gens comblent leurs besoins et dépendent les uns des autres.

L'organisation du travail peut changer. Par exemple, une société peut entreprendre d'accroître sa production industrielle et d'accroître son interdépendance. Certaines régions plus peuplées peuvent offrir des emplois spécialisés rémunérés sous forme de salaire. Les habitants de ces régions adoptent donc un mode de vie qui leur permet de moins en moins de se suffire à eux-mêmes. Par contre, dans d'autres régions ou communautés, la production des biens et services nécessaires peut pousser les gens à devenir autosuffisants.

Une personne peut décider de quitter une région où prédomine la structure industrielle pour s'installer dans une région qui favorise davantage l'autosuffisance individuelle, ou vice-versa. Les structures de travail, ou structures économiques, ne sont pas fixes. Elles dépendent des besoins des gens, et des ressources disponibles pour satisfaire ces besoins. Dans un certain sens, ces structures sont donc en constante évolution.

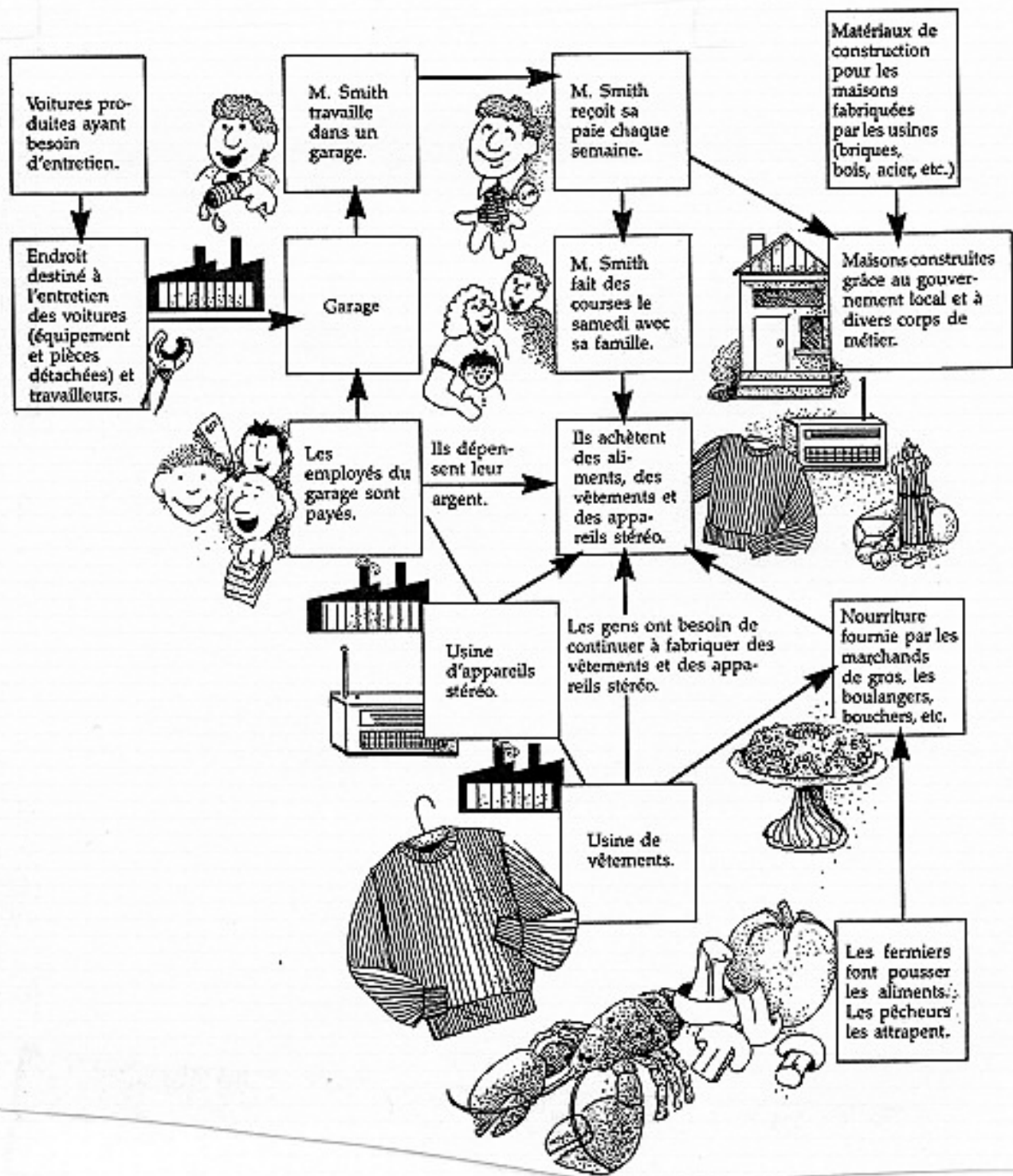


Fig. 10-5 L'interdépendance dans une société industrielle.

Source : Margaret Leier. — Ce monde qui est le tien. — Traduit par le Bureau de la minorité de langue officielle. — Scarborough : Prentice-Hall Canada, 1988. — P. 207-210

Questions pour la compréhension du texte

Les ressources utilisées dans la production des biens et des services

1. Énumérez les trois types de ressources qui permettent aux gens de produire ce dont ils ont besoin.
2. Donnez quatre exemples de ressources naturelles au Canada.
3. En vous servant d'un atlas, comparez les ressources humaines du Canada à celle des États-Unis (importance en nombre, situation).
4. Nommez deux sources que vous pourriez consulter pour faire une recherche sur les ressources en capital du Canada.
5. Faites un tableau pour comparer la manière dont les personnes satisfont leurs besoins de vêtements dans une société industrialisée.
6. « Les gens qui vivent au Canada dépendent de parfaits étrangers pour la satisfaction de leurs besoins ». Êtes-vous d'accord ou non avec cette affirmation? Justifiez votre réponse.
7. Rédigez une description de la figure 10-5 à la page précédente.

Source : Margaret Leier. — Ce monde qui est le tien. — Traduit par le Bureau de la minorité de langue officielle. — Scarborough : Prentice-Hall Canada, 1988. — P. 208, 210

Document de préparation n° 2

L'infrastructure automobile

- 1 LES AUTOMOBILES
- 2 ont besoin
- 3 DE CONDUCTEURS
- 4 qui ont besoin
- 5 D'UNE DESTINATION
- 6 comme
- 7 UN CINÉ-PARC
UN RESTAURANT
UNE BANQUE AVEC SERVICE À L'AUTO
- 8 DE SÉCURITÉ
- 9 et ont besoin
- 10 DE RÈGLEMENTS
- 11 DE FEUX DE CIRCULATION
- 12 DE SERVICES D'ENTRETIEN
- 13 par
- 14 UN MÉCANICIEN
- 15 dans
- 16 DES GARAGES
- 17 qui a (ont) besoin
- 18 DE FORMATION
- 19 dispensée par
- 20 DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT
- 21 DES INGÉNIEURS

22	dans
23	LA RECHERCHE
24	basée sur
25	CONÇUES
26	doivent être
27	font appel à
28	L'ÉLECTRONIQUE
29	mise au point
30	DANS LE SECTEUR DE L'ÉLECTRONIQUE
31	ACIÉRIES
32	TRANSPORT
33	DE CAMIONS ET DE WAGONS
34	pour le
35	DES PLANTATIONS DE CAOUTCHOUC
36	qui ont besoin
37	CAOUTCHOUC
38	DE MINES
39	D'ENGINS DE TERRASSEMENT
40	DE RAFFINERIES DE PÉTROLE
41	qui sont construites au moyen
42	provenant
43	extrait
44	ACIER
45	sont en

46	ont besoin
47	DE MOTEURS
48	DE PNEUS
49	D'ESSENCE
50	DE ROUTES

Feuille de réponses

L'infrastructure automobile

4.4 Organiser l'économie pour créer la richesse

Contenu

La Saskatchewan possédait un ensemble de ressources uniques sur lesquelles on pouvait fonder une économie agricole.

Les individus qui sont venus s'installer dans l'Ouest canadien souhaitaient améliorer leur sort.

Ce qu'ils considéraient être un meilleur niveau de vie s'appuyait sur des critères politiques et économiques :

- le droit de vivre leur vie selon leur conscience;
- le droit de prendre des décisions autonomes et indépendantes tant sur le plan politique que sur le plan social;
- le droit d'être propriétaire;
- le droit d'accumuler des biens et de les transmettre à leurs enfants.

4.4.1 Le capitalisme au Canada

La plupart des Canadiens acceptaient un système économique capitaliste.

Au Canada, au début du XXe siècle, la prise de décisions économiques déterminées par le marché l'a emporté.

On a choisi le système de marché parce qu'il s'adaptait :

- au paradigme économique capitaliste;
- au paradigme politique libéral démocratique;
- ainsi qu'aux réalités sociales et géographiques de l'Ouest canadien de l'époque.

Le Canada est un grand pays qui compte diverses régions géographiques. Cela signifie que les fermiers canadiens ne font pas tous le même type d'agriculture, selon l'endroit où ils vivent.

C'est l'une des nombreuses caractéristiques qui font que notre pays est unique.

4.4.2 Le développement économique en Saskatchewan

Avant qu'il soit possible de pratiquer l'agriculture en Saskatchewan, il a fallu développer les ressources naturelles, les ressources humaines, le capital et l'infrastructure de soutien.

Au cours du XIX^e siècle, le gouvernement fédéral a pris les importantes décisions suivantes :

- le rôle primordial des Prairies dans le développement de l'économie canadienne serait la production agricole;
- le paradigme économique traditionnel des Indiens et des Métis (Louis Riel) ne jouerait pas un rôle important;
- la Saskatchewan se spécialiserait dans la culture céréalière intensive;
- les Canadiens de l'est du pays concentreraient leurs efforts sur la production et la distribution des biens manufacturés et la transformation des denrées alimentaires;
- les céréales des Prairies seraient acheminées vers l'est du pays pour la revente et l'exportation, tandis que les produits manufacturés seraient acheminés vers l'ouest;
- et enfin on a accepté, sans grande discussion, qu'un paradigme économique capitaliste
 - donne aux individus, comme les immigrants venus s'installer dans l'Ouest canadien, liberté et responsabilité;
 - et leur permette de faire les meilleurs choix possibles, non seulement pour eux-mêmes mais aussi pour la société.

4.4.3 Le rôle du système des prix dans la prise de décisions économiques

En Saskatchewan, les agriculteurs immigrants européens, les Autochtones et les Métis ont dû apprendre à baser leurs décisions économiques sur le marché.

On a adapté le paradigme économique du marché à la réalité canadienne, de façon à ce que les gouvernements puissent stimuler l'économie.

Les agriculteurs de la Saskatchewan ont prospéré sous le système de marché.

Chaque agriculteur était un entrepreneur qui essayait de faire le meilleur choix :

- quant au produit qui donnerait le meilleur rendement et serait le plus profitable;
- quant à la combinaison la plus efficace et la plus économique des facteurs de production nécessaires pour produire un produit;
- quant au réinvestissement du profit dans l'achat d'autres terres, de biens d'équipement (machines et technologie agricole perfectionnée); et
- il se tenait au courant des meilleures techniques agricoles pour que son entreprise soit encore plus productive.

En Saskatchewan, l'agriculture représentait un excellent moyen de profiter des avantages des économies d'échelle.

Les agriculteurs ont découvert qu'en augmentant les facteurs de production (mécanisation, exploitations plus étendues, graines de meilleure qualité, utilisation accrue d'engrais et de pesticides, meilleures techniques agricoles, etc.), ils augmentaient leur productivité de façon considérable.

La productivité des exploitations agricoles en Saskatchewan s'est considérablement accrue et le coût unitaire de l'alimentation a chuté pour le consommateur.

La demande pour les denrées alimentaires n'a pas augmenté aussi vite que la production. Les individus préféraient dépenser leurs revenus excédentaires pour d'autres biens et services.

Alors que les exploitations agricoles s'agrandissaient et se mécanisaient, la main-d'œuvre agricole diminuait rapidement, tandis que les possibilités d'emploi et les salaires en milieu urbain augmentaient considérablement.

Face au déclin de la prospérité agricole, dans l'Ouest en particulier, on a commencé à discuter du rôle de l'agriculture dans l'économie nationale.

La Saskatchewan était censée produire des produits agricoles bon marché (secteur primaire), tandis que l'est du pays produisait des biens manufacturés à la plus-value importante (secteur secondaire).

4.4 Organiser l'économie pour créer la richesse

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

L'Identité

- **Savoir qu'un bon nombre d'entrepreneurs Fransaskois et Fransaskoises contribuent à l'économie locale, provinciale, nationale et internationale**
- **Savoir que certains Fransaskois et Fransaskoises se sont lancés dans des entreprises diverses dans plusieurs communautés en Saskatchewan**

La richesse

- **Savoir que le produit national brut (PNB), valeur totale de tous les biens et services produits dans un pays au cours d'une année donnée, est une mesure de la richesse**
- **Savoir que le revenu par personne, c'est-à-dire le montant de richesse que chaque individu recevrait si la richesse du pays était divisée de façon équitable entre tous ces citoyens, est une autre mesure commune de la richesse**

La conception du monde

- **Savoir que la conception du monde d'un peuple fournit une réalité terre à terre qui détermine l'évolution d'un système économique et la nature des divers organismes économiques qui sont nécessaires pour produire et répartir la richesse**

Le paradigme

- **Savoir que lorsqu'il s'agit de prendre une décision importante — comment gagner sa vie, par exemple — les individus s'appuient sur un ensemble d'idées, de convictions et de valeurs qu'ils utilisent comme critères**

Le capitalisme

- **Savoir que le capitalisme est un paradigme économique :**
 - **dans lequel des individus ou des groupes détiennent et contrôlent la capacité de produire des biens et services;**
 - **dans lequel le marché détermine comment on réagit aux questions économiques fondamentales :**
 - **quels biens et quels services doit-on produire?**
 - **comment la société peut-elle les produire?**
 - **à qui sont destinés ces biens et ces services?**

-
- Comprendre les divers types d'agriculture au Canada, et les relations entre la géographie canadienne, les conditions climatiques et les types d'agriculture
 - Savoir que l'agriculture canadienne évolue constamment, à mesure que les producteurs d'aliments s'adaptent aux mouvements du marché et aux aléas de la nature

Le paradigme capitaliste :

- **La croissance économique**

- Savoir que l'objectif primordial du capitalisme était la croissance économique grâce à une utilisation efficace des ressources (facteurs de production)

- **L'échange**

- Savoir que l'argent a simplifié le commerce puisqu'un individu pouvait vendre un article excédentaire et ensuite acheter un autre article avec l'argent gagné ou économiser cet argent pour l'investir

- **L'investissement**

- Savoir que le capitalisme encourageait à économiser pour investir, en permettant aux individus d'investir dans des projets d'affaires afin d'accumuler de la richesse personnelle à partir des profits

- **Le profit**

- Savoir que l'on considérait les profits comme une motivation encourageant les entrepreneurs à prendre des risques

- **La terre**

- Savoir que l'on pensait qu'en commercialisant la terre on la rendait plus profitable et donc plus productive

- **La spécialisation**

- Savoir que l'on considérait la division et la spécialisation du travail comme étant une utilisation efficace de la main-d'œuvre puisque cela permettait des taux élevés de production à un coût unitaire modique

- **Le matérialisme**

- Savoir que dans le capitalisme, la capacité d'accumuler un grand nombre de biens et de services est un critère important pour un niveau de vie élevé

- **L'individualisme compétitif**

-
- Savoir que selon le paradigme capitaliste, on s'attend à ce que chaque individu soit autosuffisant et à ce qu'il rivalise avec d'autres individus pour réussir

- **Le marché**

- Savoir que l'on pensait que la loi de l'offre et de la demande était un mécanisme impartial pour la prise de décisions économiques fondamentales de la société

Le paradigme économique du marché :

- **Savoir que le marché fixe les prix selon le rapport de l'offre et de la demande :**
 - **Le marché des facteurs de production fixe le prix de la main-d'œuvre, du capital et des ressources naturelles afin que les producteurs de biens et de services puissent prendre des décisions rationnelles quant à la meilleure combinaison des facteurs de production.**
 - **Le marché fixe le prix des biens de consommation et des services afin que les consommateurs puissent prendre des décisions rationnelles quant à la meilleure façon de répartir leur revenu limité.**

La maximisation

- Savoir que pour qu'il y ait croissance économique, il faut faire des choix qui combinent de la meilleure façon possible les ressources naturelles, technologiques et humaines afin de pouvoir générer la plus grande richesse à partir de la moindre quantité de ressources
- Savoir que pour qu'il y ait croissance économique, il faut répartir l'utilisation des ressources afin de maximiser la productivité
- Savoir qu'il y a maximisation lorsque l'on combine les ressources naturelles, technologiques et humaines de la meilleure façon possible pour obtenir la production de biens et de services la plus rentable

Le développement technologique

- Savoir que les progrès dans les domaines de la mécanisation, de la phylogénétique, des pesticides et herbicides et dans les techniques agricoles ont rendu l'agriculture extrêmement profitable

Les économies d'échelle

- Savoir que les économies d'échelle sont un phénomène où l'augmentation de la production est plus rapide que l'augmentation des facteurs de production qu'on utilise pour produire un article donné
- Savoir que les économies d'échelle entraînent une réduction du coût unitaire d'un produit lorsque la production d'une compagnie augmente

L'offre et la demande

- **Savoir qu'au cours de notre siècle, le coût de l'alimentation exprimé en pourcentage de notre revenu total a énormément baissé**
- **Savoir que lorsque la disponibilité d'un produit augmente plus vite que la demande, le prix de ce produit diminue**

Le marché des facteurs de production

- Savoir qu'en fixant les prix relatifs de la main-d'œuvre rurale et de la main-d'œuvre urbaine, le marché des facteurs de production a encouragé les individus à quitter l'industrie agricole pour d'autres industries
- Savoir que dans le contexte de l'économie de marché, chaque région contribuait à l'économie canadienne en développant les industries dans lesquelles ses combinaisons de facteurs de production la rendaient la plus compétitive (avantage comparatif)

4.4 Organiser l'économie pour créer la richesse

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Maîtriser le français oral et écrit**
- Évaluer en s'appuyant sur les critères des paradigmes
- Émettre des hypothèses
- Travailler en équipe
- Rechercher de l'information pertinente
- Présenter les données
- Analyser les données
- Interpréter des graphiques
- Comparer et faire des inférences à partir des graphiques
- Utiliser les capacités d'analyse suivantes :
 - définir les grandes lignes;
 - décrire les relations de cause à effet;
 - décrire les rapports entre les parties d'un tout
- Présenter de nouveaux concepts, à partir d'exemples familiers et d'expériences tirées de la vie quotidienne
- Établir des schémas conceptuels afin d'analyser des données

4.4 Organiser l'économie pour créer la richesse

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Valoriser la langue française par tous les moyens possibles pour assurer son développement et son épanouissement**
- Savoir sur quels critères se baser pour juger si les prises de décisions économiques sont sages ou non
 - Le profit
 - L'efficacité
 - La tradition
 - La morale
- Savoir quel rôle nous pouvons jouer dans le commerce agricole
- Savoir quelle est l'importance du commerce agricole dans notre vie
- Savoir sur quels critères se baser pour juger si les décisions prises en matière de gestion sont sages ou non
- Savoir jusqu'à quel point les consommateurs peuvent être manipulés par les producteurs
- Savoir à quel moment la persuasion devient la manipulation

4.4 Organiser l'économie pour créer la richesse

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 4 - Organiser l'économie pour créer la richesse

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité aide les élèves à comprendre comment une certaine conception du monde peut influencer sur la prise de décisions économiques.

B. Contenu

Organiser une économie pour créer de la richesse

La Saskatchewan possédait un ensemble de ressources uniques sur lesquelles on pouvait fonder une économie agricole.

Les individus qui sont venus s'installer dans l'Ouest canadien souhaitaient améliorer leur sort.

Ce qu'ils considéraient être un meilleur niveau de vie s'appuyait sur des critères politiques et économiques :

- le droit de vivre leur vie selon leur conscience;
- le droit de prendre des décisions autonomes et indépendantes tant sur le plan politique que sur le plan social;
- le droit d'être propriétaire;
- le droit d'accumuler des biens et de les transmettre à leurs enfants.

Le capitalisme au Canada

La plupart des Canadiens acceptaient un système économique capitaliste.

Au Canada, au début du 20e siècle, la prise de décisions économiques déterminées par le marché l'a emporté.

On a choisi le système de marché parce qu'il s'adaptait :

- au paradigme économique capitaliste;
- au paradigme politique libéral démocratique;
- ainsi qu'aux réalités sociales et géographiques de l'Ouest canadien de l'époque.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

La richesse

- **Savoir que le produit national brut (PNB), valeur totale de tous les biens et services produits dans un pays au cours d'une année donnée, est une mesure de la richesse**
- **Savoir que le revenu par personne, c'est-à-dire le montant de richesse que chaque individu recevrait si la richesse du pays était divisée de façon équitable entre tous ses citoyens, est une autre mesure commune de la richesse**

La conception du monde

- **Savoir que la conception du monde d'un peuple fournit une réalité terre à terre qui détermine l'évolution d'un système économique et la nature des divers organismes économiques qui sont nécessaires pour produire et répartir la richesse**

Le paradigme

- **Savoir que lorsqu'il s'agit de prendre une décision importante - comment gagner sa vie, par exemple - les individus s'appuient sur un ensemble d'idées, de convictions et de valeurs qu'ils utilisent comme critères**

Le capitalisme

- **Savoir que le capitalisme est un paradigme économique :**
 - **dans lequel des individus ou des groupes détiennent et contrôlent la capacité de produire des biens et services;**
 - **dans lequel le marché détermine comment on réagit aux questions économiques fondamentales :**
 - **quels biens et quels services doit-on produire?**
 - **comment la société peut-elle les produire?**
 - **à qui sont destinés ces biens et ces services?**

Habiletés :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Évaluer en s'appuyant sur les critères des paradigmes**
- **Émettre des hypothèses à partir de déductions et de suppositions vraisemblables**
- **Maîtriser le français oral et écrit**

Valeurs :

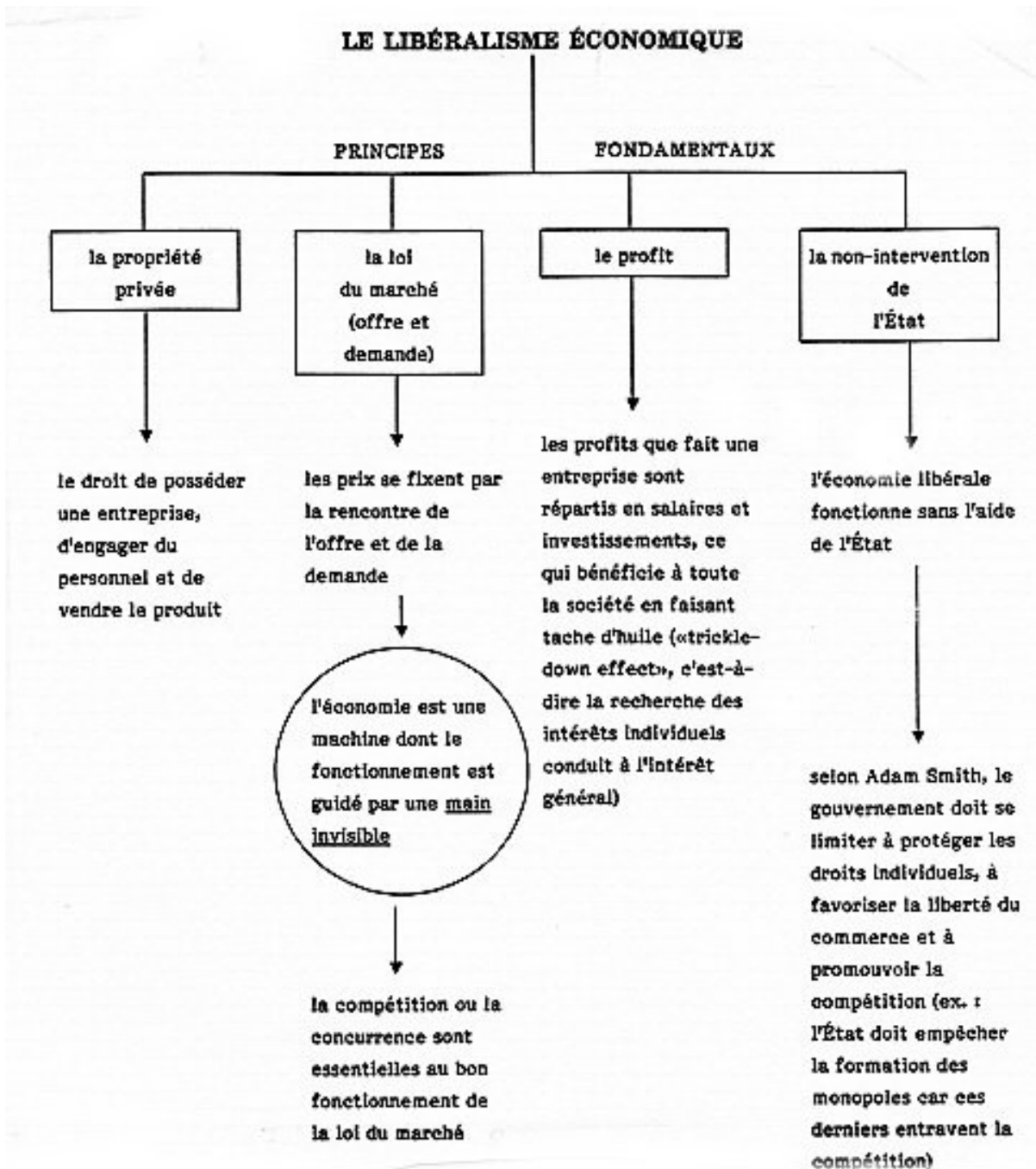
L'élève sera capable de :

- Savoir sur quels critères se baser pour juger si les prises de décisions économiques sont sages ou non
 - Le profit
 - L'efficacité
 - La tradition
 - La morale

D. Étapes de l'activité

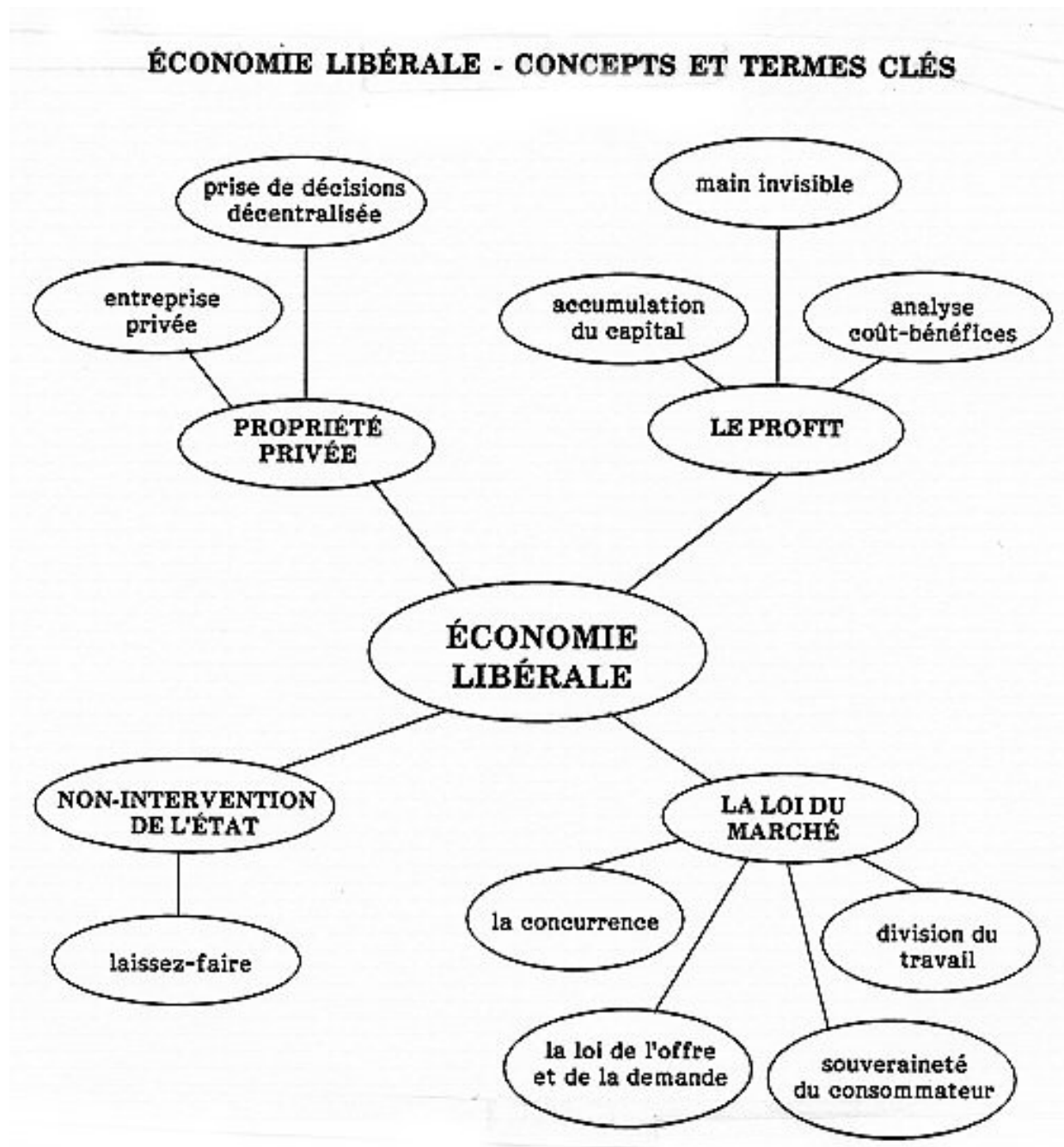
1. Demander aux élèves de se mettre à la place des immigrants du siècle dernier. Leur demander d'imaginer :
 - pourquoi les gens immigraient au Canada;
 - ce que les immigrants recherchaient, malgré les risques et les difficultés;
 - le type de société qu'ils voulaient créer.
2. Diviser la classe en groupes et demander à chaque groupe de décrire les immigrants en demandant ensuite à l'ensemble de la classe de se mettre d'accord sur cette description. (Vous pouvez autoriser les élèves à vérifier leurs conclusions en se livrant à des recherches ou à des entrevues.)
3. Expliquer aux élèves qu'ils donnent une vue d'ensemble de certains immigrants venus s'établir en Saskatchewan.
4. Présenter ensuite aux élèves les grandes lignes du capitalisme et du marxisme (sans toutefois les nommer à ce stade) en leur montrant que ce sont des paradigmes économiques (modèles d'idées, de convictions et de valeurs) de la meilleure façon de bâtir un système économique. (Voir les documents de préparation qui suivent et les documents d'information pour l'élève.)
5. Demander aux élèves d'en conclure quel paradigme ou élément de paradigme serait le mieux accepté des immigrants et d'expliquer pourquoi.
6. Une fois que les élèves ont choisi leur paradigme, leur indiquer lequel est le paradigme capitaliste et lequel est le paradigme marxiste.

Document de préparation n° 1



Source: Ministère de l'Éducation de l'Alberta. — Études sociales 30 : Caractéristiques des systèmes politiques et économiques de notre monde actuel : Guide d'enseignement. — Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1991. — P. TR 34

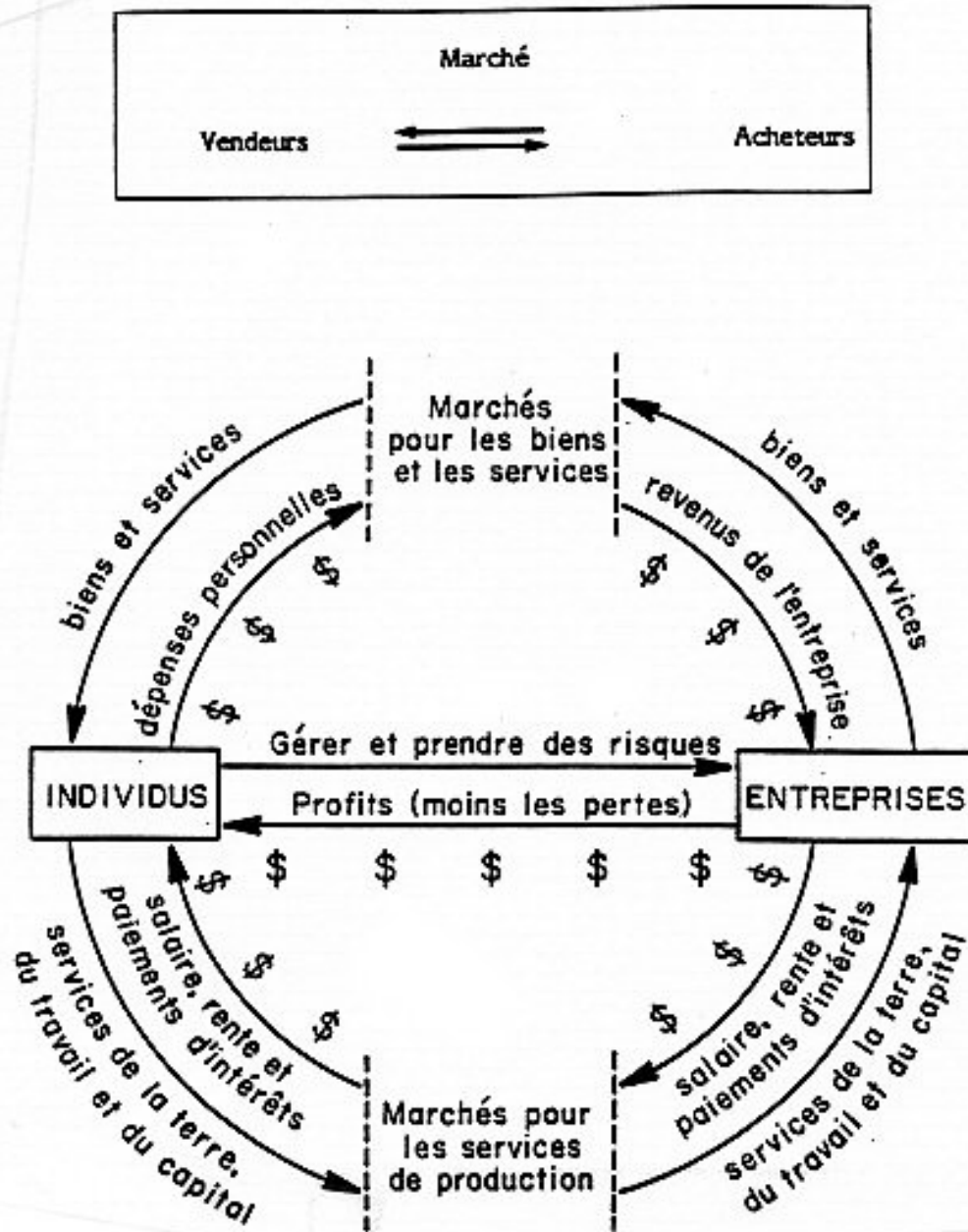
Document de préparation n° 2



Ibid., p. TR 35

Document de préparation n° 3

LA STRUCTURE D'UN MODÈLE DU SYSTÈME DES PRIX



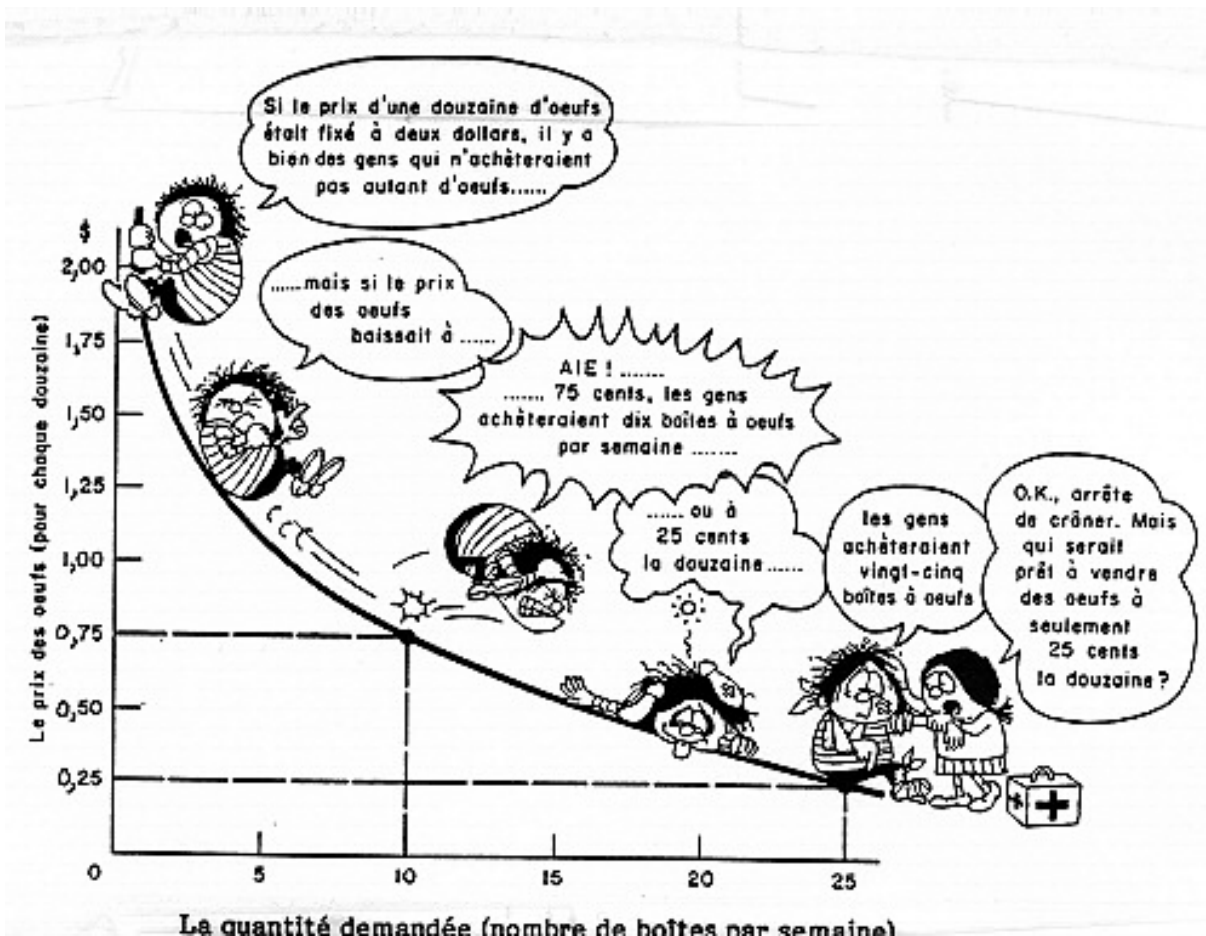
Ibid., p. TR 36

Document de préparation n° 4

La courbe de l'offre et de la demande

La courbe de demande illustre la propension (tendance) à acheter.

Plus les prix des oeufs est bas, plus les gens essayeront d'acheter les oeufs.



Imaginez que ce graphique représente la demande d'oeufs par semaine dans votre région métropolitaine locale.

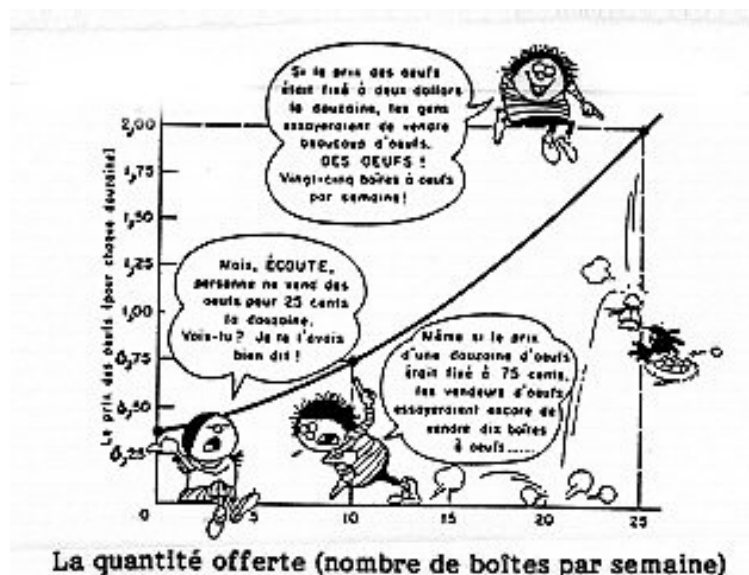
La courbe de demande illustre la « loi de la demande ». Elle montre que si les prix diminuent, les gens vont acheter davantage. Par exemple, si le prix baisse de 1 \$ à 0,75 \$ pour une douzaine d'oeufs, la quantité de provisions que les gens vont acheter va augmenter de six boîtes à dix boîtes par semaine. Ce qui montre que la quantité de boîtes que les gens achètent est très sensible à la diminution du prix des oeufs.

L'économiste dirait que la demande pour les oeufs dans cet exemple est « relativement élastique », ou que l'élasticité-prix de la demande est élevée. Le terme « élasticité » signifie que les consommateurs réagissent fortement à un changement dans le prix. Lorsqu'un changement dans le prix n'affecte que dans une faible mesure la quantité d'oeufs achetés, nous disons que la demande est « relativement inélastique » ou que l'élasticité-prix de la demande est basse.

Le concept de l'élasticité de la demande aide énormément à comprendre comment le marché opère. Il veut dire : « la sensibilité des acheteurs aux variations de prix ».

La courbe d'offre illustre la propension à vendre.

Plus le prix est élevé, plus les gens s'essayeront à vendre des oeufs.



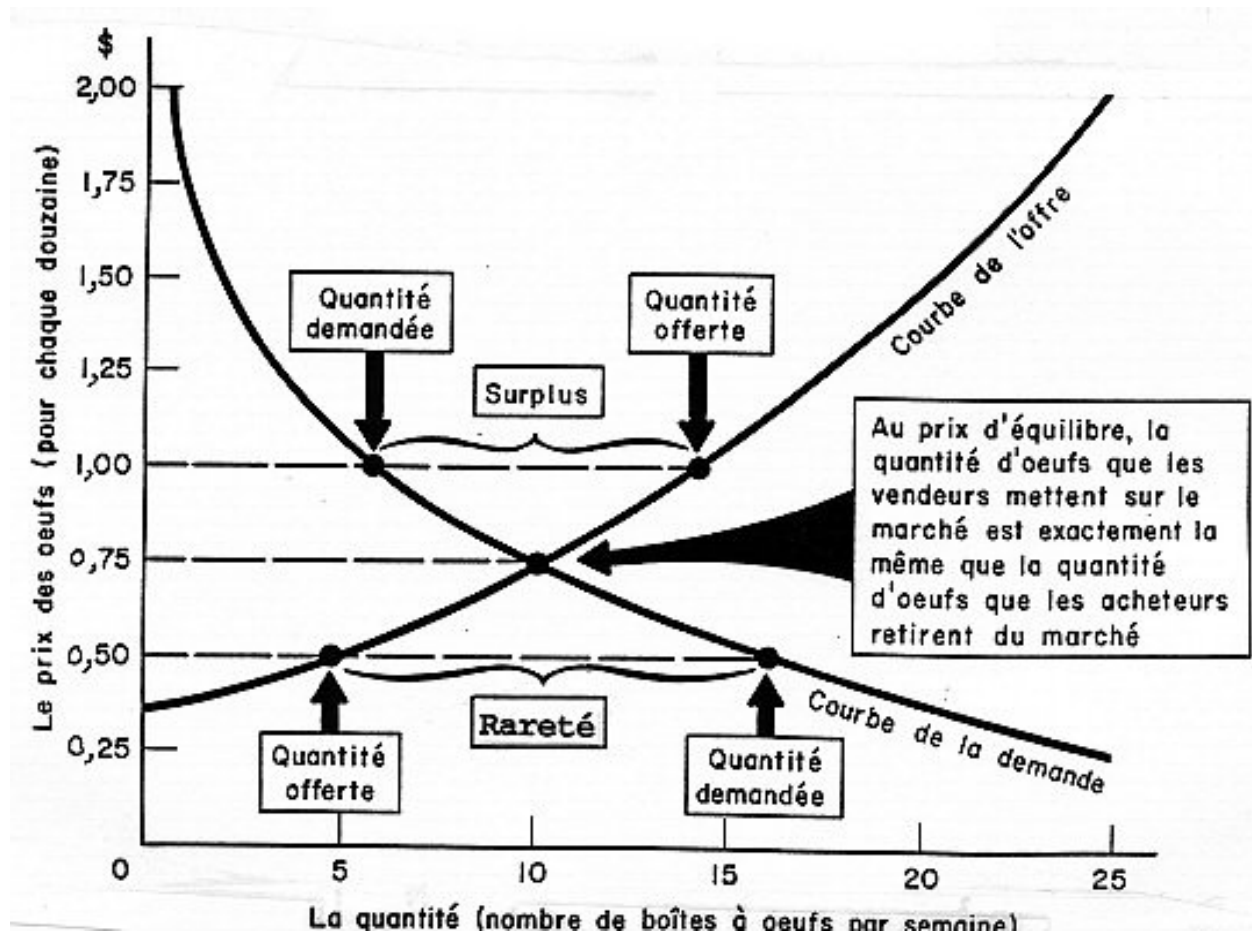
L'offre d'oeufs par semaine dans votre région métropolitaine locale.

La courbe d'offre montre qu'à des bas niveaux de prix, seulement de petites quantités d'oeufs seront mises en vente. De combien s'accroît la quantité d'oeufs offerte lorsque le prix augmente (ou de combien diminue-t-elle lorsque le prix diminue) dépend de l'élasticité de l'offre.

Cette courbe d'offre s'applique seulement à « court terme ». Elle ne pourrait s'appliquer à l'industrie à long terme parce que sur une longue période, il y a plus de producteurs qui peuvent entrer dans l'industrie ou encore, quelques-uns des producteurs actuels pourraient quitter l'industrie. S'il y avait plus de fermiers qui entraient dans le commerce de la production des oeufs, ou si quelques-uns le quittaient, la courbe serait modifiée.

Lorsque la production augmente, le coût s'accroît également. À mesure que le prix devient de plus en plus élevé, les entreprises vont produire de plus en plus. Le prix plus élevé couvre le coût plus élevé. Donc, la production plus élevée est encore rentable.

L'offre et la demande pour les oeufs



C'est seulement lorsque la « quantité offerte » est égale à la « quantité demandée », que le marché sera en équilibre.

Il est évident, d'après ce graphique, que seulement le prix de 75 cents la douzaine peut être considéré comme étant le prix réel. Si le prix des oeufs était plus bas, les acheteurs essaieraient d'acheter plus d'oeufs que le montant disponible sur le marché. Et si le prix des oeufs était plus élevé, les fournisseurs expédieraient plus d'oeufs que les gens seraient prêts à acheter.

Si le prix était trop bas (disons 50 cents la douzaine), les acheteurs tenteraient de se procurer plus d'oeufs que les fournisseurs seraient prêts à offrir. Il y aurait alors une « pénurie » d'oeufs. Quelques acheteurs seraient même incapables de se procurer des oeufs. Bientôt, ces malheureux acheteurs tentant d'obtenir quelques-uns de ces oeufs de plus en plus rares, seraient prêts à payer davantage pour ces oeufs. Ce qui ferait monter le prix des oeufs.

Si le prix était trop élevé (disons un dollar la douzaine), les vendeurs offriraient plus d'oeufs que les gens désireraient acheter. Il y aurait alors un surplus d'oeufs. Quelques-uns de ces vendeurs ne seraient pas en mesure de vendre leurs oeufs. Ces vendeurs, en essayant de se débarrasser de leurs oeufs excédentaires, commenceraient à les offrir à des prix plus bas. Ce qui ferait baisser le prix des oeufs.

Tous ceux qui veulent vendre leurs biens et services au prix d'équilibre peuvent trouver un acheteur. Et tous ceux qui veulent acheter à ce prix peuvent trouver un vendeur. C'est ce que nous voulons dire par « le prix d'équilibre sur le marché ».¹

1. E.V. Bowden, *Abridged Economics : The Science of Common Sense*, deuxième édition (South-Western Publishing Co., Cincinnati, 1978), p. 293-297

Ibid., p. 131-135

Document d'information n° 1

Un paradigme économique

Ce paradigme est fondé sur la croyance selon laquelle la richesse doit être la propriété de tous, et non de quelques privilégiés. L'économie, c'est-à-dire la terre (les ressources naturelles), la main-d'oeuvre et le capital (les biens qui permettent de produire d'autres biens), doit être organisée de sorte que la richesse générée par tous soit utilisée pour le bien de tous. Si elle est soigneusement faite, la planification permet de vaincre la pauvreté et la faim, et chacun peut vivre à l'abri du besoin.

C'est ce qui aurait dû théoriquement se passer. En réalité, l'industrialisation a fait baisser le niveau de vie des ouvriers, qui vivaient et travaillaient dans des conditions atroces et dangereuses. Les enfants, enchaînés à leur travail, devaient faire un grand nombre d'heures de travail par jour. Les machines, dangereuses, blessaient ou mutilaient les ouvriers. Les travailleurs recevaient un salaire de misère, se retrouvaient souvent sans travail et avaient faim. Les maisons étaient surpeuplées, froides et sales.

On croyait à l'époque que si les ouvriers étaient mieux traités (c'est-à-dire que si on les éduquait, leur apprenait à collaborer et à s'aider eux-mêmes), ils coopéreraient, et la vie de tous en serait améliorée. L'État pensait y parvenir en s'appropriant les moyens de production et en les exploitant pour le bien de tous et non plus celui d'une élite.

Ce paradigme se base sur un certain nombre de prédictions relatives au comportement humain :

- L'histoire nous montre qu'il y a un conflit permanent entre les détenteurs de la richesse et les ouvriers qui travaillent pour ces détenteurs.

Par conséquent, les propriétaires exploiteront toujours les travailleurs le plus possible, si rien ne protège ces derniers.

- Les travailleurs doivent offrir leur travail aux propriétaires à un prix bien inférieur à celui des biens qu'ils produisent.

En conséquence, l'écart entre le salaire versé par le propriétaire de la richesse à l'ouvrier et le prix auquel le produit est vendu, c'est-à-dire le bénéfice, permet au propriétaire de s'enrichir, mais maintient l'ouvrier dans la pauvreté.

- La façon d'éviter aux ouvriers d'être exploités par le capital privé consiste à empêcher de petits groupes (les élites) d'être propriétaires des biens et du capital.

Lorsque la société aura instauré l'égalité économique et sociale, les individus, créatifs, coopératifs et soucieux du bien d'autrui seront prêts à travailler pour la justice sociale.

Source : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. — Guide d'activités pour la 10^e année : Sciences humaines. — Traduction. — Gouvernement de la Saskatchewan, 1993. — P. II-50, II-51

Document d'information n° 2

Un paradigme économique

Ce paradigme est fondé sur la croyance qui veut que lorsque les individus sont autorisés à être propriétaires de la terre (ressources naturelles) ou du capital (les biens qui génèrent d'autres biens), ils se servent de ces biens pour faire un profit, soit en créant une entreprise, soit en les vendant pour acheter autre chose. La concurrence et la peur de faire des mauvaises affaires font que chacun utilise ses ressources différemment. Chacun sait que ses richesses sont limitées, donc qu'il doit investir pour générer d'autres richesses s'il ne veut pas les voir disparaître sans rien pour les remplacer.

Le gouvernement ne doit pas intervenir dans l'économie. Il doit laisser les individus disposer eux-mêmes de leurs richesses de la façon la plus intéressante et la plus rentable possible. Tout le monde a avantage à ce que les individus se servent de leurs richesses pour en engendrer davantage (profit). C'est ce qui fait croître l'économie et profite à tous.

Le gouvernement n'a pas besoin de diriger l'économie, parce que chacun veille sur ses propres richesses, bien mieux que l'État. Comme chacun gère ses propres richesses, l'ensemble de l'économie se gouverne seul, ce qui est une bonne chose car le gouvernement n'a pas le pouvoir de gérer les richesses qui ne lui appartiennent pas. Les gouvernements sont réputés pour leur mauvaise gestion et pour appauvrir les individus bien plus que si ces derniers géraient eux-mêmes leurs biens.

Ce paradigme se base sur un certain nombre de prédictions en matière de comportement humain :

- Les individus sont pauvres parce qu'ils sont paresseux, qu'ils ne veulent pas travailler pour produire de la richesse ou qu'ils gaspillent leurs richesses.
La richesse doit donc passer des mains de ceux qui la gaspillent aux mains de ceux qui sont capables de bien la gérer.
- Les individus ne sont libres que s'ils peuvent eux-mêmes décider de la façon dont ils disposent des ressources rares : la terre, la main-d'oeuvre et le capital.
L'individu est le mieux placé pour savoir ce qui lui convient. Il n'a pas besoin que le gouvernement lui dise quoi faire.
- Une personne qui travaille pour ce qu'elle veut et ce en quoi elle croit pense à elle et travaille fort.

La société tire donc un certain profit de toutes les initiatives et de la créativité des gens qui sont libres de faire ce qu'ils croient être le mieux.

Ibid., p. II-52, II-53

Document d'information n° 3

Les systèmes économiques

Une société ne fonctionne correctement que si un certain nombre de facteurs sont réunis. Chaque société doit produire les biens destinés à ses membres, mais les ressources humaines et naturelles nécessaires pour produire ces biens sont limitées. Les membres de la société doivent donc décider de ce qu'ils veulent effectivement produire. Il convient donc de produire le plus de biens possible en utilisant le moins de ressources possible. Enfin, les membres de la société doivent décider qui reçoit les biens produits en quantité limitée. Chaque société doit impérativement décider de ce qu'elle produit, de la façon dont elle produit et pour qui elle produit.

Ces mêmes problèmes peuvent être formulés autrement. Il faut un certain nombre d'agriculteurs pour qu'il y ait assez à manger. Mais il est également nécessaire d'avoir des métallurgistes, des bûcherons, des enseignants, des mineurs, des menuisiers, des bergers, des administrateurs, etc. Quel est le secteur le plus important, celui sur lequel une société doit concentrer ses efforts? La société doit-elle mettre l'accent sur l'agriculture, la littérature ou la joaillerie? Étant donné que seul un petit nombre d'individus est en mesure de s'adonner à ces activités, tout comme à beaucoup d'autres, c'est à la société de décider qui fait quoi et comment. Enfin, la société doit fixer le salaire de ses membres. Un agriculteur doit-il gagner plus ou moins qu'un joueur de hockey professionnel? Pourquoi un médecin est-il mieux payé qu'un éboueur? La réponse à ces questions fondamentales passe par un équilibre délicat. Si l'équilibre est rompu, la société risque de manquer de nourriture, de logements, de vêtements, ce qui signifie que certaines personnes devront se passer de ces produits.

Ibid., p. II-54

Document d'information n° 4

L'économie traditionnelle

Pendant des centaines et vraisemblablement des milliers d'années, la vie des Indiens de la côte nord-ouest du continent américain (actuellement la Colombie-Britannique) a peu changé. Un visiteur y verrait encore de nos jours un certain nombre d'hommes en train de travailler le bois. S'aidant des mêmes outils, en pierre ou en os, que leurs ancêtres, ils sculptent des totems de tailles et de motifs différents.

Les totems racontent généralement, de façon symbolique, l'histoire d'une grande famille. Les menuisiers fabriquent également des canoës capables de transporter de deux à cinquante personnes. Ces canoës n'étaient pas seulement fonctionnels, ils étaient aussi richement décorés. Les conteneurs étanches en forme de parallélépipèdes étaient également en bois. Les fils apprenaient ces techniques de leur père.

Ce même visiteur verrait, plus loin, des femmes en train de tresser des paniers en écorce, en racines ou en herbe, ou de confectionner des vêtements, surtout en écorce, matériau particulièrement bien adapté au climat humide de la côte nord-ouest. Pendant ce temps, d'autres femmes ramassent des pétoncles, des moules ou d'autres coquillages sur les rochers.

Certains hommes sont déjà partis en canoë chasser le phoque ou le lion de mer. La plus grande partie de la pêche de la journée est mangée fraîche, le reste étant séché et stocké pour les mois d'hiver, lorsque la nourriture est plus difficile à trouver. Tous les membres de la communauté reçoivent une certaine part de nourriture, même s'ils n'ont pas participé à la chasse. En raison de leur statut, les chefs et les nobles reçoivent une part supplémentaire.

Différentes tribus indiennes de la côte nord-ouest pratiquent le troc. Ne connaissant pas l'argent, elles échangent des objets qui, à leurs yeux, ont la même valeur.

Le rôle des membres est en grande partie déterminé par la tradition. Les chefs et les nobles héritent de leur titre, les hommes et les femmes exécutent les mêmes tâches que leurs ancêtres. Dans l'ensemble, les fils marchent sur les traces de leur père et deviennent soit sculpteurs sur bois, soit chasseurs.

Source : A. McMillan. — Native Peoples and Cultures of Canada. — Vancouver : Douglas and McIntyre, 1988. — Traduction. — P. 185-188

Ibid., p. II-55

Document d'information n° 5

L'économie de marché

Les rues de Hong-kong font le bonheur des acheteurs. De petits magasins bordent les innombrables ruelles, les étals sont souvent à l'extérieur, de façon à encourager les passants à acheter. Mais le consommateur avisé n'achète pas dans le premier magasin, car il sait que 200 mètres plus bas, un autre magasin peut offrir le même article à meilleur prix.

Les prix sont incroyablement bas. Ces Reeboks ne peuvent pas être de vraies Reeboks à ce prix-là. Qui sait? Est-ce une vraie chemise Ralph Lauren? Certains magasins font d'excellentes affaires en contrefaisant des articles de marque, de l'eau de toilette Calvin Klein à la montre Rollex. Et pourtant l'authentique article de marque est souvent vendu à très bas prix. Comment expliquer que ces ordinateurs IBM fabriqués aux États-Unis soient nettement moins chers à Hong-kong qu'au Canada?

Si la concurrence féroce que se livrent les petits commerçants de Hong-kong favorise les consommateurs, les étrangers et les habitants de Hong-kong, elle n'est pas toujours intéressante pour les commerçants eux-mêmes. Le manque d'espace fait augmenter le prix des loyers, ce qui oblige les commerces plus petits et moins rentables à fermer leurs portes et à licencier leurs employés.

Plus il y a de chômeurs, plus les salaires sont bas. Cela s'explique parce qu'il y a concurrence de la part des chômeurs pour trouver un emploi et parce qu'un salaire, même bas, vaut mieux qu'aucun salaire. Si dix travailleurs qualifiés cherchent du travail mais qu'il n'y a que neuf postes, les dix seront en concurrence les uns avec les autres et accepteront un salaire plus bas. Pour avoir un travail, celui qui n'aura pas été choisi sera tenté d'offrir ses services pour 4 \$ de l'heure, alors que les autres employés sont payés 5 \$ de l'heure. Il sera peut-être engagé, mais mettra une autre personne au chômage.

S'il est vrai que les biens de consommation sont peu coûteux à Hong-kong, il n'en reste pas moins que le chômage est une menace réelle pour beaucoup.

Ibid., p. II-56

Document d'information n° 6

L'économie planifiée

Liming travaille en usine. L'usine appartient au gouvernement chinois. Il y a de cela longtemps, lorsque Liming était encore à l'école publique, le gouvernement a décidé que Liming devait travailler en usine. Dès sa sortie de l'école, Liming est allé travailler à l'usine de tracteurs où il est employé depuis vingt ans. Bien que son salaire soit bas, Liming habite une maison que lui loue le gouvernement pour un prix très modique et achète sa nourriture dans un magasin du gouvernement, à un prix très bas. La modicité de son salaire n'inquiète pas Liming outre mesure, puisqu'il sait qu'il ne gagnerait pas davantage même en étant médecin ou professeur.

Liming n'a pas à s'inquiéter de la perte éventuelle de son emploi. Il sait que le gouvernement ne le licenciera pas, même s'il ne travaille que deux heures par jour. Bien qu'il ait la sécurité de l'emploi, Liming ne peut pas changer de travail ou de ville. Dans certains cas, il peut être autorisé, par une permission spéciale, à occuper un autre poste ou à déménager, s'il a de la chance. D'autre part, si le gouvernement décide que Liming doit partir travailler dans une autre province, il l'y obligera. Si Liming refuse de partir, il risque d'aller en prison ou de perdre son emploi, aussi longtemps qu'il ne se soumettra pas. Le gouvernement ayant la mainmise sur tous les emplois, Liming doit accepter d'aller où le gouvernement lui ordonne d'aller. S'il ne veut pas travailler pour le gouvernement, il n'aura pas de travail du tout. S'il ne travaille pas, il n'aura pas de quoi manger.

Ibid., p. II-57

Document d'information n° 7

L'économie mixte

Originaire d'Amérique latine, Julio vient d'arriver au Canada. Au début, il ne savait pas grand-chose du Canada. Mais lorsqu'il a postulé pour son premier emploi, il a découvert des choses intéressantes. Sa première constatation a été qu'il existe au Canada une loi sur le salaire minimum. Chaque gouvernement provincial fixe un salaire minimum, et aucun employeur ne peut rémunérer un travailleur en dessous de ce seuil. En outre, l'employeur doit avoir une raison pour licencier ses employés. Si un employé estime qu'il a été licencié de façon abusive, il peut exposer son cas à la Commission des droits de la personne et faire annuler la décision. D'autre part, un employé est toujours libre de quitter son emploi et d'en chercher un autre ailleurs.

Julio a constaté que les entreprises privées doivent se conformer à un grand nombre de directives gouvernementales. Ces règlements précisent les conditions et le nombre d'heures de travail, les vacances, etc. Le gouvernement émet également des directives et des normes relatives aux produits ou aux services offerts par une entreprise. Ayant jugé que les entreprises privées ne seraient pas en mesure d'offrir certains services au même prix à tous les Canadiens, le gouvernement a décidé de prendre en charge ces secteurs d'activité, pour que tous les Canadiens, qu'ils vivent au nord, au sud, à l'est ou à l'ouest du pays, puissent avoir accès à ces services. Le téléphone en est un exemple. Dans la plupart des provinces, le téléphone est la propriété du gouvernement. Ces entreprises veillent à ce que les Canadiens qui vivent dans les régions les plus reculées aient le téléphone, quel que soit le coût de ce service.

Ibid., p. II-58

Document d'information n° 8

L'Indice de développement humain

L'Indice de développement humain est un nouvel indice qui mesure le niveau de vie de la population. Il évalue le bien-être à partir de l'espérance de vie, du niveau d'alphabétisation et du pouvoir d'achat. Les auteurs du Rapport mondial sur le développement humain (1990) précisent que ce document porte sur les gens et sur la façon dont le développement élargit l'éventail de leurs choix.

Ce rapport montre que le lien qui existe entre la croissance économique et le développement humain n'est pas simple et que la croissance économique n'entraîne pas systématiquement l'élévation du niveau de vie. Ainsi, d'après cet indice, les États-Unis ne sont que 112e sur 130, bien qu'ils se classent à la deuxième place pour ce qui est de leur PNB.

Ibid., p. II-59

Activité 5 - L'agriculture canadienne d'aujourd'hui

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Initiation à l'analyse numérique
- Initiation à la technologie
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome

(Noter que les deux activités suivantes sont tirées et adaptés de Statistique Canada. — Manuel de Ressources pour le personnel enseignant. — Statistique Canada, 1993. — P. 1-18, ainsi que de Statistique Canada. — Trousse de l'enseignant : Données du recensement de 1991 : L'Agriculture canadienne d'aujourd'hui. — Statistique Canada, 1991. — Activité 13)

A. Sommaire de l'activité

Cette activité donne aux enseignants et aux élèves l'occasion de se familiariser avec l'agriculture canadienne ainsi qu'avec le commerce agricole du Canada, qui évolue constamment.

Les élèves devront dégager certaines informations pertinentes illustrant les progrès les plus récents survenus au sein de l'agriculture canadienne, et ce, au moyen de données et de graphiques.

B. Contenu

Le Canada est un grand pays qui compte diverses régions géographiques. Cela signifie que les fermiers canadiens ne font pas tous le même type d'agriculture, selon l'endroit où ils vivent.

C'est l'une des nombreuses caractéristiques qui fait que notre pays est unique.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

- Comprendre les divers types d'agriculture au Canada, et les relations entre la géographie canadienne, les conditions climatiques et les types d'agriculture
- Savoir distinguer entre cultures, élevages et produits d'élevage

Comprendre la diversité régionale

- Savoir que l'agriculture canadienne évolue constamment, à mesure que les producteurs d'aliments s'adaptent aux mouvements du marché et aux aléas de la nature
- Se renseigner sur la taille, les champs d'activités et la productivité des fermes canadiennes

Habiletés :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Maîtriser le français oral et écrit**
- Travailler en équipe
- Rechercher de l'information pertinente
- Présenter les données
- Analyser les données
- Interpréter des graphiques
- Comparer et faire des inférences à partir des graphiques

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Être fier de s'exprimer en français**
- Savoir quel rôle nous pouvons jouer dans le commerce agricole
- Savoir quelle est l'importance du commerce agricole dans notre vie

D. Étapes de l'activité

Noter que ce travail peut être amorcé en classe, mais complété comme devoir à la maison.

1. À partir des graphiques fournis (numéros 1 à 21), répondre par écrit aux questions 1 à 21 (voir Feuilles de travail n^o 1). Les élèves peuvent travailler individuellement ou en groupe. Ils peuvent partager les renseignements avec les autres élèves au moyen de discussions, d'ateliers, de vidéos et de présentations orales. La leçon peut être complétée par une recherche en bibliothèque (dans des domaines comme l'agriculture au Canada, le climat et ses effets sur l'agriculture, la technologie dans l'agriculture), des discussions avec des gens qui travaillent dans le domaine de l'agriculture, des visites sur une ferme, etc.

2. Avant de procéder à cette activité, consulter les documents suivants :

- 1 – Répertoire de graphiques reproduits;
- 2 – Feuilles de travail n^o 1;
- 3 – Liste de provinces, cultures et animaux produits;
- 4 – Renseignements relatifs aux questions et aux activités.

3. Diviser la classe en trois groupes. Leur donner un des sujets suivants (Feuilles de travail n^o 2) : « Qui exploite les fermes canadiennes? », « Que produisent les fermes canadiennes? » (Feuilles de travail n^o 3) et « Comment les fermiers canadiens utilisent-ils et conservent-ils leurs terres? » (Feuilles de travail n^o 4).

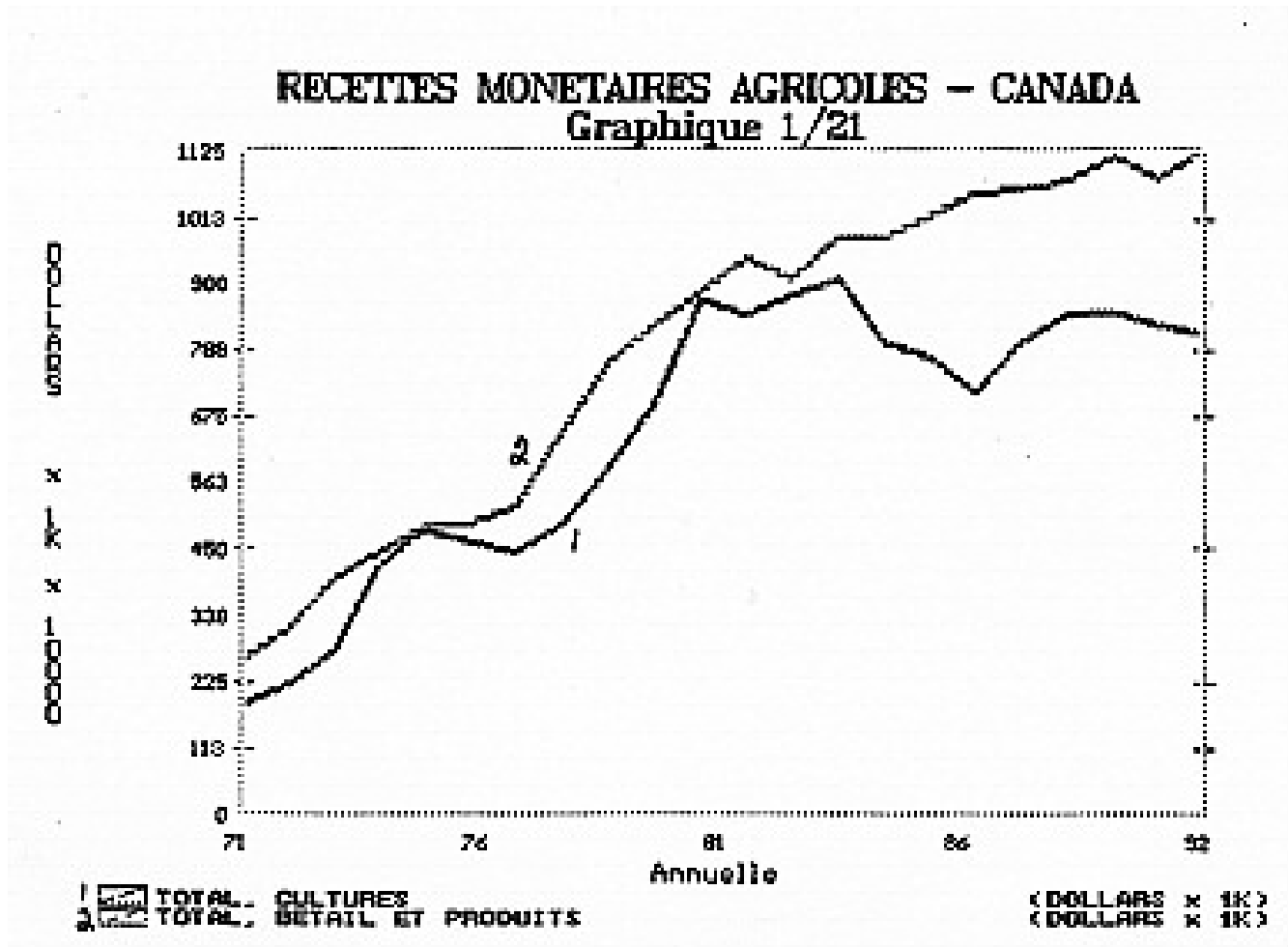
Distribuer à chaque groupe des photocopies des pages de « Recensement de l'agriculture » et des Feuilles de travail n^{os} 2-4 qui se rapportent à leur sujet.

Informez les élèves que chaque groupe utilisera l'information des pages de « Recensement de l'agriculture » pour remplir sa feuille de travail.

4. Une fois le travail terminé, leur demander de présenter leurs résultats à la classe, puis de remettre les feuilles de travail remplies.
5. (facultatif) Inviter un horticulteur, un biologiste, un généticien ou autre scientifique dont le travail touche la mise au point de nouveaux produits alimentaires de venir discuter avec la classe.

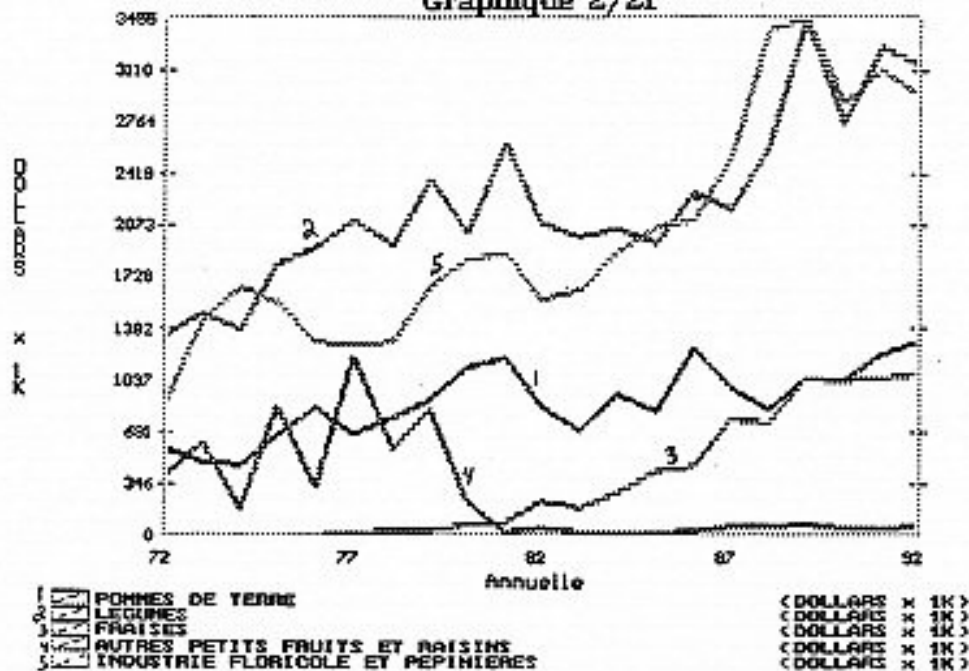
Pour avoir de plus amples renseignements sur les sujets de cette activité, communiquer avec le bureau régional de Statistique Canada, d'Agriculture et Agro-alimentaire Canada ou le ministère de l'agriculture provincial.

Répertoire de graphiques reproduits

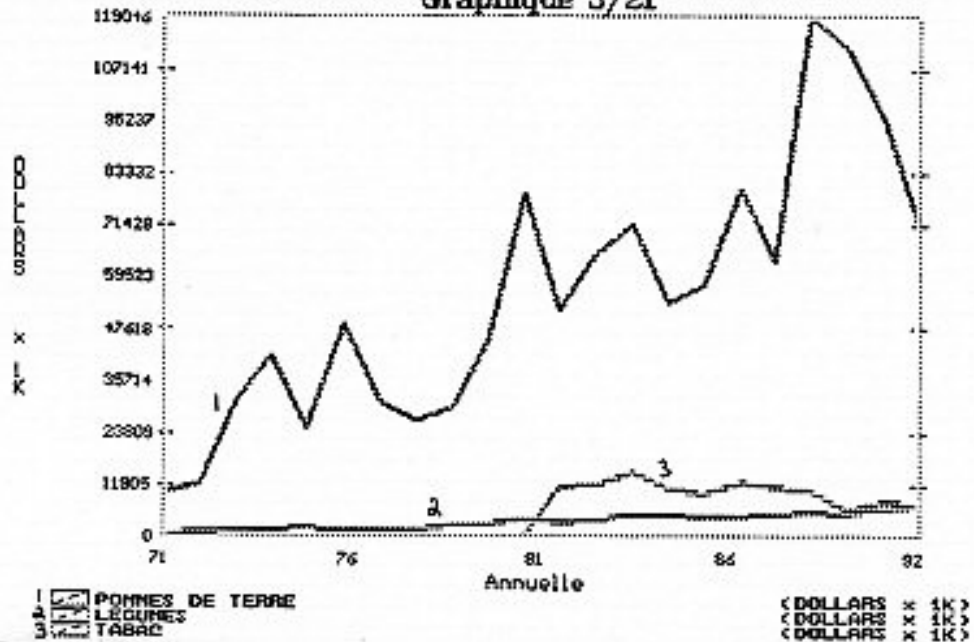


Source : Statistique Canada, Division des données régionales et administratives 1992

TOTAL DE RECETTES MONETAIRES, TERRE-NEUVE
Graphique 2/21

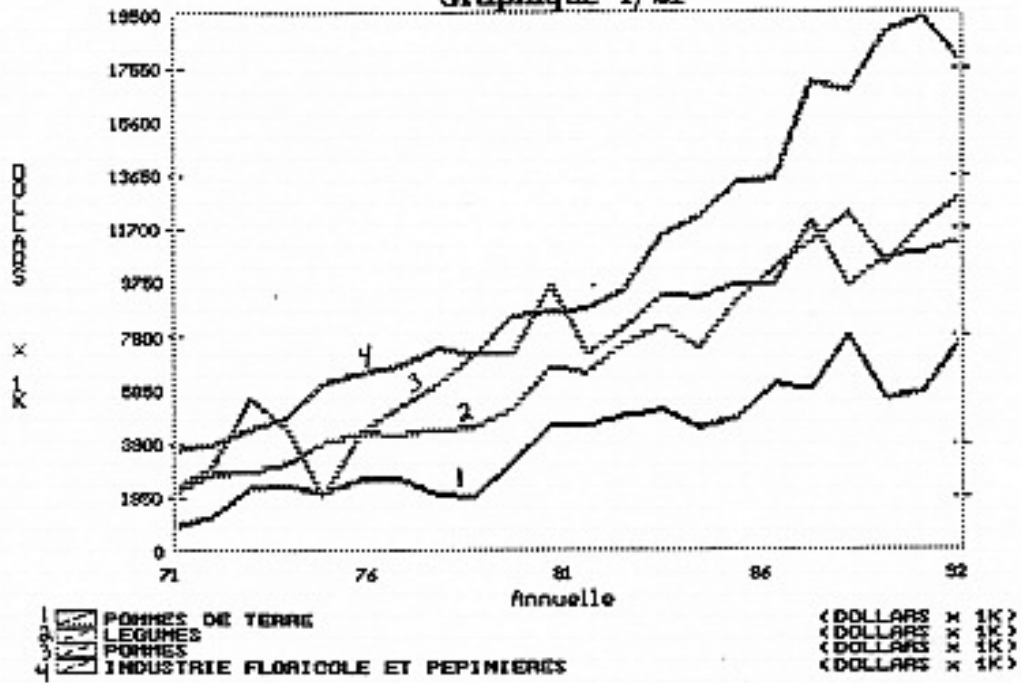


RECETTES MONÉTAIRES AGRICOLES - ILE-DU-PRINCE-EDOUARD
Graphique 3/21

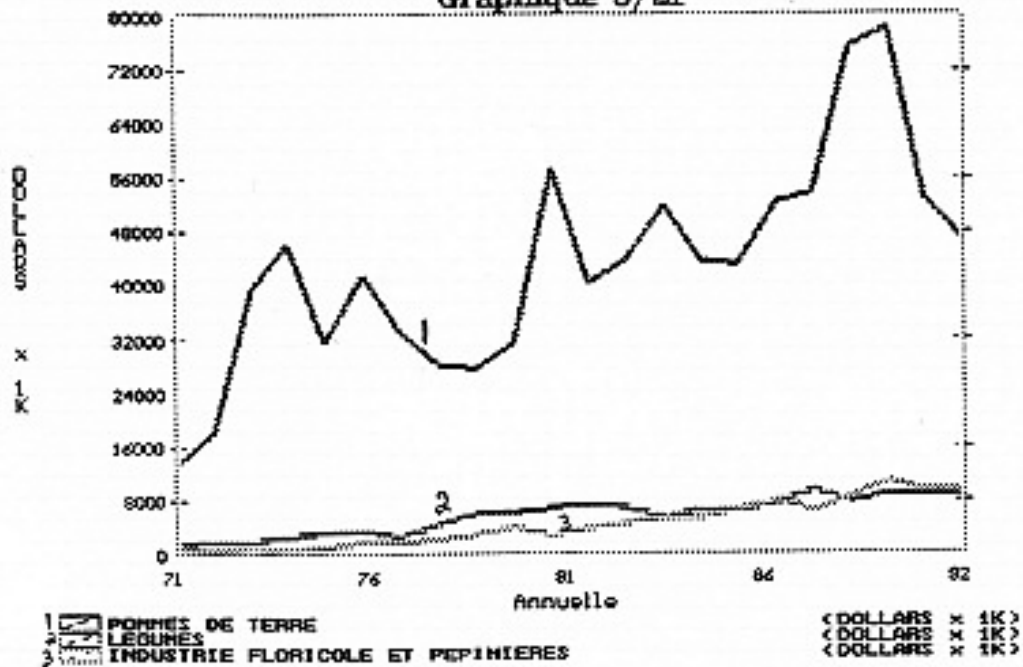


Ibid.

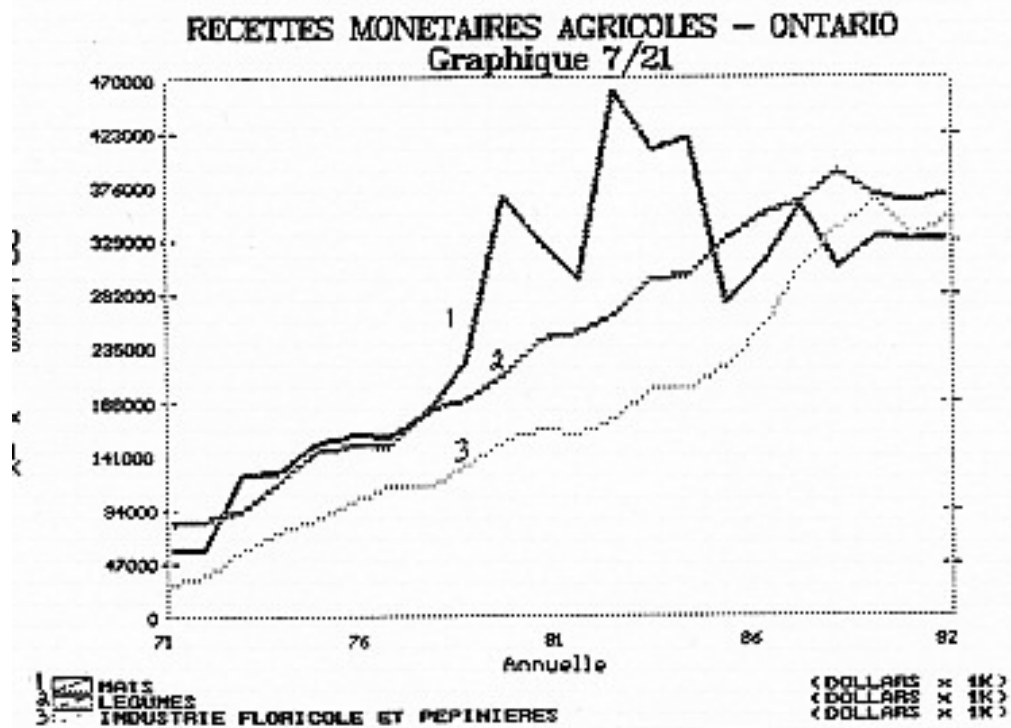
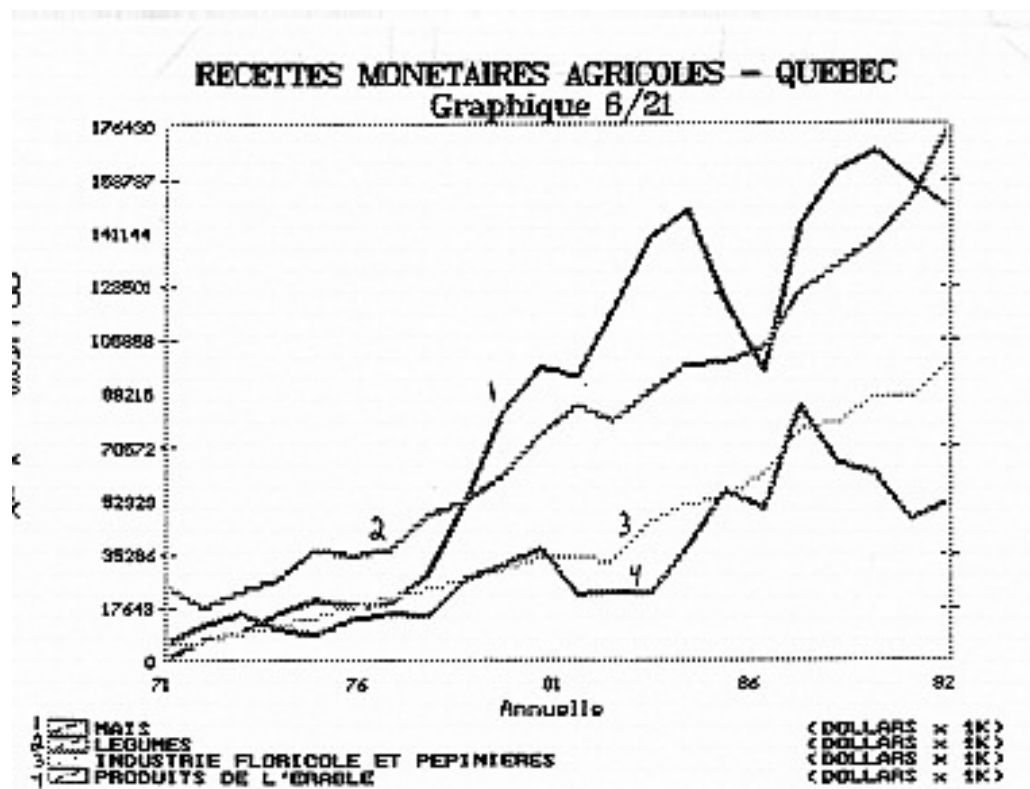
RECETTES MONETAIRES AGRICOLES - NOUVELLE-ECOSSE
Graphique 4/21



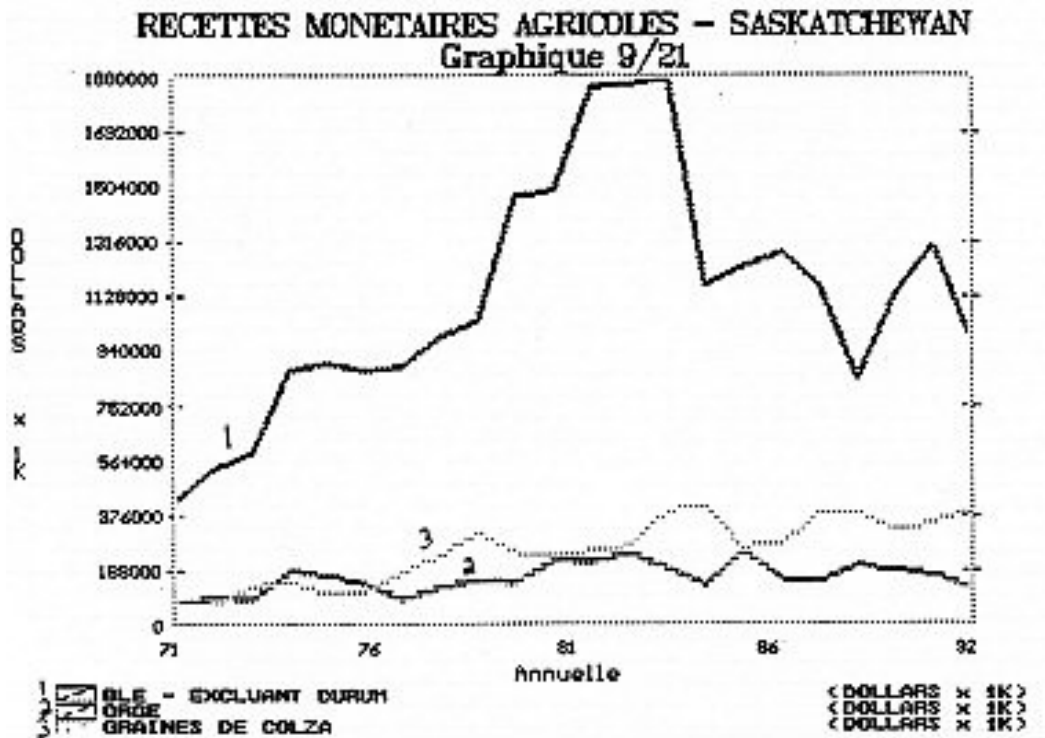
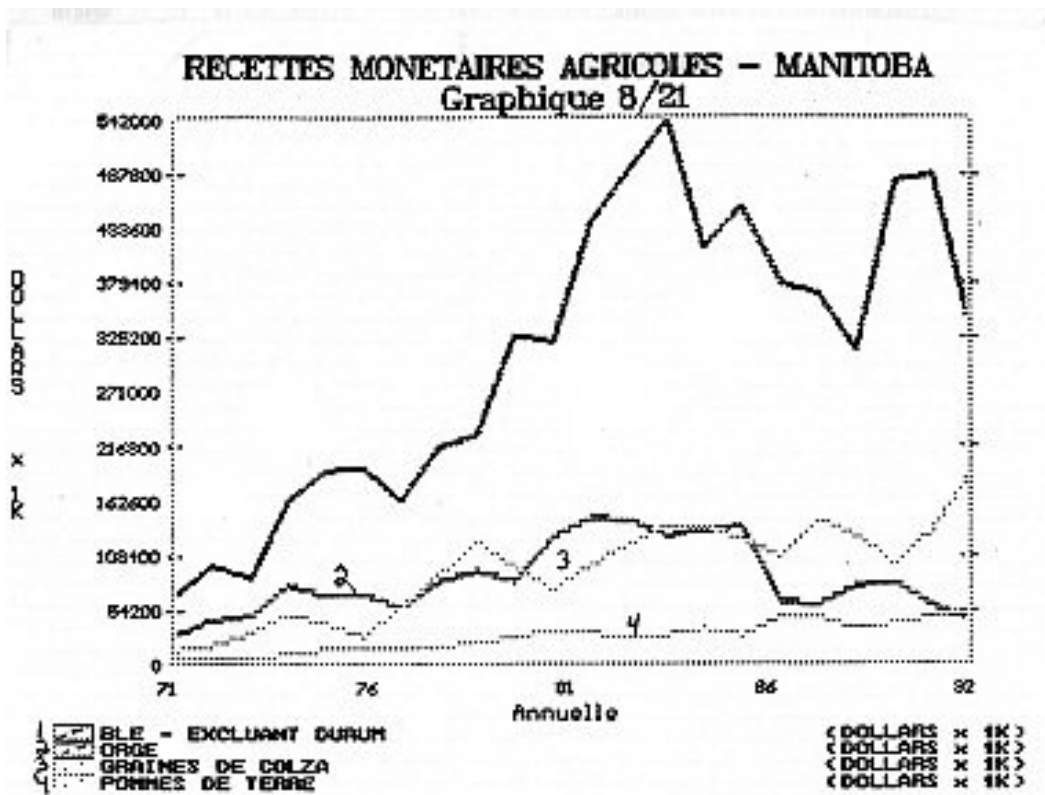
RECETTES MONETAIRES AGRICOLES - NOUVEAU-BRUNSWICK
Graphique 5/21



Ibid.



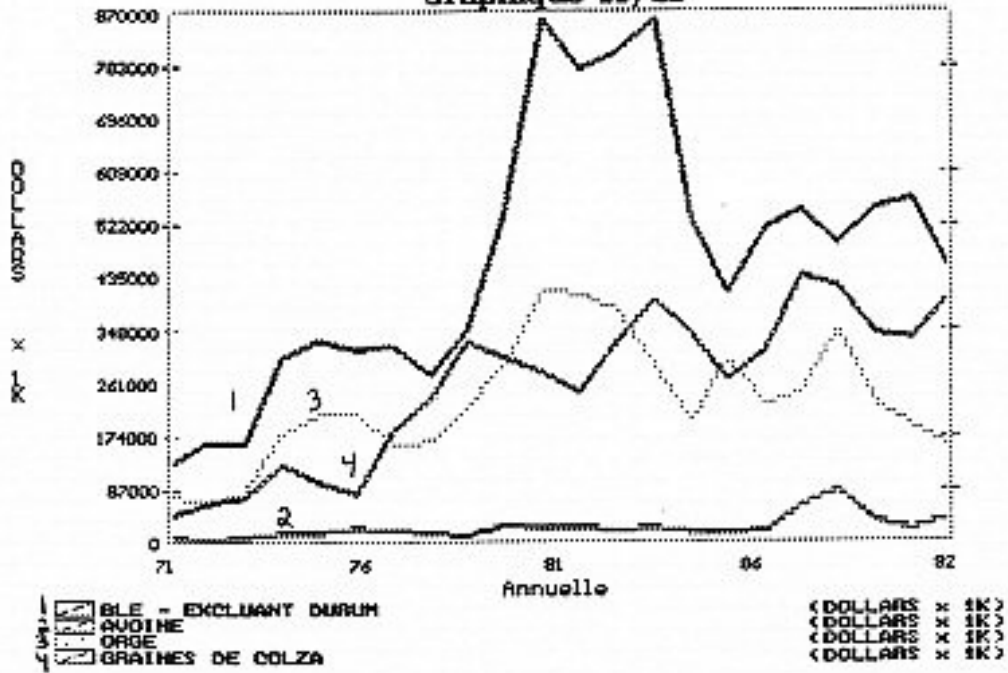
Ibid.



Ibid.

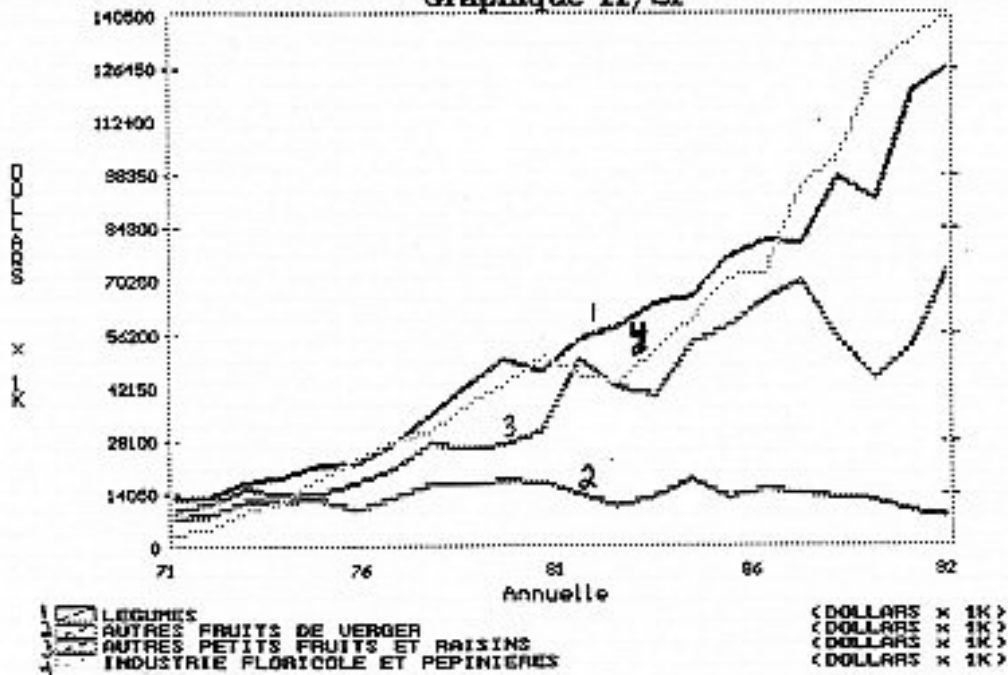
RECETTES MONETAIRES AGRICOLES - ALBERTA

Graphique 10/21



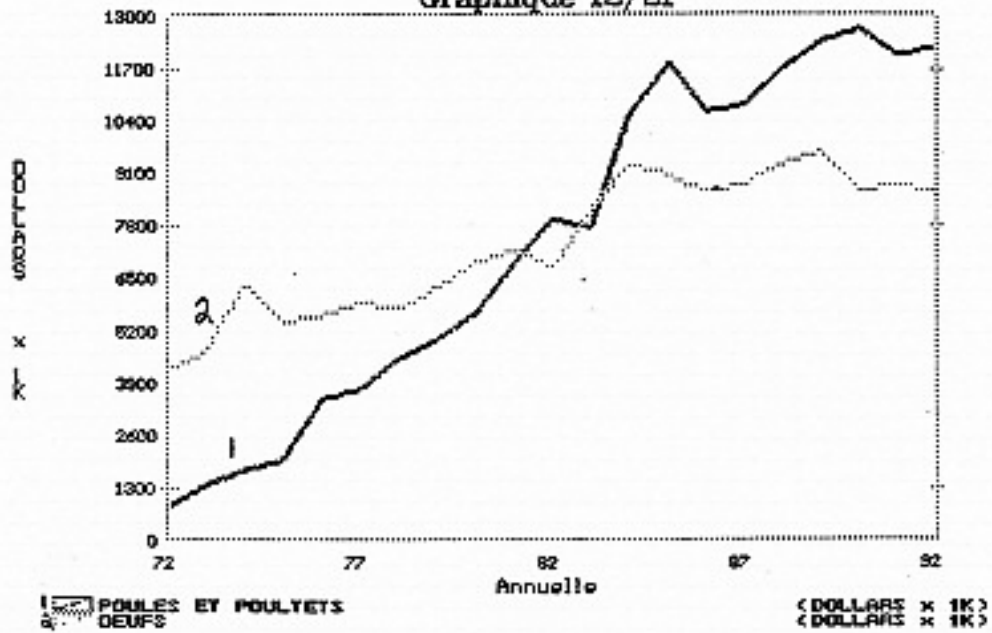
RECETTES MONETAIRES AGRICOLES - COLOMBIE-BRITANNIQUE

Graphique 11/21

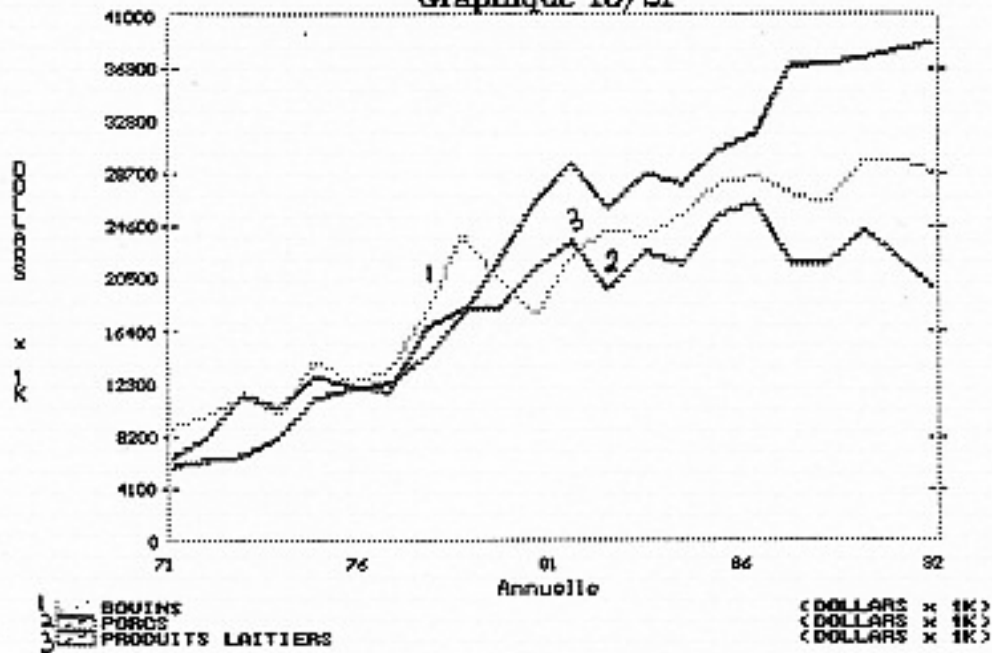


Ibid.

TOTAL DE RECETTES MONETAIRES, TERRE-NEUVE
Graphique 12/21

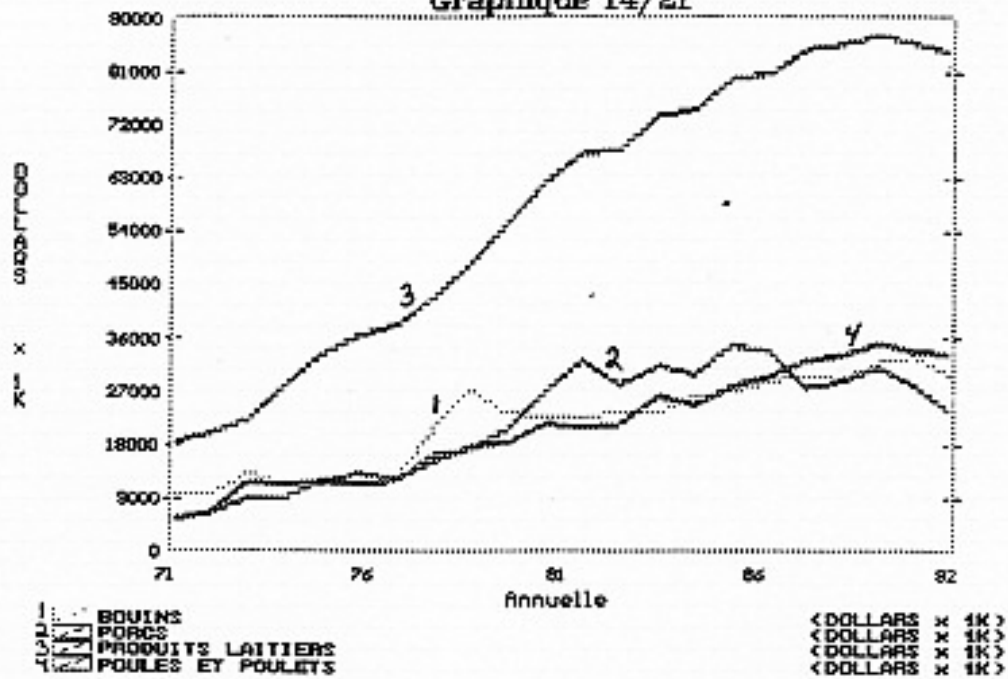


RECETTES MONETAIRES AGRICOLES - ILE-DU-PRINCE-EDOUARD
Graphique 13/21

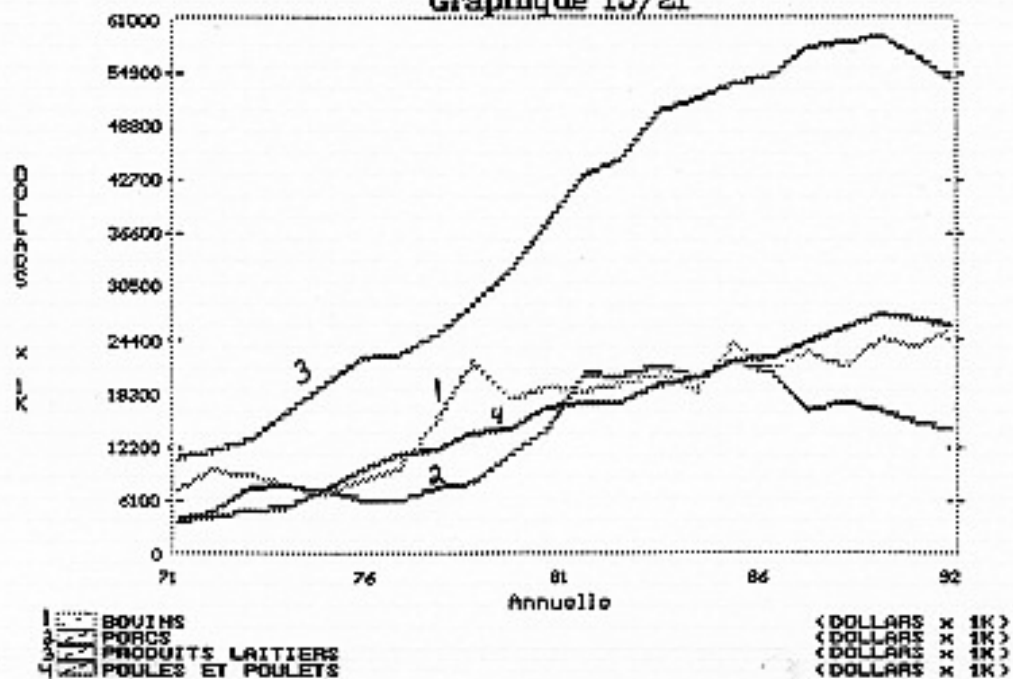


Ibid.

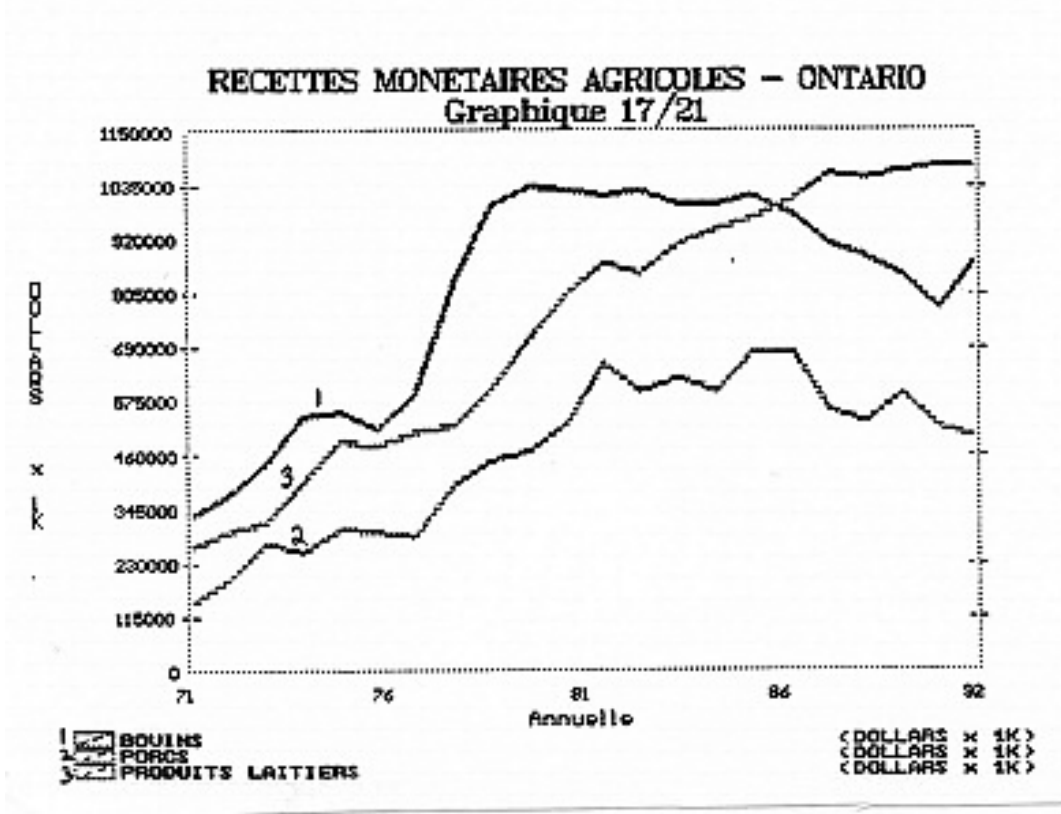
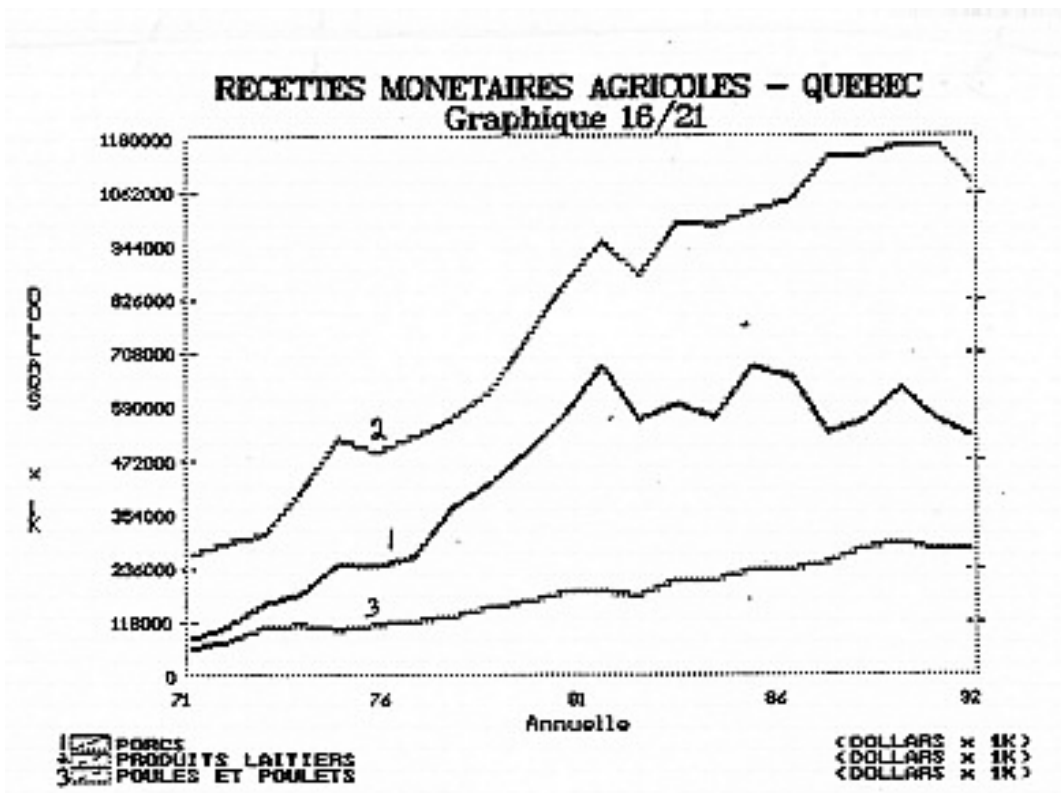
RECETTES MONETAIRES AGRICOLES - NOUVELLE-ECOSSE
Graphique 14/21



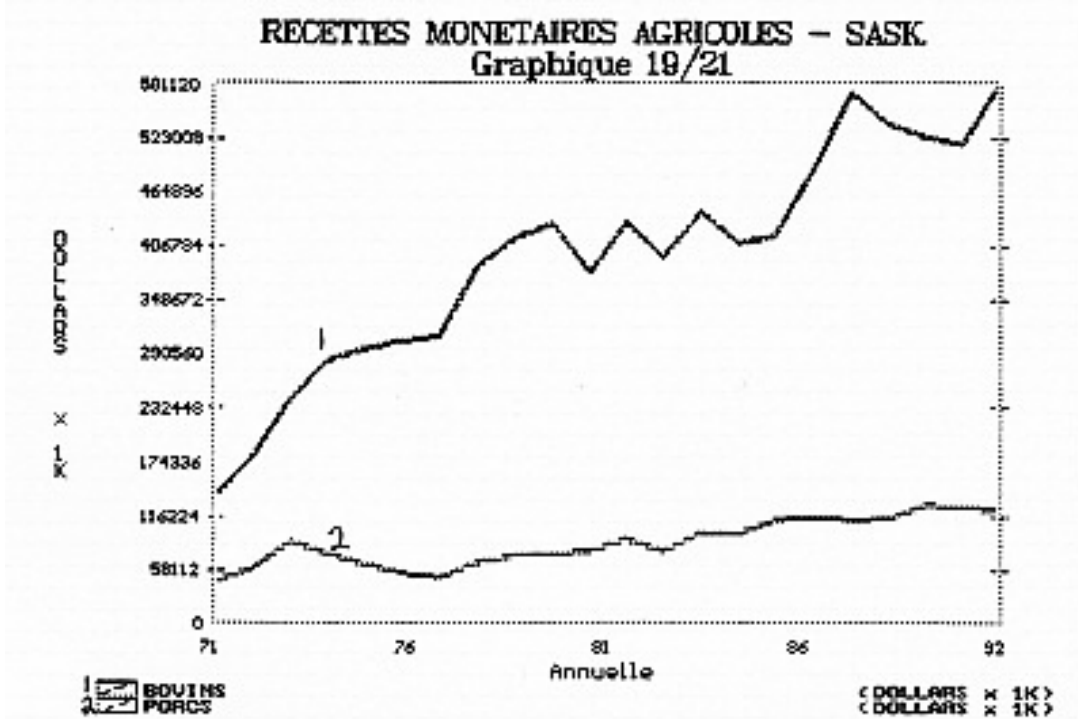
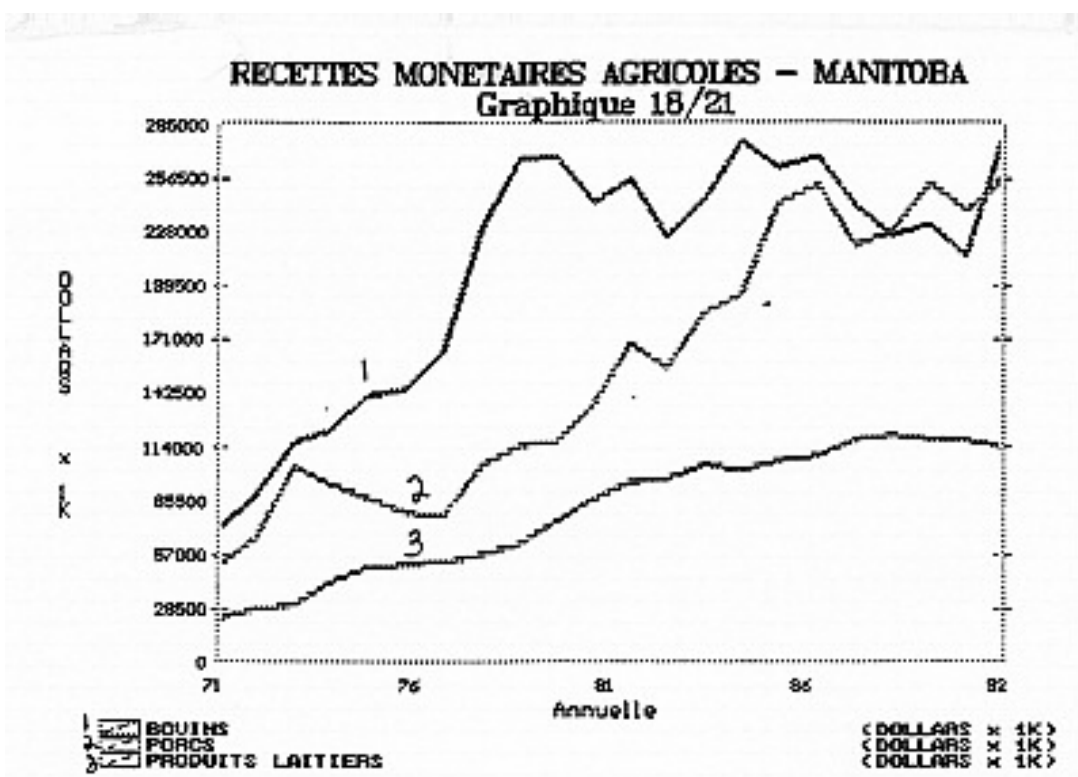
RECETTES MONETAIRES AGRICOLES - NOUVEAU-BRUNSWICK
Graphique 15/21



Ibid.

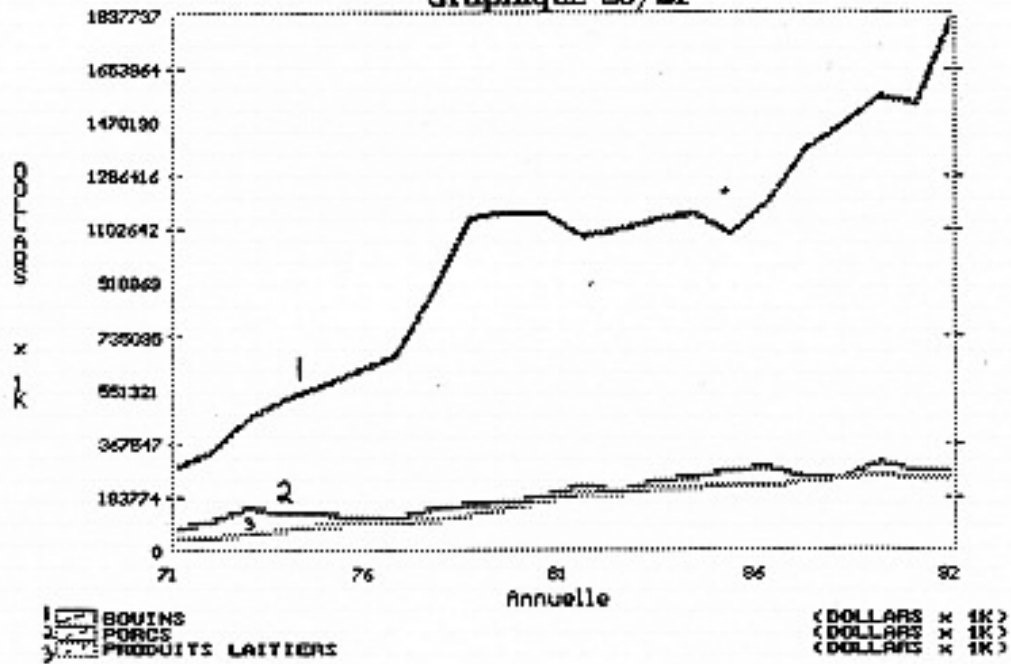


Ibid.

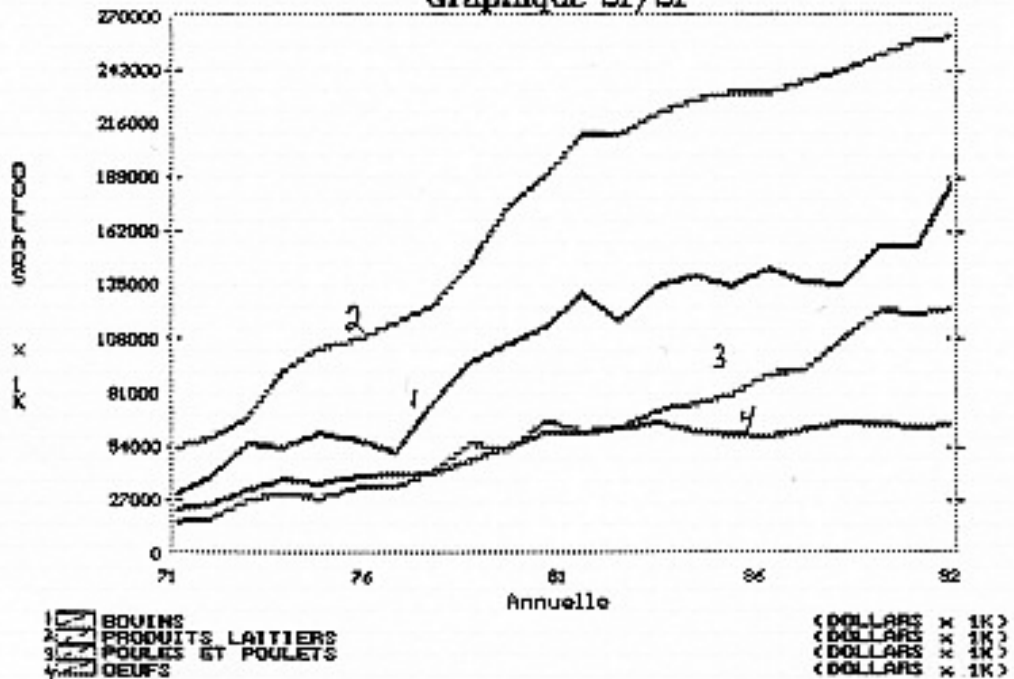


Ibid.

RECETTES MONETAIRES AGRICOLES - ALBERTA
Graphique 20/21



RECETTES MONETAIRES AGRICOLES - COLOMBIE-BRITANNIQUE
Graphique 21/21



Ibid.

Feuilles de travail n° 1

Graphique #1 : Le Canada

1. Les fermes de culture et les fermes d'élevage n'ont pas le même montant de recettes annuelles.
 - a) Quel type de ferme a les recettes les plus élevées?
 - b) À votre avis, pourquoi les recettes sont-elles plus élevées?
2. En général, de 1971 à 1992, on constate une augmentation des recettes à la fois pour les cultures et pour les animaux et produits d'élevage.
 - a) Indiquez le montant des recettes pour :
Cultures 1971 _____ 1992 _____
Animaux et produits d'élevage 1971 _____ 1992 _____
 - b) Quelle pourrait être la raison de cette augmentation?
3. De 1971 à 1984, les revenus des cultures, des animaux et des produits d'élevage ont continué à augmenter. Entre 1984 et 1987, les revenus des cultures ont diminué énormément, mais les revenus de l'élevage et des produits ont continué à augmenter. Qu'est-ce qui pourrait avoir causé la baisse de revenu des cultures entre 1984 et 1987?

Graphiques #2 à 11 : Agriculture provinciale - les cultures

Nota : Choisir une province et établir un graphique des cultures de cette province à partir de la matrice connexe et des listes des cultures. (Voir liste des cultures p. 107 et 108.) Répondre aux questions qui suivent.

4.
 - a) Quels sont les produits les plus profitables pouvant être cultivés dans la province?
 - b) Quel produit a généré le plus de recettes dans la province en 1992?
 - c) À l'aide du graphique, donnez les renseignements suivants sur les récoltes qui ont généré les revenus les plus élevés et les plus bas entre 1971 et 1992.
 - i) Revenus les plus élevés, récolte : _____
 - année : _____
 - montant : _____
 - ii) Recettes les moins élevés, récolte : _____
 - année : _____
 - montant : _____

-
5. À votre avis, si on prolongeait les courbes du graphique :
- a) Quelle culture donnerait un revenu plus élevé en 1995?
 - b) Quel serait le montant des recettes?
 - c) Quel serait l'augmentation par rapport à 1992?
 - d) Quelle culture donnerait un revenu moins élevé en 1995?
 - e) Quel serait le montant des recettes?
 - f) Quelle serait la diminution par rapport à 1992?
 - g) Quelle culture donnerait le même revenu?
 - h) Quel serait le montant des recettes?
6. Expliquez dans vos propres mots pourquoi une culture pourrait générer plus ou moins de revenus.
7. Pouvez-vous trouver une explication au grand écart entre les revenus de 1991 et ceux de 1971? Tenez compte du prix des cultures, de la quantité vendue et de l'effet de la technologie sur l'agriculture.
8. Si vous étiez un fermier qui vient d'arriver dans cette province, dans quelle culture investiriez-vous? Expliquez pourquoi vous choisiriez cette culture. Justifiez votre réponse par des données tirées du graphique.

Graphique #12 : Terre-Neuve

9. Essayez de trouver la raison pour laquelle en 1981 la culture des autres petits fruits et raisins a décliné, mais la culture des fraises s'est révélée assez profitable (aussi profitable que la culture des pommes de terre vers la fin des années 1980).

Graphique #13 : Île-du-Prince-Édouard

10. Il y a trois courbes sur ce graphique. Y a-t-il un grand écart entre les trois courbes? Indiquez comment un fermier qui a cultivé des pommes de terre a fait plus d'argent qu'un fermier qui a cultivé des légumes ou du tabac. En 1971 ____, en 1976 ____, en 1981 ____, en 1988 ____, en 1991 ____, en 1992 ____.

Graphique #14 : Nouvelle-Écosse

11. Connaissez-vous une autre province où la culture du blé est plus profitable que l'industrie floricole et les pépinières ou la culture des pommes, comme en Nouvelle-Écosse?

Graphique #15 : Nouveau-Brunswick

12. Expliquez dans vos propres mots, pourquoi la culture de la pomme de terre est la plus profitable (pensez en terme de géographie, de climat et de température, de précipitations, de sol...).

Graphique #16 : Québec

13. En 1987, les recettes provenant de la culture du maïs ont diminué énormément. Quelle est la différence entre les recettes de 1984 et de 1987? Faites-le ressortir sur le graphique. Comment la culture d'un produit peut-elle être ralentie, et même arrêtée? Tenez compte de la température, des précipitations, des insectes et des maladies.
14. À partir des renseignements que vous avez trouvés dans les questions précédentes, expliquez pourquoi les revenus de la récolte de maïs ont diminué énormément entre 1984 et 1987.

Graphique #17 : Ontario

15. Entre 1985 et 1986, les recettes provenant des récoltes de maïs ont diminué énormément. De combien? Faites des suppositions qui expliqueront cette baisse.

Graphiques #18 à 20 : les Prairies (Saskatchewan, Manitoba, Alberta)

16. De 1984 à 1987, les recettes provenant des récoltes de blé ont diminué énormément. Faites-le ressortir sur votre graphique. Comment la culture d'un produit peut-elle être ralentie et même arrêtée? Tenez compte de la température, des précipitations, des insectes et des maladies.
17. À partir des renseignements que vous avez trouvés dans la question précédente, expliquez pourquoi les revenus de la récolte de blé ont diminué énormément en 1984-1985 et 1986-1987.
18. Qu'est-ce qui fait que la culture du blé et de l'orge est plus profitable en Saskatchewan, au Manitoba et en Alberta que la culture des pommes de terre ou des légumes?
19. Entre 1984 et 1988, il s'est produit un changement important dans les recettes générées par la récolte du blé. Faites ressortir ce changement sur le graphique. Décrivez ce changement (augmentation, diminution...). Expliquez comment un changement aussi important peut se produire.

Graphique #21 : Colombie-Britannique

20. Faites une recherche pour décrire chacune des variables figurant sur le graphique (qu'est-ce que c'est, quel type de plantes sont incluses dans chacune, etc.).
21. Expliquez dans vos propres mots, pourquoi l'industrie floricole et les pépinières, les légumes et autres fruits de verger, sont plus profitables en Colombie-Britannique que la culture du blé, de l'orge et de l'avoine (pensez en terme de géographie, de climat et de température, de précipitations, de sol).

Liste de provinces, cultures et animaux produits

Provinces	Cultures	Animaux et produits
Terre-Neuve	Légumes Fraises Autres petits fruits et raisins Industrie floricole et pépinières Pommes de terre	Poules et poulets Oeufs
Île-du-Prince-Édouard	Pommes de terre Légumes Tabac	Bovins Porcs Produits laitiers
Nouvelle-Écosse	Pommes de terre Légumes Industrie floricole et pépinières Pommes	Bovins Porcs Produits laitiers Poules et poulets
Nouveau-Brunswick	Pommes de terre Légumes Industrie floricole et pépinières	Bovins Porcs Produits laitiers Poules et poulets
Québec	Maïs Industrie floricole et pépinières	Porcs Produits laitiers Poules et poulets
Ontario	Maïs Légumes Industrie floricole et pépinières	Bovins Porcs Produits laitiers
Manitoba	Blé sauf durum Orge Pommes de terre Graines de colza	Bovins Porcs Produits laitiers
Saskatchewan	Blé sauf durum Orge Graines de colza	Bovins Porcs
Alberta	Blé sauf durum Avoine Orge Graines de colza	Bovins Porcs Produits laitiers

Colombie-Britannique

Légumes
Autres fruits de verger
Industrie floricole
et pépinières
Autres petits fruits et
raisins

Bovins
Produits laitiers
Poules et poulets
Oeufs

Renseignements relatifs aux questions et aux activités

L'agriculture canadienne est une industrie très diversifiée. Les graphiques n° 2 à 21 illustrent l'effet que le climat et la géographie ont sur les cultures. Dans les Maritimes, on cultive les pommes de terre et les légumes, au Québec et en Ontario, le maïs et les légumes, dans les Prairies, les céréales comme le blé et l'orge, alors que la Colombie-Britannique est plutôt axée sur l'industrie floricole et les pépinières (plantes et arbres). Mais d'une province à l'autre, les animaux et les produits d'élevage sont à peu près les mêmes : des bovins, des porcs et des produits laitiers. La différence n'est marquée que dans une seule province, à Terre-Neuve, où la plupart des revenus proviennent des poules, des poulets et des oeufs.

La géographie et les conditions climatiques déterminent à l'avance le type de culture dans chaque province. Le type de terre (par exemple sableuse ou non sableuse comme à l'Île-du-Prince-Édouard et en Alberta) détermine quelles sont les cultures qui réussiront le mieux. Des conditions comme la sécheresse ou une inondation auront une incidence sur les recettes générées par les cultures (tel que l'indique le graphique n° 1, 1984-1987 : sécheresse), mais ils n'auront pratiquement aucun effet sur les recettes générées par l'élevage (voir le premier graphique 1984-1987).

On peut obtenir des renseignements sur le climat et son effet sur les cultures à partir des journaux qu'on trouve dans les bibliothèques, de la gazette parlementaire et directement d'Agriculture Canada.

Les différents types de cultures représentées dans les graphiques de ce plan de leçon sont celles qui procurent les recettes monétaires les plus élevées pour la province en question. Certaines des définitions peuvent être utiles. Le blé comprend tous les types de blé, blé d'hiver et blé de printemps. Cependant, les élèves pourraient être intéressés par le fait que ces deux types de blé sont utilisés à des fins différentes. Le blé de printemps est utilisé pour faire du pain, pour nourrir les animaux et pour faire de la farine à pâtisserie. Le blé d'hiver sert à faire de la farine pour le pain et les gâteaux. Le blé durum est utilisé pour produire la semoule qui sert à la production des pâtes (spaghetti, macaroni). L'industrie floricole et les pépinières comprennent la culture des plantes, des arbres et des fleurs utilisés pour décorer les villes, les maisons, les jardins, les parcs, etc. Les légumes comprennent tous les légumes ordinaires (tomate, laitue, brocoli) qui poussent au Canada, à moins d'une mention particulière dans une série pour la province en question. Pour plus de renseignements, vous pouvez consulter la publication de Statistique Canada intitulée « Un profil de l'agriculture canadienne », n° de catalogue 96-113 E/F.

L'effet de la technologie peut expliquer en partie l'augmentation des recettes en agriculture au cours des vingt dernières années. La technologie a permis de résoudre de nombreux problèmes auparavant incontrôlables. Par exemple, l'élimination de différentes maladies et infestations d'insectes, le traitement des mauvaises herbes et des broussailles, les connaissances de l'effet des éléments du sol sur les cultures, les engrais utilisés pour différentes cultures, les machines mises au point pour travailler la terre, sont tous des éléments qui ont aidé à améliorer les recettes en agriculture. Pour ce qui est de l'élevage (bovins, veaux, porcs, poules et poulets, oeufs et produits laitiers), l'effet de la technologie a aussi été important. Les fermes d'élevage sont beaucoup plus grandes et les animaux

vivent maintenant à l'intérieur. Le fermier a un meilleur contrôle sur les conditions de vie de ses animaux. Par conséquent, au cours des années, les maladies ont diminué et certaines ont même disparu. Le fermier peut reproduire ses animaux par insémination artificielle, et ainsi contrôler le nombre de rejetons d'une femelle et le moment où elle les mettra au monde. La génétique a permis la reproduction d'animaux de grande qualité pour la viande et la reproduction. Ceux qui veulent travailler dans le domaine agricole disposent maintenant de meilleures possibilités de s'instruire. De plus en plus de fermiers ont des diplômes dans le domaine des sciences et des techniques de l'agriculture et de la biologie. Cela signifie que les progrès réalisés dans ces domaines peuvent être appliqués plus rapidement à la ferme.

Un des facteurs dont il faut tenir compte quand on étudie l'augmentation des recettes des cultures et de l'élevage est l'inflation. L'inflation a contribué à augmenter la valeur de marché des cultures et des animaux. Cela ne signifie pas nécessairement que le fermier gagne plus d'argent. Si le prix de marché de la viande de porc augmente, le fermier pourra vendre ses porcs à un meilleur prix. Mais si les prix de marché augmentent, les coûts de la production des biens augmentent aussi. Les revenus des fermiers servent à payer la terre, les engrais, les animaux, leur nourriture et les technologies modernes. Quelle que soit la valeur en dollars des recettes agricoles, il est rare que les fermiers soient très riches.

Feuilles de référence sur le Recensement de l'agriculture - 1

Utilisez les tableaux suivants pour remplir vos feuilles d'activités.

Tableau 1. Population agricole totale, 1971 à 1991

	Nombre de personnes			Population agricole en % de la pop. totale		
	1971	1981	1991	1971	1981	1991
Canada	1 439 483	1 081 640	687 365	6,9	4,5	3,3
Terre-Neuve	3 155	2 495	2 045	1,0	0,4	0,4
Île-du-Prince-Édouard	21 390	12 160	8 670	19,2	9,9	6,7
Nouvelle-Écosse	26 975	18 115	12 785	3,4	2,1	1,4
Nouveau-Brunswick	27 455	15 435	10 970	4,3	2,2	1,5
Québec	335 000	195 150	128 370	5,6	3,0	1,9
Ontario	391 715	288 745	226 750	5,1	3,3	2,2
Manitoba	131 200	96 570	79 610	13,3	9,6	7,3
Saskatchewan	233 790	187 160	159 725	25,2	19,3	16,2
Alberta	377 925	195 285	177 190	14,6	8,7	7,0
Colombie-Britannique	79 355	68 715	61 135	3,6	2,5	1,9

Note: En 1991, le Recensement de l'agriculture a permis l'identification de jusqu'à trois exploitants par ferme, tandis que les recensements précédents n'ont permis que l'identification d'un seul exploitant. Ce changement a de l'effet sur la comparabilité des données.

Tableau 2. Nombre de fermes de recensement, 1986 et 1991

	Toutes les fermes de recensement			Fermes ayant des revenus agricoles bruts de 50 000 \$ et plus		
	Nombre en 1986	Nombre en 1991	Changement en % depuis 1986	Nombre en 1986	Nombre en 1991	Changement en % depuis 1986
Canada	293 089	260 043	-4,5	111 414	118 365	6,2
Terre-Neuve	651	725	11,4	159	193	21,4
Île-du-Prince-Édouard	2 833	2 351	-16,7	1 117	1 072	-4,0
Nouvelle-Écosse	4 263	3 980	-7,1	1 107	1 172	5,9
Nouveau-Brunswick	3 354	3 252	-3,1	1 094	1 052	-3,6
Québec	41 448	38 076	-8,1	18 574	19 008	2,3
Ontario	72 713	63 633	-12,5	27 338	26 996	-1,3
Manitoba	27 336	25 706	-6,0	11 449	11 675	2,0
Saskatchewan	65 431	60 940	-7,1	25 316	23 509	-7,1
Alberta	57 777	57 245	-0,9	21 357	24 269	13,6
Colombie-Britannique	19 063	19 225	0,9	3 906	4 418	13,1

Tableau 3. Exploitants agricoles selon le sexe, 1991

	Total des fermes		Fermes ayant 1 exploitant		Fermes ayant 2 exploitants		Fermes ayant 3 exploitants ou plus	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Canada	74	26	94	6	56	44	70	30
Terre-Neuve	82	18	93	7	62	33	67	33
Île-du-Prince-Édouard	85	15	96	4	69	30	79	21
Nouvelle-Écosse	79	21	92	8	60	40	74	26
Nouveau-Brunswick	82	18	95	5	63	37	75	25
Québec	75	25	93	7	57	43	70	29
Ontario	71	29	93	7	56	44	69	31
Manitoba	78	22	96	4	57	43	73	27
Saskatchewan	79	21	96	4	56	44	72	28
Alberta	73	27	95	5	55	45	71	29
Colombie-Britannique	66	33	87	13	52	47	64	36

Source : Statistique Canada, Division des données régionales et administratives 1992

Feuilles de référence sur le Recensement de l'agriculture - 2

Tableau 4. Exploitants agricoles ayant travaillé à l'extérieur de la ferme selon le sexe, Canada, 1990

Jours de travail hors ferme	Total		Hommes		Femmes	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Aucun jour	245 865	63	181 790	63	64 075	64
Un jour ou plus	145 000	37	108 760	37	36 245	36
1-19	6 140	4	4 395	4	1 745	5
20-59	13 150	9	9 305	9	3 845	11
60-189	45 055	31	32 175	30	12 880	36
190 et plus	80 655	56	62 885	58	17 775	49

Tableau 5. Superficie totale des légumes¹, 1986 et 1991

	1986	1991	variation en %
Canada	288 058	302 996	5,2
Terre-Neuve	970	1 199	23,6
Île-du-Prince-Édouard	2 773	3 059	10,3
Nouvelle-Écosse	8 916	9 462	6,1
Nouveau-Brunswick	8 079	7 145	-11,6
Québec	81 060	90 378	11,2
Ontario	154 046	154 493	0,3
Manitoba	3 400	4 174	22,2
Saskatchewan	1 213	1 044	-13,9
Alberta	8 895	11 536	29,7
Colombie-Britannique	18 702	20 447	9,3

¹ Le total d'acres du Canada ne représente pas nécessairement la somme exacte des provinces puisque les fractions ont été arrondies au nombre entier le plus proche.

Tableau 6. Superficie des terres améliorées (acres), 1986 et 1991

	En culture		En jachère		Pâturage amélioré		Total des terres améliorées	
	1986	1991	1986	1991	1986	1991	1986	1991
Canada	81 992 625	82 799 535	21 601 527	19 573 092	8 798 013	10 233 180	111 789 165	112 605 807
Terre-Neuve	12 049	15 503	951	359	9 444	11 382	22 444	27 244
Île-du-Prince-Édouard	385 715	380 796	6 541	2 464	53 899	47 636	449 155	430 896
Nouvelle-Écosse	2 70 609	262 503	9 663	2 930	89 542	75 918	369 814	341 351
Nouveau-Brunswick	319 940	302 079	10 599	3 633	67 222	61 896	397 761	367 808
Québec	4 310 496	4 048 706	78 386	36 355	744 115	669 468	5 133 197	4 754 529
Ontario	8 544 820	8 430 414	198 517	157 301	1 065 731	964 235	9 809 068	9 551 950
Manitoba	11 167 521	11 764 813	1 258 294	733 899	679 402	843 348	13 105 217	13 342 060
Saskatchewan	32 928 799	33 257 706	13 981 843	14 116 713	2 171 380	2 658 002	49 082 022	50 032 421
Alberta	22 641 092	22 961 142	5 255 965	4 377 212	3 402 183	4 305 760	31 299 240	31 644 114
Colombie-Britannique	1 410 584	1 375 873	200 568	142 026	510 095	595 535	2 121 247	2 113 434

Ibid.

Feuilles de référence sur le Recensement de l'agriculture - 3

Tableau 7. Superficie sur laquelle il y avait de l'engrais chimique et des herbicides, 1970, 1980 à 1990

	Engrais chimique				Herbicides			
	1970	1980	1985	1990	1970	1980	1985	1990
Canada	17 121 551	45 727 345	57 199 888	53 280 448	21 179 650	37 610 448	56 708 354	53 371 080
Terre-Neuve	5 684	10 906	11 755	13 427	912	1 234	1 660	1 414
Île-du-Prince-Édouard	138 657	265 494	279 964	252 336	106 608	202 104	211 455	182 322
Nouvelle-Écosse	94 271	218 779	210 145	203 287	38 457	51 553	61 145	55 310
Nouveau-Brunswick	91 879	187 792	207 688	193 079	72 659	99 334	113 171	98 495
Québec	1 159 810	2 731 505	2 938 659	2 462 953	410 316	990 475	1 337 461	1 394 491
Ontario	3 095 117	6 261 213	6 402 812	5 617 813	2 758 119	4 753 376	4 981 059	4 426 851
Manitoba	2 930 926	7 898 613	9 208 072	9 114 074	4 193 858	6 246 626	3 859 638	8 063 498
Saskatchewan	3 701 960	13 654 683	20 077 392	18 914 810	8 007 853	13 204 653	25 788 378	24 823 839
Alberta	5 583 003	13 603 578	16 938 768	15 690 907	5 454 426	11 761 734	15 005 557	14 012 340
Colombie-Britannique	320 244	894 782	924 633	817 762	136 452	299 379	348 830	312 520

Tableau 8. Pourcentage des fermes déclarant des mesures de contrôle contre l'érosion des sols, 1990

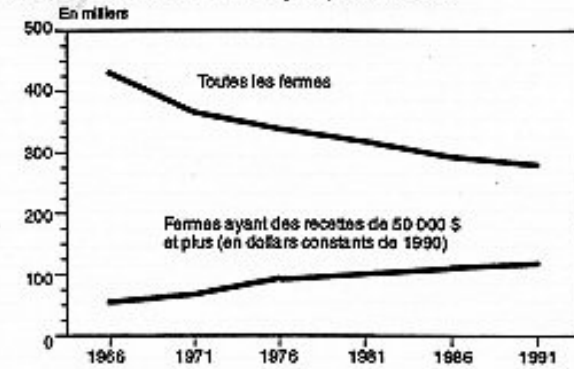
	Rotation des cultures	Culture de couverture d'hiver	Vales d'eau enazonnées	Culture en bandes alternées	Cultures à travers la pente	Autres mesures
Canada	37	9	11	8	9	22
Terre-Neuve	24	4	3	1	5	8
Île-du-Prince-Édouard	64	8	10	4	9	14
Nouvelle-Écosse	28	10	7	2	6	6
Nouveau-Brunswick	35	8	7	4	7	7
Québec	42	3	3	2	3	7
Ontario	54	18	14	4	6	18
Manitoba	32	6	11	4	12	34
Saskatchewan	21	6	12	20	17	34
Alberta	38	6	15	8	10	26
Colombie-Britannique	17	8	7	1	4	9

Ibid.

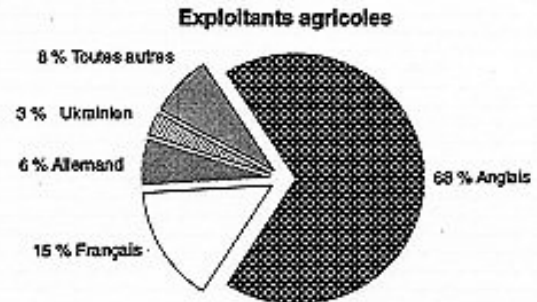
Feuilles de référence sur le Recensement de l'agriculture - 4

Utilisez les tableaux suivants pour remplir vos feuilles d'activités.

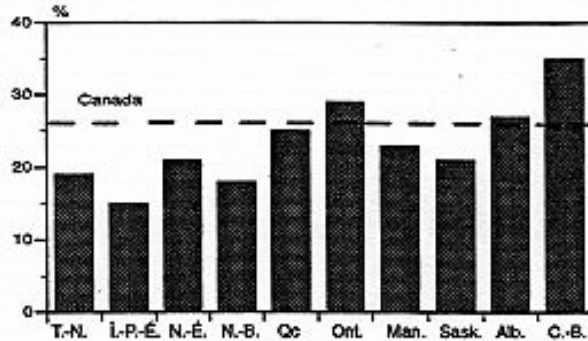
Graphique 1. Fermes de recensement et fermes ayant des recettes de 50 000 \$ et plus, 1966 à 1991



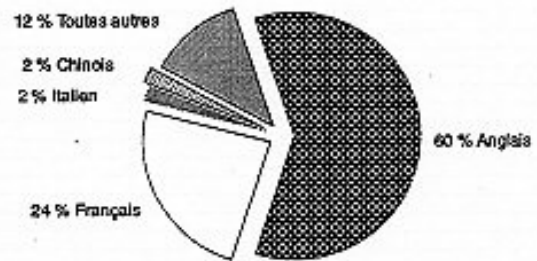
Graphique 4. Langues maternelles des exploitants agricoles et de l'ensemble de la population, 1991



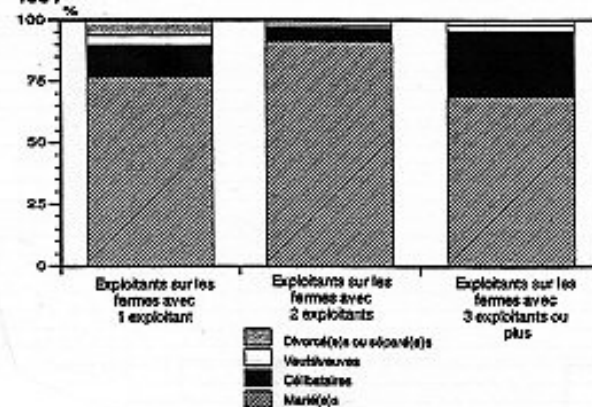
Graphique 2. Exploitantes agricoles, 1991



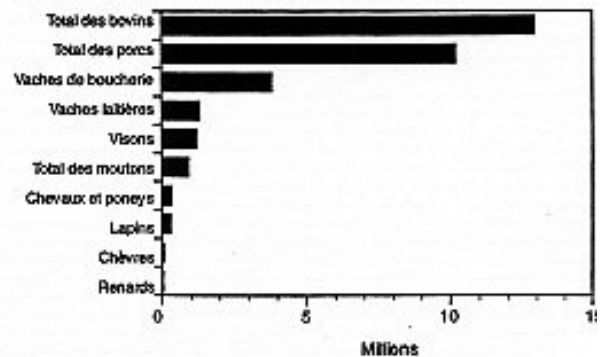
Ensemble de la population



Graphique 3. État matrimonial des exploitants agricoles, 1991



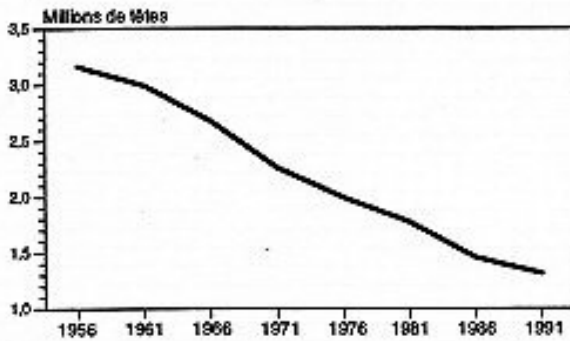
Graphique 5. Nombre total d'animaux, 1991



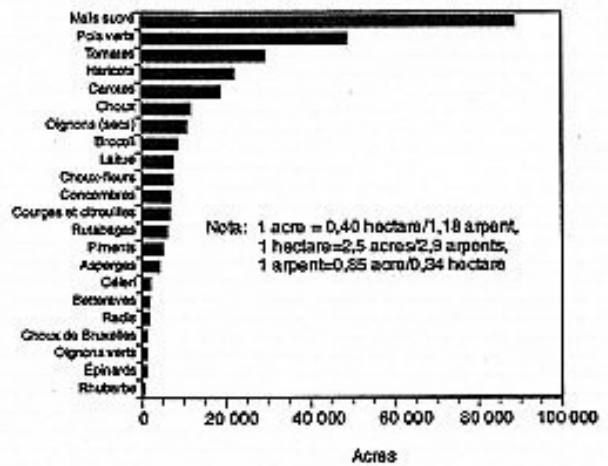
Ibid.

Feuilles de référence sur le Recensement de l'agriculture - 5

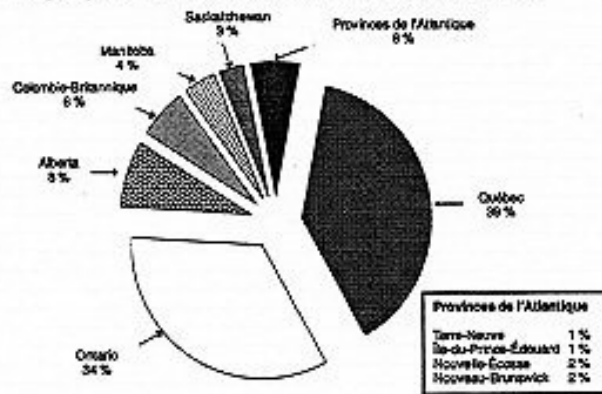
Graphique 6. Nombre de vaches laitières



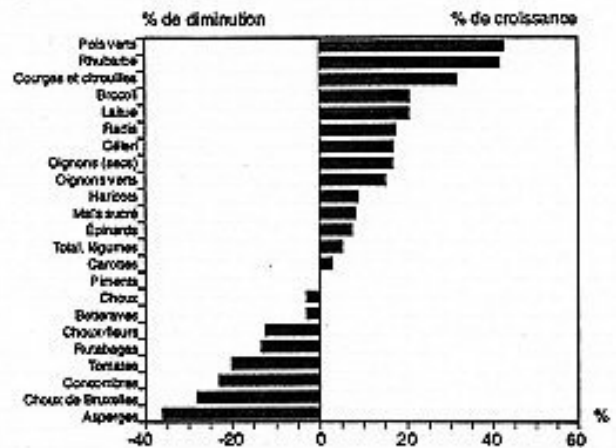
Graphique 9. Total d'acres consacrés à la culture des légumes, 1991



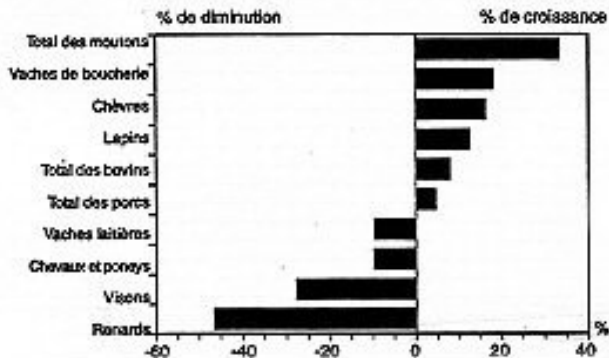
Graphique 7. Répartition des vaches laitières, 1991



Graphique 10. Superficie consacrée à la culture des légumes, 1986 et 1991



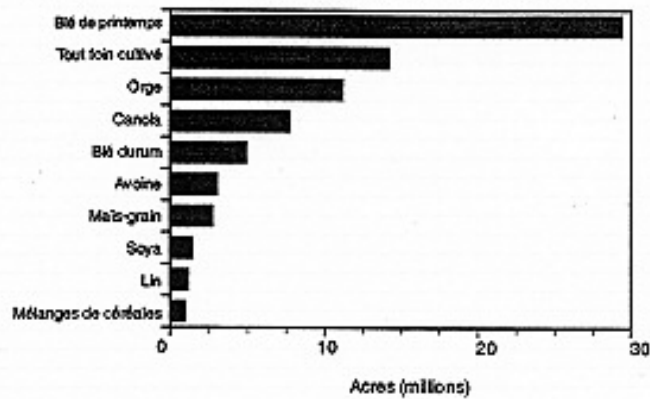
Graphique 8. Variation du nombre total d'animaux, 1986-1991



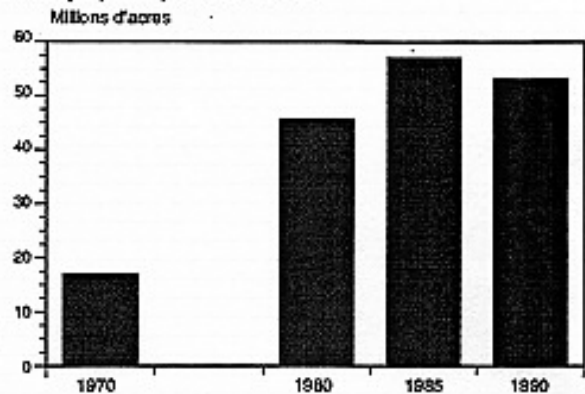
Ibid.

Feuilles de référence sur le Recensement de l'agriculture - 6

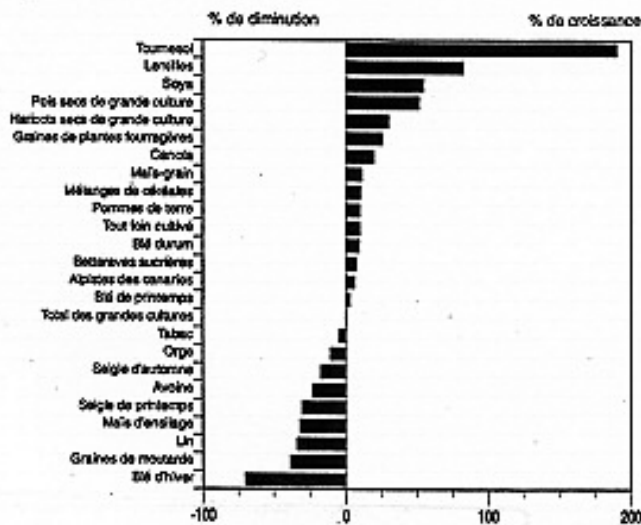
Graphique 11. Dix principales grandes cultures, 1991



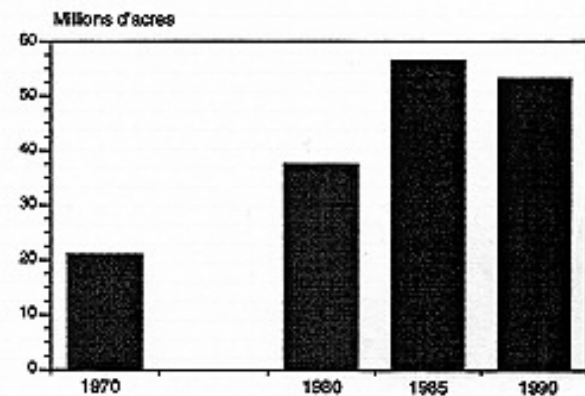
Graphique 13. Superficie fertilisée avec de l'engrais chimique, 1970, et 1980 à 1990



Graphique 12. Variation de la superficie totale des grandes cultures, 1986 à 1991



Graphique 14. Superficie sur laquelle les herbicides sont utilisés, 1970, et 1980 à 1990



Ibid.

Feuille de travail n° 2

Consulter les documents précédents :

Résultats du Recensement de l'agriculture de 1991 - 1

Résultats du Recensement de l'agriculture de 1991 - 4

Résultats du Recensement de l'agriculture de 1991 - 5

Résultats du Recensement de l'agriculture de 1991 - 6

I. QUI EXPLOITE LES FERMES CANADIENNES?

1. La population agricole du Canada et les fermes de recensement (tableaux 1 et 2, graphique 1)

a) Quel pourcentage de la population totale du Canada vivait dans les fermes à chacune des années suivantes?

1971 ____% 1981 ____% 1991 ____%

b) En 1991, quelles sont les quatre provinces où l'on trouvait un pourcentage plus élevé de population agricole que la moyenne nationale?

c) Quelles sont les trois provinces où la population agricole était inférieure à la moyenne nationale en 1991? Quelle serait l'une des grandes raisons de ce phénomène?

Provinces :

Raison :

d) Quels changements a-t-on observés dans le nombre de fermes de recensement et dans le nombre de fermes touchant des recettes brutes de 50 000 dollars et plus?

2. Exploitants agricoles (tableau 3, graphiques 2 et 3)

a) Près des trois quarts (____ %) des fermes du Canada sont exploitées par des _____.

b) La plupart des exploitants et exploitantes agricoles sont (encerclez) : marié(e)s, célibataires, veufs/veuve, divorcé(e)s/séparé(e)s

c) Dans quelles provinces le pourcentage d'exploitantes agricoles était-il supérieur à la moyenne nationale?

d) Environ le quart des exploitants agricoles sont des (encerclez) :
hommes, femmes.

3. Travail hors ferme (tableau 4)

Quel pourcentage des exploitants agricoles n'avaient pas travaillé à l'extérieur de la ferme en 1990? __%. Parmi ceux qui avaient travaillé à l'extérieur de la ferme, plus de la moitié occupaient un emploi les obligeant à s'absenter de la ferme pendant plus de __ jours. Selon vous, pourquoi certains exploitants agricoles travaillent-ils hors de la ferme et quels genres de travail font-ils?

4. Langue maternelle des exploitants agricoles (graphique 4)

Faites la liste des quatre langues maternelles les plus parlées par les exploitants agricoles et l'ensemble de la population.

Exploitants agricoles :

Ensemble de la population :

Raisons de cette différence :

5. Tendances

Sur une feuille, écrivez un bref paragraphe sur les tendances récentes de l'exploitation agricole au Canada et sur les perspectives d'avenir des exploitants agricoles.

Feuille de travail n° 3

Consulter les documents précédents :

Résultats du Recensement de l'agriculture de 1991 - 2

Résultats du Recensement de l'agriculture de 1991 - 4

Résultats du Recensement de l'agriculture de 1991 - 5

Résultats du Recensement de l'agriculture de 1991 - 6

II. QUE PRODUISENT LES FERMES CANADIENNES?

1. Élevage du bétail (graphiques 5, 6, 7 et 8)

L'agriculture canadienne présente différents aspects. Voici, par exemple, certains des animaux dont on fait l'élevage : _____, _____, _____ et _____. En chiffres absolus, il est intéressant de noter que l'on élève plus de _____ (pour la fourrure) que de _____ (pour la viande et la laine). Le nombre de vaches laitières diminue de façon constante. En 1956, on en comptait environ _____ millions, comparativement à _____ millions en 1991. De 1986 à 1991, le nombre de fermes laitières a chuté de 22%, mais le nombre de vaches laitières par ferme s'est accru de 15%. Cette baisse pourrait s'expliquer du fait que _____. En 1991, la plupart des vaches laitières se trouvaient dans les provinces suivantes : l'_____ et le _____.

L'élevage des animaux suivants a progressé entre 1986 et 1991 :

Types d'élevage en croissance : _____

Types d'élevage en diminution : _____

2. Cultures des légumes (tableau 5, graphiques 9 et 10)

Quels sont les trois légumes auxquels on consacre la plus grande superficie cultivée?

La culture de certains légumes a changé de façon marquée de 1986 à 1991 :

Donnez trois cultures de légumes en croissance : _____

Donnez trois cultures de légumes en diminution : _____

Quelles seraient certaines des raisons de ce changement?

Où produit-on le plus de légumes au Canada? _____

3. Grandes cultures (graphiques 11 et 12)

Les grandes cultures s'étendent habituellement sur de plus grandes superficies que les cultures de légumes. La céréale de grande culture la plus répandue au Canada est le _____. Les changements que connaissent les grandes cultures sont le résultat de facteurs divers. La culture d'oléagineux tels que les graines de _____, de _____ et de _____ s'est fortement accrue.

L'huile extraite des graines oléagineuses est utilisée pour (encerclez) : la cuisson, l'impression, les produits de beauté, les lubrifiants, la margarine.

4. Tendances

Sur une feuille, écrivez un bref paragraphe sur les tendances récentes des produits de la ferme au Canada et sur leurs perspectives d'avenir.

Feuille de travail n° 4

Consulter les documents précédents :

Résultats du Recensement de l'agriculture de 1991 - 3

Résultats du Recensement de l'agriculture de 1991 - 4

Résultats du Recensement de l'agriculture de 1991 - 5

Résultats du Recensement de l'agriculture de 1991 - 6

III. COMMENT LES FERMIERS CANADIENS UTILISENT-ILS ET CONSERVENT-ILS LEURS TERRES?

1. Superficie cultivée (tableau 6)

La superficie cultivée par les fermiers du Canada s'est accrue constamment au fil des ans. En 1991, les fermiers canadiens cultivaient _____ acres de terres améliorées, soit _____% d'acres de plus qu'en 1986.

2. Emploi d'engrais chimiques et d'herbicides (tableau 7, graphiques 13 et 14)

Depuis 1985, l'emploi d'engrais chimiques a (augmenté, diminué) et l'usage d'herbicides a (augmenté, diminué). En 1991, 59% des fermiers du Canada ont déclaré utiliser des engrais chimiques et 49% ont indiqué avoir recours à des herbicides. L'usage le plus répandu d'engrais chimiques et d'herbicides se fait dans les trois provinces suivantes :

Engrais chimiques : _____

Herbicides : _____

S'agit-il des mêmes provinces que celles où l'on trouve les plus grandes superficies cultivées? _____

3. Conservation des sols (tableau 8)

Afin de conserver les sols servant à l'agriculture, les exploitants agricoles du Canada ont recours à diverses mesures qui varient selon les conditions locales. Donnez les deux provinces où se pratiquent le plus chacune des mesures suivantes :

Rotation des cultures (cultiver des plantes en alternance tous les ans ou selon un cycle de plusieurs années) : _____

Culture de couverture d'hiver (cultiver des plantes pour couvrir les sols durant l'hiver) : _____

Voies d'eau engazonnées (fossés où poussent de grandes herbes) : _____

Culture en bandes alternées (cultiver en bandes) :

Autres mesures : _____

Encerclez la ou les mesures courantes dans votre province.

4. Tendances

Sur une feuille, écrivez un bref paragraphe sur les tendances récentes de l'usage des terres agricoles et de la conservation des sols au Canada et sur l'orientation que ces tendances vont prendre.

Feuille de réponses

I. Qui exploite les fermes canadiennes?

1. La population agricole du Canada et les fermes de recensement (tableaux 1 et 2, graphiques 1) a) 6,9%, 4,5%, 3,2%; b) Saskatchewan, Manitoba, Alberta, Île-du-Prince-Édouard; c) Terre-Neuve, Nouvelle-Écosse, Nouveau-Brunswick. Leur superficie en sols de bonne qualité est limitée, si bien que l'agriculture n'y est pas une partie importante de l'économie. Les populations agricoles du Québec et de l'Ontario sont importantes, mais elles représentent une faible proportion par rapport à la population totale en raison des fortes populations urbaines que l'on y trouve; d) Le nombre total de fermes de recensement diminue de façon constante depuis 1966, tandis que le nombre de fermes de recensement ayant des recettes brutes de 50 000 dollars et plus augmente constamment.
2. Exploitants agricoles (tableau 3, graphiques 2 et 3) a) 74%; hommes; b) Marié(e)s; c) Colombie-Britannique, Ontario, Alberta; d) Femmes.
3. Travail hors ferme (tableau 4) 63%; 190. Raisons du travail hors ferme : revenu additionnel, satisfaction personnelle, utilise le temps libre lorsque la personne a un travail agricole saisonnier. Genres de travail hors ferme : chauffeur d'autobus scolaire, enseignant, personne de métier, pêcheur, mineur, médecin, infirmière, avocat, consultant, pompier, etc.
4. Langue maternelle des exploitants agricoles (graphique 4). Exploitants agricoles : anglais, français, allemand, ukrainien. Ensemble de la population : anglais, français, italien, chinois. Raisons de cette différence : Les Allemands et les Ukrainiens se sont établis au Canada avant les Italiens et les Chinois, attirés par l'offre de terres agricoles gratuites. Les Italiens et les Chinois, qui étaient surtout des hommes et des femmes de métier, se sont établis plus tard dans les régions urbaines.
5. Tendances - Choix de l'élève.

II. Que produisent les fermes canadiennes?

1. Élevage du bétail (graphiques 5, 6, 7 et 8). Porcs, vaches de boucherie, vaches laitières, visons, moutons, chevaux et poneys, lapins, chèvres, renards. Visons, moutons. 3,2; 1,3. Les fermes de plus grande taille se spécialisent dans l'élevage de vaches laitières, et on a amélioré le bagage génétique des vaches pour que chacune produise davantage de lait. Ontario, Québec. Types d'élevage en croissance : moutons, vaches de boucherie, chèvres, lapins, total des bovins, porcs. Types d'élevage en diminution : renards, visons, chevaux et poneys, vaches laitières.

-
2. Cultures des légumes (tableau 5, graphiques 9 et 10) Maïs sucré, pois verts, tomates. Trois cultures légumières en croissance : pois verts, rhubarbe, courges et potirons. Trois cultures légumières en diminution : asperges, choux de Bruxelles, concombres. Raisons de ce changement : nouvelles préférences alimentaires, marché (demande intérieure et extérieure) Ontario.
 3. Grandes cultures (graphiques 11 et 12) Blé de printemps. Tournesol, soya, canola. Cuisson, impression, produits de beauté, lubrifiants, margarine.
 4. Tendances : Choix de l'élève.
- III. Comment les fermiers canadiens utilisent-ils et conservent-ils leurs terres?
1. Superficie cultivée (tableau 6) 112 605 807; 0,7%.
 2. Emploi d'engrais chimiques et d'herbicides (tableau 7, graphiques 13 et 14) Diminué; diminué. Saskatchewan, Alberta, Manitoba. Saskatchewan, Alberta, Manitoba. Oui.
 3. Conservation des sols (tableau 8) Rotation des cultures : Île-du-Prince-Édouard, Ontario. Culture de couverture d'hiver : Ontario, Nouvelle-Écosse. Voies d'eau engazonnées : Alberta, Ontario. Culture en bandes alternées : Saskatchewan, Alberta. Culture à travers la pente : Saskatchewan, Manitoba. Autres mesures : Manitoba, Saskatchewan.
 4. Tendances : Choix de l'élève.

L'agriculture canadienne aujourd'hui : Nouveau vocabulaire

1. **Agriculture** : la science et l'art de cultiver le sol, de produire des cultures et d'élever le bétail servant à alimenter la population, et les pratiques commerciales qui s'y rattachent.
2. **Commerce agricole** : l'agriculture en tant qu'entreprise, ce qui comprend la production, le traitement, la distribution des produits agricoles, ainsi que la fabrication de la machinerie et de l'équipement agricoles.
3. **Canola** (colza) : une graine oléagineuse avec laquelle on produit de l'huile comestible utilisée comme lubrifiant. On l'utilise également dans la fabrication d'une variété de produits (par exemple, le canola sert à produire de l'encre à papier et de l'huile à salade).
4. **Engrais** : toute substance naturelle ou synthétique, incluant le fumier, les composés de potassium, de phosphate ou d'azote, répandue sur le sol ou mêlée à la terre dans le but d'accroître la fertilité.
5. **Exploitant agricole** : personne responsable de prendre, au jour le jour, les décisions relatives à l'exploitation de la ferme. Au Recensement de 1986 et au cours des recensements précédents, seulement une personne pouvait se déclarer exploitant agricole. Pour la première fois au Recensement de 1991, jusqu'à trois personnes sur la ferme pouvaient se déclarer comme étant exploitants agricoles.
6. **Ferme de recensement** : une ferme, un ranch ou toute autre exploitation agricole qui produit dans l'intention de vendre au moins un des produits suivants : les cultures, le bétail, la volaille, les produits d'origine animale, les produits de serre ou de pépinière, les champignons, le gazon, le miel ou les produits de la sève d'érable.
7. **Foin cultivé** : foin que l'on coupe pour le fourrage ensilé, par exemple le trèfle et la luzerne.
8. **Grandes cultures** : cultures de céréales, de graines oléagineuses et de fourrage.
9. **Herbicides** : substance utilisée pour détruire les plantes indésirables.
10. **Lin** : une plante oléagineuse dont on extrait l'huile de lin et une fibre textile pâle.
11. **Pesticides** : une substance utilisée contre les parasites animaux et végétaux des cultures.

-
12. **Recensement de l'agriculture** : le dénombrement de toutes les fermes, des ranches et de toute autre exploitation agricole dont les produits ont été destinés à la vente (avant le recensement). Celui-ci a lieu tous les cinq ans en même temps que le recensement de la population.
 13. **Rurale** (région) : une région peu peuplée se trouvant à l'extérieur d'une région urbaine.
 14. **Soya** : une plante oléagineuse et légumineuse largement cultivée, provenant de l'Asie du sud-est. Elle est également cultivée pour améliorer les terres, de même que pour ses graines comestibles et nutritives et pour son huile.
 15. **Terre améliorée** : terre ayant été amélioré par des méthodes de semis, de drainage ou d'irrigation, par des engrais ou par des techniques de débroussaillage ou de désherbage.
 16. **Terre en jachère** : terre que l'on a travaillée (et peut-être même fertilisée), mais qui n'a pas été ensemencée. Dans les Prairies, la terre en jachère sert principalement comme mesure de conservation contre l'humidité.
 17. **Travail hors ferme** : le nombre de jours travaillés à l'extérieur de l'exploitation agricole pour un travail rémunéré, agricole ou non.
 18. **Urbaine** (région) : une région ayant, au recensement précédent, une concentration de population d'au moins 1 000 habitants et une densité de population d'au moins 400 personnes par kilomètre carré.

Activité 6 - Le développement économique en Saskatchewan

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité aide les élèves à comprendre que gérer consiste à utiliser au mieux les ressources rares pour obtenir le meilleur rendement possible.

B. Contenu

Le développement économique en Saskatchewan

Avant qu'il soit possible de pratiquer l'agriculture en Saskatchewan, il a fallu développer les ressources naturelles, les ressources humaines, le capital et l'infrastructure de soutien.

Au cours du 19e siècle, le gouvernement fédéral a pris d'importantes décisions :

- le rôle primordial des Prairies dans le développement de l'économie canadienne serait la production agricole;
- le paradigme économique traditionnel des Indiens et des Métis (Louis Riel) ne jouerait pas un rôle important;
- la Saskatchewan se spécialiserait dans la culture céréalière intensive;
- les Canadiens de l'est du pays concentreraient leurs efforts sur la production et la distribution des biens manufacturés et la transformation des denrées alimentaires;
- les céréales des Prairies seraient acheminées vers l'est du pays pour la revente et l'exportation, tandis que les produits manufacturés seraient acheminés vers l'ouest;
- et enfin on a accepté, sans grande discussion, qu'un paradigme économique capitaliste
 - donne aux individus, comme les immigrants venus s'installer dans l'Ouest canadien, liberté et responsabilité;
 - et leur permette de faire les meilleurs choix possibles, non seulement pour eux-mêmes mais aussi pour la société.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances

L'élève sera capable de :

L'identité

- **Savoir qu'un bon nombre d'entrepreneurs Fransaskois et Fransaskoises contribuent à l'économie locale, provinciale, nationale et internationale**
- **Savoir que certains Fransaskois et Fransaskoises se sont lancés dans des entreprises diverses dans plusieurs communautés en Saskatchewan**

La croissance économique

- Savoir que l'objectif primordial du capitalisme était la croissance économique grâce à une utilisation efficace des ressources (facteurs de production)

L'échange

- Savoir que l'argent a simplifié le commerce puisqu'un individu pouvait vendre un article excédentaire et ensuite acheter un autre article avec l'argent gagné, ou économiser cet argent pour l'investir

L'investissement

- Savoir que le capitalisme encourageait à économiser pour investir, en permettant aux individus d'investir dans des projets d'affaires, afin d'accumuler de la richesse personnelle à partir des profits

Le profit

- Savoir que l'on considérait les profits comme une motivation encourageant les entrepreneurs à prendre des risques

La terre

- Savoir que l'on pensait qu'en commercialisant la terre on la rendait plus profitable, et donc plus productive

La spécialisation

- Savoir que l'on considérait la division et la spécialisation du travail comme étant une utilisation efficace de la main-d'oeuvre, puisque cela permettait des taux élevés de production à un coût unitaire modique

Le matérialisme

- Savoir que dans le capitalisme, la capacité d'accumuler un grand nombre de biens et de services est un critère important pour un niveau de vie élevé

L'individualisme compétitif

- Savoir que selon le paradigme capitaliste, on s'attend à ce que chaque individu soit autosuffisant et à ce qu'il rivalise avec d'autres individus pour réussir

Le marché

- Savoir que l'on pensait que la loi de l'offre et de la demande était un mécanisme impartial pour la prise de décisions économiques fondamentales de la société

Habilités :

L'élève sera capable de :

- **Maîtriser le français oral et écrit**
- Apprendre à utiliser les habiletés d'analyse suivantes :
 - définir les grandes lignes;
 - décrire les relations de cause à effet;
 - décrire les rapports entre les parties d'un tout

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Être fier de bien communiquer en français**
- Savoir sur quels critères se baser pour juger si les décisions prises en matière de gestion sont sages ou non

D. Étapes de l'activité

1. Demander aux élèves de lire le Document d'information n° 1 « L'Agriculture dans les Prairies canadiennes ». Ensuite, ils peuvent répondre aux questions qui suivent.
2. Demander aux élèves de lire les articles suivants :
 - « Un bijou de femme entrepreneur » - Document d'information n° 2
 - « Prairie Meats, un succès boeuf » - Document d'information n° 3
 - « 20 ans d'existence pour l'entreprise Bourgault » - Document d'information n° 4
 - « Du coeur à l'ouvrage » - Document d'information n° 5
 - « Innover pour mieux réussir » - Document d'information n° 6

-
3. Commencer l'activité en évoquant les difficultés qu'il faut surmonter pour bien gérer une entreprise.

Lors d'un remue-méninges, demander aux élèves ce qu'ils savent de la gestion des entreprises. Inscrive au tableau les idées des élèves.

Diviser ensuite la classe en groupes et demander à chaque groupe d'établir un schéma conceptuel à partir des concepts inscrits au tableau les idées des élèves. Leur signaler que la gestion est le concept le plus large et qu'ils peuvent commencer par celui-ci.

Une fois les schémas collectifs terminés, les afficher en demandant aux élèves d'expliquer leur conception de la gestion.

Leur signaler les concepts économiques fondamentaux qu'ils ont manqués et leur demander si ces omissions changent quoi que ce soit à leurs schémas.

Inviter les élèves à emporter leur schéma chez eux ou à le montrer à des gens d'affaires pour se faire expliquer ce qu'est une bonne gestion.

Demander aux élèves de vous faire un rapport et de modifier leur schéma en conséquence.

Demander aux élèves de définir, dans un court essai, ce qu'est, pour eux, une bonne gestion (facultatif).

Document d'information n° 1

Étude de cas : L'agriculture dans les Prairies canadiennes

Comparons l'un des clubs auxquels vous appartenez à un système économique. Votre club comporte probablement des ressources naturelles (une salle de réunion), des ressources humaines (les membres) et des ressources en capitaux (de l'argent dans la cagnotte). Si le club était complètement isolé de la communauté, il serait difficile pour les membres de satisfaire leurs besoins et leurs désirs réciproques, même avec les ressources qu'ils possèdent. Certaines choses seraient rares. Il y a rareté lorsqu'une chose dont on a besoin n'est pas disponible en quantité suffisante. Dans le cas de votre club, il est probable que la nourriture est rare. Votre club pourrait peut-être s'organiser avec un autre système économique pour obtenir de la nourriture. Par exemple, vous pouvez monter un spectacle dans une résidence pour personnes âgées en échange d'un repas après le spectacle.

L'information suivante sur l'agriculture dans les Prairies canadiennes vous amènera à réfléchir sur les conséquences de la rareté d'un bien pour des gens qui vivent à un endroit donné pendant longtemps.

Les débuts, de 1885 à 1920

Les premiers colons considéraient les Prairies comme une grande ressource, parce que la terre plane pouvait servir à produire de la nourriture. Des pionniers issus de cultures diverses vinrent s'y établir pour faire de l'élevage et cultiver des récoltes pour la vente. On trouve dans les archives des documents qui décrivent ce dont avait besoin une famille d'agriculteurs au début de la colonisation des Prairies. Il leur fallait manger, se vêtir, se construire un abri, soigner le bétail, et labourer la terre vierge pour pouvoir cultiver des récoltes. L'un des plus grands besoins de la famille consistait à cultiver ou à acheter des semences en prévision des récoltes de l'année suivante.

Chacune de ces familles de pionniers devait se suffire à elle-même en raison des grandes distances qui caractérisent les Prairies. Même si elles produisaient la plupart des choses dont elles avaient besoin, et plus particulièrement leur nourriture, ces familles étaient aussi interdépendantes à certains égards. Au début, les colons construisaient leur maison en tourbe parce que ce matériau était disponible. On expédia bientôt du bois et d'autres matériaux de construction vers les Prairies. À cause de la rareté des arbres dans les Prairies, les habitants de certaines régions devaient également faire venir du bois à brûler, souvent de très loin.

Les catalogues Eaton de l'époque témoignent de l'interdépendance des colons et des producteurs de biens de l'est du Canada. Ces catalogues offraient une variété étonnante d'articles à des prix déterminés, tant et si bien qu'on en vint à s'en servir pour établir les prix de tous les biens, même ceux des articles vendus dans les magasins locaux. Il fallait cependant de l'argent aux fermiers pour pouvoir acheter les choses dont ils avaient besoin. Ils obtenaient cet argent en vendant les produits de leur ferme. Il a fallu des années d'efforts et d'expérience avant que les cultivateurs des Prairies soient en mesure d'accroître le rendement de leurs récoltes de céréales et, en conséquence, leur revenu.

L'agriculture, de 1920 à 1940

La demande de blé à l'échelle mondiale fut très élevée durant les années 1920, ce qui entraîna une augmentation du prix du blé. Les cultivateurs des Prairies purent donc facilement vendre leurs récoltes de céréales. Au fur et à mesure que la culture du blé devenait plus profitable, ils se mirent à cultiver davantage de terres. Les colonies de peuplement se développaient au rythme de l'ouverture des magasins et des entreprises de services qui s'établissaient pour répondre aux besoins des fermes en pleine croissance. La population des Prairies augmenta.

La quantité de blé produite dans les Prairies dans les années 1920 est impressionnante. En 1923, par exemple, les fermiers produisirent 452 000 000 boisseaux de blé. La production de blé dépendait toutefois de nombreux facteurs. Il fallait toujours tenir compte des périodes de sécheresse, des inondations, des gelées imprévues et des sauterelles. La mise au point de variétés de blé résistantes à certains de ces périls naturels était importante pour l'agriculture. L'amélioration des machines agricoles rendit plus faciles les labours, les semailles et les récoltes.

Après la récolte, les fermiers devaient transporter leur blé au marché. Les acheteurs de blé étaient loin. Vancouver et Thunder Bay devinrent d'importants ports d'expédition des céréales. Comme le port de Vancouver n'était jamais fermé par les glaces, il permettait d'assurer toute l'année une liaison entre les producteurs des Prairies et les acheteurs des marchés de céréales d'Europe. Même si Thunder Bay ne pouvait servir de port d'expédition que pendant les mois où il était libéré des glaces, environ la moitié de la production de céréales des Prairies était acheminée par cette voie.

En 1929, la production de blé de l'Argentine, de l'Australie, de l'U.R.S.S. et des États-Unis avait augmenté. Il y avait maintenant trop de blé dans le monde. La demande pour le blé canadien baissa. Les revenus des cultivateurs tombèrent, suivant la chute du prix du blé. Les marchés financiers connaissaient également des problèmes. Les entreprises du secteur secondaire furent touchées et le nombre de gens qui avaient de l'argent à dépenser diminua. Cela fit tomber les prix encore davantage. Il s'ensuivit une crise financière mondiale pendant les années 1930. Ces années passèrent à l'histoire sous le nom de Grande crise.

La chute du prix du blé déclencha une réaction en chaîne dans les secteurs des chemins de fer, des minoteries et de la machinerie agricole, pour n'en nommer que quelques-uns. La production ralentit progressivement parce que les biens et les services ne se vendaient plus. Un grand nombre de travailleurs perdirent leur emploi. On n'avait plus besoin d'eux pour produire des biens, et les employeurs ne pouvaient plus les payer. Le témoignage suivant illustre à quel point les prix étaient tombés :

« Mon père reçut un état de compte d'une compagnie de céréales indiquant que celle-ci lui devait 9¢. Au lieu de lui faire un chèque, la compagnie lui envoya simplement trois timbres de 3¢. Comme l'émission d'un chèque entraînait des frais minimum de 3¢ dans ce temps-là, il en aurait coûté à la compagnie un tiers de plus pour faire un chèque que ce qu'elle devait à mon père. »

Et qui n'a pas entendu la blague suivante :

« Un fermier apporta un changement de blé au silo à grain local. L'agent responsable du silo lui apprit alors que le coût de manutention du blé était plus élevé que la valeur du blé lui-même, et qu'il lui devait donc un dollar. Comme le fermier n'avait pas un dollar, il promit à l'agent qu'il lui apporterait à la place un poulet ou des oeufs. L'agent accepta de prendre un poulet. Le fermier revint quelques jours plus tard avec deux poulets. L'agent l'assura qu'un seul poulet suffirait. « Oui, lui répondit le fermier, mais j'ai aussi apporté un autre changement de blé aujourd'hui. »

La nature ajouta aux problèmes des cultivateurs des Prairies. La sécheresse, les sauterelles, les mauvaises récoltes et les vents qui emportaient le sol se liguèrent pour faire des années 1930 des années de pauvreté. Pendant des milliers d'années, le sol des Prairies avait été maintenu en place par les racines profondes des herbes des Prairies et ce, en dépit des vents qui balayaient les plaines dénudées d'arbres. Les herbes préservaient également la précieuse humidité pendant les mois chauds. La surface du sol pouvait durcir comme du béton sous l'effet de la chaleur, mais le réseau des racines tenait bon. De plus, les herbes mortes décomposées enrichissaient le sol.

Les fermiers labourèrent la terre pour semer des céréales. Or, les céréales n'ont que des racines de surface qui ne retiennent pas l'humidité aussi bien que le faisaient les racines des herbes originales. Au cours des années 1930, la pluie et la neige furent peu abondantes. Le sol se desséchait et était emporté par le vent. Les tempêtes de sable étaient fréquentes, et celle du 2 juin 1937 en est un bon exemple. À Edmonton, un vent très fort souleva une rafale noire. Cette rafale atteignit Calgary, puis Medicine Hat. Le lendemain, c'étaient les régions de Regina et Saskatoon qui étaient touchées. Le nuage de poussière poursuivit son chemin jusque dans la région de Winnipeg.

Vers 1939, les conditions s'étaient améliorées. Les cultivateurs des Prairies s'étaient mis à produire du blé comme cela ne s'était pas vu depuis 1930. Cependant, beaucoup des clients du Canada étaient incapables de l'acheter, parce qu'ils subissaient encore les conséquences de la crise mondiale. Comme les excellentes récoltes de blé du Canada en 1940, 1941 et 1942 créèrent un excédent de céréales à l'échelle mondiale, les prix demeurèrent peu élevés.

Pour éviter que l'expérience désastreuse des années 1930 ne se reproduise, on entreprit des études sur la façon d'entreposer les excédents de récoltes. Des rideaux de protection et des abat-vent formés d'arbres et d'arbustes furent plantés pour diminuer l'érosion du sol par le vent. Les cultivateurs de la Saskatchewan, parmi d'autres, mirent au point et améliorèrent les machines agricoles. Des chercheurs universitaires et diverses fermes expérimentales au Canada et aux États-Unis trouvèrent des méthodes de labourage améliorées et de nouvelles variétés de céréales.

L'agriculture, la mécanisation et la science

Le secteur agricole devint incroyablement productif dans les Prairies après 1960. Toutes sortes de recherches scientifiques aidèrent à améliorer la machinerie, les récoltes, les races de bétail et, du même coup, la productivité. L'emploi de pesticides et d'engrais augmenta.

Des améliorations dans le secteur des transports aidèrent également. L'ouverture de la voie maritime du Saint-Laurent en juillet 1959 rapprocha plus que jamais les bateaux océaniques des Prairies et augmenta le volume des céréales expédié par Thunder Bay. Le port de Churchill, ouvert en 1931, continuait de relier les Prairies aux acheteurs de partout dans le monde, mais n'acheminait qu'un petit volume de céréales. Vancouver prit beaucoup d'importance comme port d'expédition lorsque la Chine acheta des céréales canadiennes pour la première fois en 1961. La Chine fut, cette année-là, le client le plus important du Canada, avec l'achat de 263 200 tonnes de blé et 103 600 tonnes d'orge.

Les fermes modernes des Prairies sont plus grandes que les fermes des pionniers. Les exploitations d'une section et demie sont plus répandues de nos jours que les fermes d'une « demi-section ». Les propriétaires trouvent ces grandes étendues plus faciles à travailler que celles des premières fermes grâce à la nouvelle technologie. Ils cultivent principalement des céréales, mais aussi certaines autres récoltes. Ils exploitent leurs terres surtout pour gagner de l'argent, et dépendent de ceux qui achètent leurs récoltes ainsi que de ceux qui produisent les biens dont ils ont besoin.

Feuille de travail n° 1

Questions : Étude de cas : L'agriculture dans les Prairies canadiennes

1. En vous servant de l'exemple des fermes des Prairies, montrez la différence entre l'autosuffisance et l'interdépendance.
2. Donnez trois exemples de produits qui sont rares dans les fermes des Prairies et dites en quoi ces exemples sont liés à l'interdépendance.
3. Donnez des exemples d'interdépendance économique dans les fermes des Prairies au début de la colonisation et de nos jours.
4. Quelle est à votre avis la relation entre l'électricité et l'interdépendance dans une ferme familiale?
5. En vous servant de l'étude de cas, donnez un exemple d'interdépendance nationale et d'interdépendance internationale.
6. Expliquez comment l'interdépendance internationale a eu des effets positifs et des effets négatifs sur les fermiers après la Crise.

Source : Margaret Leier. — Ce monde qui est le tien. — Traduit par le Bureau de la minorité de langue officielle. — Scarborough : Prentice-Hall Canada, 1988. — P. 220-223

Document d'information n° 2

Un bijou de femme entrepreneur

REGINA - Claudette Gendron entretient avec les bijoux qu'elle fabrique la même relation qu'un peintre avec sa toile. Ses pièces sont uniques car, dit-elle, elle « ne prend pas de plaisir à faire deux fois le même bijou ». Elle fait essentiellement du sur-mesure, comme un grand couturier : « Les gens arrivent avec des vêtements sur lesquels ils veulent porter des bijoux, ils m'expliquent dans quelles circonstances ils vont les porter, ils choisissent des pierres et je fais le design et l'assemblage. »

Cette francophone, originaire du Québec, n'est pas une joaillière mais une artisane. Ses seuls outils sont quatre pinces, et des fils d'argent, d'or et d'acier couverts de nylon. Elle refuse d'utiliser des produits chimiques. Elle travaille avec des pierres semi-précieuses taillées à la main, du bois, de la corne, des pièces de monnaie, de l'ivoire, de la porcelaine, de l'os. Elle a tout un réseau d'amis dans le monde entier, au Népal, en Chine, en Thaïlande, en Égypte... qui lui fournissent ce dont elle a besoin. Son mari, qui voyage beaucoup dans le cadre de son travail, part aussi en mission pour sa femme dès qu'il va à l'étranger. « J'essaie aussi d'exploiter les pierres de la Saskatchewan, comme les turquoises des Badlands », dit Mme Gendron.

Avec ces matériaux chargés d'histoire, de culture, Claudette Gendron crée des bijoux inspirés des Phéniciens, des Égyptiens, des Amérindiens,... « Je ne fais pas un collier pour un collier, j'essaie de mettre une autre dimension, d'introduire une conscience historique ». « Mes bijoux ne correspondent pas à une mode, ils sont un genre, ils sont de tout temps, ce qui ne veut pas dire, ajoute Mme Gendron, que je n'utilise pas les tendances, comme actuellement les petits soleils sur des médailles, qui font fureur ». Chaque bijou a ainsi une signification à travers la nature de la pierre, sa forme, sa couleur.

« J'essaie de mettre le caractère culturel dans ce que je fais », poursuit la bijoutière. En ce sens, les bijoux qu'elle fabrique sont des bijoux ethniques. Ainsi, elle développe des concepts différents dans l'Est et dans l'Ouest canadiens, car le multiculturalisme transparaît à travers les goûts de la population. « Dans l'Ouest, explique-t-elle, les gens aiment se distinguer de manière discrète par la culture amérindienne ». Les boucles d'oreilles avec une petite plume s'arrachent en Saskatchewan. « Mais dans l'Est, les immigrants sont nombreux et cherchent à se différencier les uns des autres, ils sont fiers de leur culture et aiment les choses raffinées comme une barrette pour cheveux avec une grande plume naturelle ».

Son affaire marche formidablement bien, elle vend à Ottawa, à Montréal, en Beauce en Colombie-Britannique, en Californie, et bien sûr à Regina. Cette artisane déborde aussi de projets. Elle envisage d'ouvrir l'hiver prochain une usine artisanale de fabrication de bijoux soit sur une île des Caraïbes, soit en Floride à West Palm Beach. Elle développera un concept de bijoux avec les matériaux qu'elle aura sur place.

Pourtant, « elle n'aime pas juste vendre ses bijoux, elle cherche à établir une relation avec la personne, et à lui faire plaisir ». Passez donc à la bijouterie « Confucius » à Regina voir travailler Claudette Gendron dans la devanture de sa vitrine, n'hésitez pas à entrer et à vous laisser porter sur le pouvoir des pierres et les paroles passionnées de cette artiste.

« Un bijou de femme entrepreneur ». — L'Eau Vive. — (1er sept. 1994)

Document d'information n° 3

Prairie Meats, un succès boeuf

SASKATOON - « C'est en 1990 que nous avons acheté les locaux de l'avenue Millar. Notre commerce s'agrandissait de plus en plus et il y avait un besoin impératif de personnel. Mon frère et moi-même travaillions pratiquement 24 heures sur 24 » explique Louis Dupuis, l'un des propriétaires de la boucherie-charcuterie Prairie Meats à Saskatoon.

Originaires de Cut Knife en Saskatchewan et issues d'une famille à prédominance francophone, Louis et Jean Dupuis, partis de rien, décident de racheter en 1983 une petite affaire vieille de 28 ans uniquement occupée par la vente de boeuf surgelé. Aidés seulement par deux employés, ils se lancent dans la vente au détail et la livraison de viande fraîche. Trois ans plus tard, 7 employés travaillent pour eux et les bénéfices ne cessent d'augmenter tant et si bien qu'en octobre 1990, doublant la taille de leur commerce, les frères Dupuis emménagent au 2326 avenue Millar.

Après 11 ans de travail acharné, la boucherie-charcuterie Prairie Meats constitue aujourd'hui l'un des plus importants marchés de la viande fraîche dans tout l'Ouest canadien. C'est aussi l'un des plus larges employeurs sur ce même marché. Avec un chiffre d'affaires annuel de 5 à 6 millions de dollars, Louis et Jean Dupuis pourraient à juste titre être fiers de leur succès, et pourtant, c'est avec modestie que Louis Dupuis nous répond : « On ne pense pas vraiment à être fier de soi. Chaque année, nous nous fixons un but et nous essayons de l'atteindre tout en respectant le bien-être du client et de l'employé ».

Des employés? Louis et Jean Dupuis en ont maintenant 37. Des hommes et des femmes soigneusement sélectionnés et formés pour devenir les meilleurs bouchers et bouchères de la Saskatchewan. L'une des forces de Prairie Meats, c'est la relation à la fois complice et chaleureuse qui existe entre l'employeur et l'employé. Tous deux s'unissent afin d'assister et de conseiller les nombreux clients qui franchissent les portes de la boucherie. Ils sont entre 75 000 et 115 000 chaque année à venir s'approvisionner chez les frères Dupuis.

Ces clients, on les retrouve dans toute la province. Ils représentent le grand public, mais aussi 400 hôtels et restaurants saskatchewanais.

Prairie Meats vend du boeuf, bien sûr, du mouton, du veau, du porc, mais aussi de la volaille et même du lapin. Soixante-quinze pour cent de ses produits proviennent de la Saskatchewan.

On peut également se procurer du poisson, des fruits de mer et toute une sélection variée et appétissante de plats préparés pour vos buffets et réceptions. Les frères Dupuis ont des projets ambitieux et des désirs d'expansion. Ils aimeraient ouvrir un commerce à Regina, sous franchise et prise en charge par un gérant.

Face à l'ampleur de leur succès, de nombreux concurrents ont essayé de les imiter. Mais, pour Louis et Jean Dupuis, la compétition n'est pas source d'inquiétude. Bien au contraire, elle est plutôt intéressante et stimulante. « Cela nous oblige à chercher et à trouver des idées de plus en plus originales et de plus en plus vite » nous dit Louis Dupuis. « C'est un bon moyen pour nous de conserver le monopole » ajoute-t-il.

« Prairie Meats, un succès boeuf ». — L'Eau Vive. — (29 sept. 1994)

Document d'information n° 4

20 ans d'existence pour l'entreprise Bourgault : le plus bel âge de la vie pour s'agrandir

SAINT-BRIEUX - L'entreprise Bourgault fête son 20e anniversaire mais pas seulement : l'ouverture en février prochain d'une nouvelle usine aux États-Unis et la création d'ici deux ans de 100 à 200 emplois à Saint-Brieux.

Gérard Bourgault est à la tête d'une des plus grosses usines saskatchewanaises de machines agricoles. Cette entreprise, créée en 1974 par son père François à Saint-Brieux, compte actuellement 550 employés dont 50 ingénieurs chargés de la conception de nouvelles machines. Si l'on exclut les personnes qui travaillent dans l'administration, ce sont 350 personnes qui sont chargées de la construction proprement dite.

Les provinces de la Saskatchewan, du Manitoba et de l'Alberta sont les plus gros marchés canadiens de la société Bourgault. « On a aussi deux agences qui distribuent nos produits dans le nord-est de la Colombie-Britannique », ajoute Paul Leray, le vice-président de la division « cultivateurs » de l'entreprise Bourgault. « Mais aujourd'hui, explique-t-il, après avoir concentré nos efforts sur le marché canadien, on s'attaque au marché américain ». L'entreprise perce encore timidement dans l'état du Minnesota, mais est déjà bien ancrée dans les états du Montana et surtout du Dakota du Nord.

C'est en effet Minot, une ville du Dakota du Nord, qui va accueillir d'ici sept mois la nouvelle usine Bourgault où vont être testées et assemblées des machines. Pourtant cette usine ne devrait employer que 10 à 15 personnes, selon M. Leray, et essentiellement des gens de la région. S'implanter aux États-Unis pour une entreprise comme Bourgault, c'est avant tout un moyen de se faire connaître. En ce sens, le centre Bourgault à Minot va servir de vitrine sur le marché américain pour le constructeur agricole de la Saskatchewan.

Minot ne va pas être un centre d'achat pour les agriculteurs privés car Bourgault ne vend ses machines agricoles qu'aux agences privées qui fonctionnent comme des concessionnaires de machines agricoles. Pourquoi avoir choisi Minot plutôt qu'une autre ville américaine? « C'est la proximité de Minot qui nous a attirés et le fait que les conditions agricoles sont plus ou moins les mêmes à Minot et à Saint-Brieux, » répond M. Leray.

Parmi tous ses motoculteurs, ses moissonneuses-batteuses, ses hermes et autres machines, les semoirs pneumatiques de l'entreprise Bourgault font un tabac auprès des agriculteurs. La demande est d'ailleurs telle que le constructeur ne peut pas satisfaire tous ses clients. C'est une des raisons pour lesquelles l'entreprise Bourgault va embaucher et s'agrandir. Les travaux d'extension ont commencé et vont permettre d'augmenter la capacité de production de l'usine. En ces temps de réduction d'effectifs, l'affaire est peu courante pour être signalée. L'agriculture est décidément bien un des secteurs les plus dynamiques de la Saskatchewan.

« 20 ans d'existence pour l'entreprise Bourgault : le plus bel âge de la vie pour s'agrandir ». — L'Eau Vive. — (25 août 1994)

Document d'information n° 5

Du coeur à l'ouvrage

SASKATOON - Bouvier Construction, c'est 23 ans d'existence et toujours ce même désir de plaire et du travail bien fait.

Originaire de Gravelbourg, Elphie Bouvier a 45 ans et une réputation émérite.

C'est en 1972 qu'il obtient son diplôme de charpentier après deux années d'études et de travail à Moose Jaw et une année à l'Institut Kelsey de Saskatoon.

« J'ai commencé dans le métier à l'âge de 22 ans, avec mon père », raconte le président de Bouvier Construction. « C'était un fermier. Il travaillait beaucoup dans le bois et s'est ensuite lancé dans la construction », continue-t-il.

Elphie et Claudette Bouvier ont un sens inné de l'hospitalité. L'accueil est l'une de leurs priorités. Ce que l'on retrouve d'ailleurs chez eux, c'est la notion du client roi. Et ce que les clients aiment sans doute d'Elphie Bouvier, c'est qu'il ne refuse pas de s'aventurer dans la difficulté. C'est le sens de l'aventure qui selon Elphie Bouvier engendre l'efficacité.

Ses clients? On en compte 30 à 70 par année et à travers toute la Saskatchewan.

Ce sont des particuliers mais aussi et surtout des clients commerciaux. « Nous avons pas mal travaillé pour l'Université de la Saskatchewan », explique Elphie Bouvier.

La Boucherie Prairie Meat Market des frères Dupuis de Saskatoon a également fait appel à ses services. Bouvier Construction s'inscrit sur la liste des entrepreneurs qui devraient prendre en charge le projet de rénovation de l'École canadienne-française de Saskatoon.

Ses fournisseurs? Son ciment provient généralement de fournisseurs canadiens tandis qu'il se procure ses portes et ses châssis de porte aux États-Unis.

L'ouvrage est glorifiant mais difficile. L'approche de l'hiver est bien souvent redoutée et la rénovation d'un lieu public exige parfois un travail de nuit. « On commence à 17 h pour terminer à 6 h le lendemain matin », affirme Elphie Bouvier.

L'automne et le printemps sont les deux meilleures saisons au cours desquelles le chiffre d'affaires augmente. Chaque année, il se situe entre 185 000 \$ et 400 000 \$.

Les années 1980 ont été les plus florissantes, mais aujourd'hui, la récession et le manque de main-d'oeuvre qualifiée obligent souvent Elphie Bouvier à travailler seul. « Les bons ouvriers se font rares. Ils s'en vont tous vers l'Alberta et la Colombie-Britannique là où les offres d'emploi sont plus nombreuses », affirme-t-il.

Le président de Bouvier Construction travaille près de 10 à 16 heures par jour en embauchant des travailleurs à temps partiel. Son épouse, Claudette, assure la comptabilité et s'acquitte des tâches administratives. Malgré une situation économique difficile, les Bouvier croient qu'une réputation acquise à long terme et une loyauté envers leurs clients offriront encore vingt années d'existence à l'entreprise.

Elphie Bouvier n'est pas seulement généreux., il est aussi brave et déterminé. « C'est un gars travailleur, il met tout son coeur à l'ouvrage », témoigne Claudette Bouvier. « Surtout quand il est en maudit, ça soulage un homme de taper sur des clous », poursuit-elle avec beaucoup d'humour.

Sa fille de 18 ans, Chantal, le seconde parfois sur le chantier d'une nouvelle maison. Une manière pour elle de rendre hommage à un père qui a su offrir à ses deux enfants une vie agréable et confortable à la force de ses bras.

« Du coeur à l'ouvrage ». — L'Eau Vive. — (8 déc. 1994)

Document d'information n° 6

Innover pour mieux réussir

VONDA - Pour exercer les fonctions de président, il faut plus que du talent et de l'expérience. Il faut aussi des vertus : courage et passion. Raymond Bussière n'en a jamais manqué : « Enfant, je souffrais de dyslexie, j'ai quitté l'école à l'âge de 14 ans ». Aujourd'hui, à 46 ans, il est le président de l'entreprise Highline de Vonda et le propriétaire de quatre autres entreprises. Son histoire est celle d'un autodidacte animé par la rage de vaincre.

Highline emploie 60 personnes et a pour mission de concevoir et de vendre des équipements agricoles. Certaines entreprises souffrent de la récession et du manque de main-d'oeuvre qualifiée. Highline, elle, ne semble pas s'en inquiéter. « Cela fait deux ans que nous ne subissons plus la récession, » confie Raymond Bussière. Selon lui, ce succès s'explique notamment par la créativité, l'esprit d'initiative et la capacité d'adaptation de l'entreprise. « En 1983, nous avons remporté le Canada Export Award pour avoir vendu à la Russie plus de 3 millions de dollars en "Rock Pickers" (machine à ramasser les roches) », affirme Raymond Bussière. « Aujourd'hui, le marché pour une telle machine n'existe plus. Il a donc fallu investir dans une autre innovation », poursuit-il. C'est ainsi que naît le "Bale Pro 6600". Sous la forme d'une remorque directement attachée à votre tracteur, cette ingénieuse machine a pour but d'améliorer l'alimentation et la litière de votre bétail en séparant du foin, moisissure et poussière. Le "Bale Pro 6600" permet également une répartition uniforme de la paille pour donner au bétail une litière chaude et sèche. Certains éleveurs affirment avoir fait une économie de 25 à 30% sur la nourriture. Économie d'argent, mais aussi une meilleure gestion du temps grâce au "Bale Mover". Sous la forme d'une fourchette, il s'attache également à l'arrière de votre tracteur et ramasse, transporte, charge et décharge les bottes de foin. « Le système de fourchette permet de ramasser les bottes de n'importe quel angle », explique M. Bussière.

L'efficacité et l'intelligence du "Bale Pro" ont permis à Highline de recevoir, le 12 septembre dernier, le "New Product Award" de ABEC, prix qui récompense le meilleur nouveau produit. Cette victoire est due à un travail d'équipe entre ingénieurs et techniciens. Ce sentiment d'appartenance à une équipe est peut-être motivé par l'absence de bureaucratie : « Nous n'avons pas de syndicat, nous nous accordons tous mutuellement », avoue Raymond Bussière.

Pour Highline, le meilleur argument de vente c'est la qualité du produit. Son chiffre d'affaire annuel s'évalue à 8 millions de dollars. Jusqu'à présent, la pénétration du marché nord-américain a été la clé du succès de Highline avec 400 revendeurs à travers le Canada et 20 états américains. Mais, la compagnie possède également des clients en Europe et en Australie. « Nous avons également vendu des "Rock Pickers" à la France pour 200 000 \$ », raconte Raymond Bussière.

Ce que vise Highline pour l'avenir, c'est un futur financier sûr en augmentant les ventes jusqu'à 15 millions de dollars. Une fois ce chiffre atteint, le président espère maintenir une croissance annuelle de 5%.

L'entreprise est devenue solide et importante avec le temps et l'attitude motivée des employés. « Un président ne peut diriger une entreprise que s'il est entouré d'une bonne équipe », conclue Raymond Bussière en rendant hommage à ses employés.

« Innover pour mieux réussir ». — L'Eau Vive. — (22 déc. 1994)

Activité 7 - L'influence du prix du marché sur la prise de décisions économiques

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Initiation à l'analyse numérique
- Initiation à la technologie
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité est destinée à aider les élèves à comprendre le rôle du prix du marché, du point de vue du consommateur et du producteur.

B. Contenu

Le rôle du système des prix dans la prise de décisions économiques

En Saskatchewan, les agriculteurs immigrants européens, les Autochtones et les Métis ont dû apprendre à baser leurs décisions économiques sur le marché.

On a adapté le paradigme économique du marché à la réalité canadienne, de façon à ce que les gouvernements puissent stimuler l'économie.

Les agriculteurs de la Saskatchewan ont prospéré sous le système de marché.

Chaque agriculteur était un entrepreneur qui essayait de faire le meilleur choix :

- quant au produit qui donnerait le meilleur rendement et serait le plus profitable;
- quant à la combinaison la plus efficace et la plus économique des facteurs de production nécessaires pour produire un produit;
- quant au réinvestissement du profit dans l'achat d'autres terres, de biens d'équipement (machines et technologie agricole perfectionnée);

et il se tenait au courant des meilleures techniques agricoles pour que son entreprise soit encore plus productive.

En Saskatchewan, l'agriculture représentait un excellent moyen de profiter des avantages des économies d'échelle.

Les agriculteurs ont découvert qu'en augmentant les facteurs de production (mécanisation, exploitations plus étendues, graines de meilleure qualité, utilisation accrue d'engrais et de pesticides, meilleures techniques agricoles, etc.), ils augmentaient leur productivité de façon considérable.

La productivité des exploitations agricoles en Saskatchewan s'est considérablement accrue et le coût unitaire de l'alimentation a chuté pour le consommateur.

La demande pour les denrées alimentaires n'a pas augmenté aussi vite que la production. Les personnes préféreraient dépenser leurs revenus excédentaires pour d'autres biens et services.

Alors que les exploitations agricoles s'agrandissaient et se mécanisaient, la main-d'oeuvre agricole diminuait rapidement, tandis que les possibilités d'emploi et les salaires en milieu urbain augmentaient considérablement.

Face au déclin de la prospérité agricole, dans l'Ouest en particulier, on a commencé à discuter du rôle de l'agriculture dans l'économie nationale.

La Saskatchewan était censée produire des produits agricoles bon marché (secteur primaire), tandis que l'est du pays produisait des biens manufacturés à la plus-value importante (secteur secondaire).

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

L'identité

- **Savoir que certains Fransaskois et Fransaskoises se sont lancés avec succès dans des entreprises diverses dans plusieurs communautés en Saskatchewan**

Le paradigme économique du marché

- Savoir que le marché fixe les prix selon le rapport de l'offre et de la demande
- Savoir que le marché des facteurs de production fixe le prix de la main-d'oeuvre, du capital et des ressources naturelles, afin que les producteurs de biens et de services puissent prendre des décisions rationnelles quant à la meilleure combinaison des facteurs de production
- Savoir que le marché fixe le prix des biens de consommation et des services afin que les consommateurs puissent prendre des décisions rationnelles quant à la meilleure façon de répartir leur revenu limité

La maximisation

- Savoir que pour qu'il y ait croissance économique, il faut faire des choix qui combinent de la meilleure façon possible les ressources naturelles, technologiques et humaines afin de pouvoir générer la richesse la plus grande à partir de la quantité de ressources la moins élevée
- Savoir que pour qu'il y ait croissance économique, il faut répartir l'utilisation des ressources afin de maximiser la productivité
- Savoir qu'il y a maximisation lorsque l'on combine les ressources naturelles, technologiques et humaines de la meilleure façon possible, pour obtenir la production de biens et de services la plus rentable

Le développement technologique

- Savoir que les progrès dans les domaines de la mécanisation, de la phylogénétique, des pesticides et herbicides et dans les techniques agricoles ont rendu l'agriculture extrêmement profitable

Les économies d'échelle

- Savoir que les économies d'échelle sont un phénomène où l'augmentation de la production est plus rapide que l'augmentation des facteurs de production qu'on utilise pour produire un article donné
- Savoir que les économies d'échelle entraînent une réduction du coût unitaire d'un produit lorsque la production d'une compagnie augmente

L'offre et la demande

- Savoir qu'au cours de notre siècle, le coût de l'alimentation exprimé en pourcentage de notre revenu total a énormément baissé
- Savoir que lorsque la disponibilité d'un produit augmente plus vite que la demande, le prix de ce produit diminue

Le marché des facteurs de production

- Savoir qu'en fixant les prix relatifs de la main-d'oeuvre rurale et de la main-d'oeuvre urbaine, le marché des facteurs de production a encouragé les gens à quitter l'industrie agricole pour d'autres industries
- Savoir que dans le contexte de l'économie de marché, chaque région contribuait à l'économie canadienne en développant les industries dans lesquelles ses combinaisons de facteurs de production la rendaient la plus compétitive (avantage comparatif)

Habiletés :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Maîtriser le français oral et écrit**
- Présenter de nouveaux concepts à partir d'exemples familiers et d'expériences tirées de la vie quotidienne
- Analyser son propre comportement et à prédire ce qui se passerait à grande échelle si les autres avaient le même comportement que soi
- Utiliser les habiletés d'analyse suivantes :
 - définir les grandes lignes;
 - décrire les relations de cause à effet;
 - décrire les rapports entre les parties d'un tout
- Établir des schémas conceptuels afin d'analyser des données
- Émettre des hypothèses à partir de déductions et de suppositions vraisemblables

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Valoriser la langue française par tous les moyens possibles pour assurer son développement et son épanouissement**
- Savoir jusqu'à quel point les consommateurs peuvent être manipulés par les producteurs
- Savoir à quel moment la persuasion devient manipulation
- Savoir quels critères utiliser pour évaluer les décisions économiques :
 - le profit
 - l'efficacité
 - la tradition
 - la morale

D. Étapes de l'activité

1. Distribuer aux élèves de lire les Documents d'information n^{OS} 1 et 2 « L'économie de marché » et « La courbe de l'offre et de la demande ». On y retrouve de brefs scénarios illustrant les principaux aspects du fonctionnement de l'économie de marché.

Discuter avec eux de la façon dont le marché contribue à la démarche de prise de décisions en fixant les prix par le jeu de l'offre et de la demande. Discuter de l'influence qu'exercent les prix sur les décisions suivantes :

- Quels biens devrait-on produire?
- Quel mode de production devrait-on choisir?
- Qui devrait pouvoir se procurer ces produits?

-
2. À l'aide du document « La courbe de l'offre et de la demande », demander aux élèves de faire le graphique et de trouver le prix optimal des oeufs.

Afin d'illustrer la pertinence de l'impact des prix, de l'offre et de la demande sur la vie des Canadiens et des Canadiennes, discuter de la manière dont ces facteurs influencent le secteur agricole, par exemple le prix du blé sur le marché mondial.

3. Lire l'article « Une crise ou une occasion » et ensuite répondre au questionnaire qui suit.
4. Lire l'article « La diversification, ou trois façons de sortir de la récession économique ». L'enseignant peut formuler certaines questions de compréhension qui se rapportent aux objectifs de cette unité, comme pour l'article « Une crise ou une occasion ».
5. (facultatif) Lire le texte « La télévision, extension du marché » et répondre aux questions qui l'accompagnent.

Document d'information n° 1

L'économie de marché

Une centaine d'élèves du secondaire cherchent un travail à temps partiel, mais on n'offre que 30 emplois. D'après vous, quel genre de salaire peut-on espérer pour ces emplois?

Supposons, maintenant, qu'on offre 30 emplois, mais qu'il n'y a que 10 élèves disposés à travailler. Quel salaire peut-on espérer? Que pourrait faire un employeur pour convaincre un des élèves de travailler pour lui (ou pour elle), ou pour en attirer un onzième?

Cette année, 100 Lamborghini sont importées au Canada, mais 1 000 millionnaires désirent en acheter une. Pouvez-vous prévoir ce qui arrivera au prix de la Lamborghini?

Une famille possède une chienne qui vient d'accoucher de 9 mignons petits chiots. Elle note, entre-temps, que les chiots se vendent entre 100 \$ et 200 \$. Puisque ses chiots sont si mignons, elle décide d'en demander 150 \$ chacun. Plusieurs personnes appellent pour connaître la race des chiens. On répond qu'on ne connaît pas le père, mais que la mère est issue de races diverses : partie berger allemand, partie Collie, et partie autre chose dont on ne se souvient pas. Après ces précisions, les gens semblent perdre intérêt. Deux semaines s'écoulent, et personne ne vient voir à quel point les chiots sont gentils. C'est alors que la famille apprend que les personnes disposées à payer pour un chiot ne s'intéressent qu'aux chiens de race. Elle décide donc de placer une nouvelle annonce pour offrir, gratuitement, ses petits chiots de descendance diverse. À son grand étonnement, les chiots partent en trois jours. Tous ceux qui ont vu les chiots les ont adorés. Neuf familles sont venues, et elles sont toutes reparties tenant dans leurs bras un petit chiot, tout chaud et tout doux.

Un homme décide d'établir une entreprise de restauration rapide dans une rue très achalandée. Il fait une grosse campagne de publicité qui porte sur la qualité de la cuisine et la rapidité du service. Les affaires sont excellentes, au début, mais le restaurateur s'aperçoit, après un mois, que la clientèle se fait rare. Il en conclut que la cuisine n'est pas assez bonne et le service pas assez rapide. Il apporte donc quelques modifications à son fonctionnement et fait une nouvelle campagne de publicité vantant les mérites de sa nouvelle cuisine améliorée et de son service accéléré. Les affaires reprennent légèrement pendant quelques semaines, mais subissent bientôt un recul encore pire que le précédent. Entre-temps, une concurrente construit le même genre de restaurant, juste en face. Sa publicité porte sur la qualité de la cuisine et sur le service affable. Une semaine avant l'ouverture de son restaurant, elle reçoit la visite du restaurateur d'en face qui lui dit qu'elle perd son temps puisqu'il n'y a pas assez de clientèle. Vu l'activité dans la rue, elle n'y croit pas trop et décide de tenter sa chance.

Le jour de l'ouverture officielle, elle obtient un succès presque excessif : il se forme de longues files d'attente, et les clients s'impatientent. À la fin de la journée, elle va chez son concurrent et lui dit qu'elle a eu tellement de clients qu'elle aurait pu, également, remplir le restaurant de celui-ci. Il lui répond, d'un ton railleur, qu'à la fin du mois, il n'y aura personne chez elle non plus. Mais après un mois, les affaires sont toujours bonnes. Après deux mois, elle doit agrandir son restaurant, et un nouveau concurrent s'installe un peu

plus loin. Notre homme est perplexe : il sait que sa cuisine vaut celle de sa concurrente et qu'il offre un service plus rapide.

Il voit bien, en outre, qu'il y a une grande **demande** pour la restauration rapide dans le quartier et que l'**offre** est limitée. Pourquoi son restaurant est-il à court de clientèle? Où est le problème? Il retourne chez sa concurrente pour vérifier s'il y a, chez elle, quelque chose de différent. Lorsqu'il place sa commande, il est stupéfait de voir les prix : 2,75 \$ pour le burger double, 1,50 \$ pour une grosse portion de frites, et 1,25 \$ pour une grande boisson gazeuse. Chez lui, les prix sont deux fois plus élevés. Il n'avait jamais réfléchi aux prix, il les fixait uniquement en fonction des revenus souhaités. Quand la clientèle a baissé, il les a montés parce qu'il ne faisait plus assez de profits.

De retour chez lui, il se met à calculer à combien s'élèveraient ses revenus si, d'une part, il avait autant de clients que sa concurrente, et d'autre part, s'il demandait 2,50 \$ pour le burger double, 1,25 \$ pour le grand format de frites, et 1,00 \$ pour le très grand format de boisson gazeuse. Il se rend compte qu'il ferait plus d'argent en une journée qu'il n'en avait fait depuis un mois. Il n'en revient pas. En une semaine, son restaurant est encore plus achalandé que ne l'a jamais été celui de sa concurrente. Et lorsqu'il a le temps de jeter un coup d'oeil par sa fenêtre, il se rend compte que sa concurrente n'est plus aussi occupée.

Pouvez-vous identifier trois facteurs qui sont essentiels à la réussite de notre restaurateur?

Reconnaissez-vous ces trois mêmes facteurs dans les situations décrites à la page précédente?

Réfléchissez aux rapports qui s'établissent entre ces trois facteurs. Comment réagissent les deux autres, lorsque l'un des facteurs est en hausse, ou en baisse?

Quelle solution apporte un système économique basé sur ces trois facteurs aux trois questions fondamentales que toute société doit se poser? Souvenez-vous, les questions sont les suivantes : Quoi produire? Comment produire? Comment faire la répartition des produits?

Source : Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan.
— Histoire : Guide d'activités pour la 10e année : Les organisations sociales. — Regina : Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1993.
— P. II-71, II-72

Document d'information n° 2

La courbe de l'offre et de la demande

L'offre, la demande et le prix sont les trois facteurs les plus importants de l'économie de marché. Les rapports entre ces trois facteurs sont faciles à illustrer au moyen d'un diagramme ou d'un graphique.

Tableau 2—1 : Le prix des oeufs, l'offre et la demande

<u>Prix des oeufs en Saskatchewan</u>	<u>Offre *</u>	<u>Demande *</u>
4,00 \$	50	2
3,50 \$	46	3
3,00 \$	41	4
2,50 \$	35	7
2,00 \$	28	12
1,50 \$	20	20
1,00 \$	10	32
0,50 \$	0	45

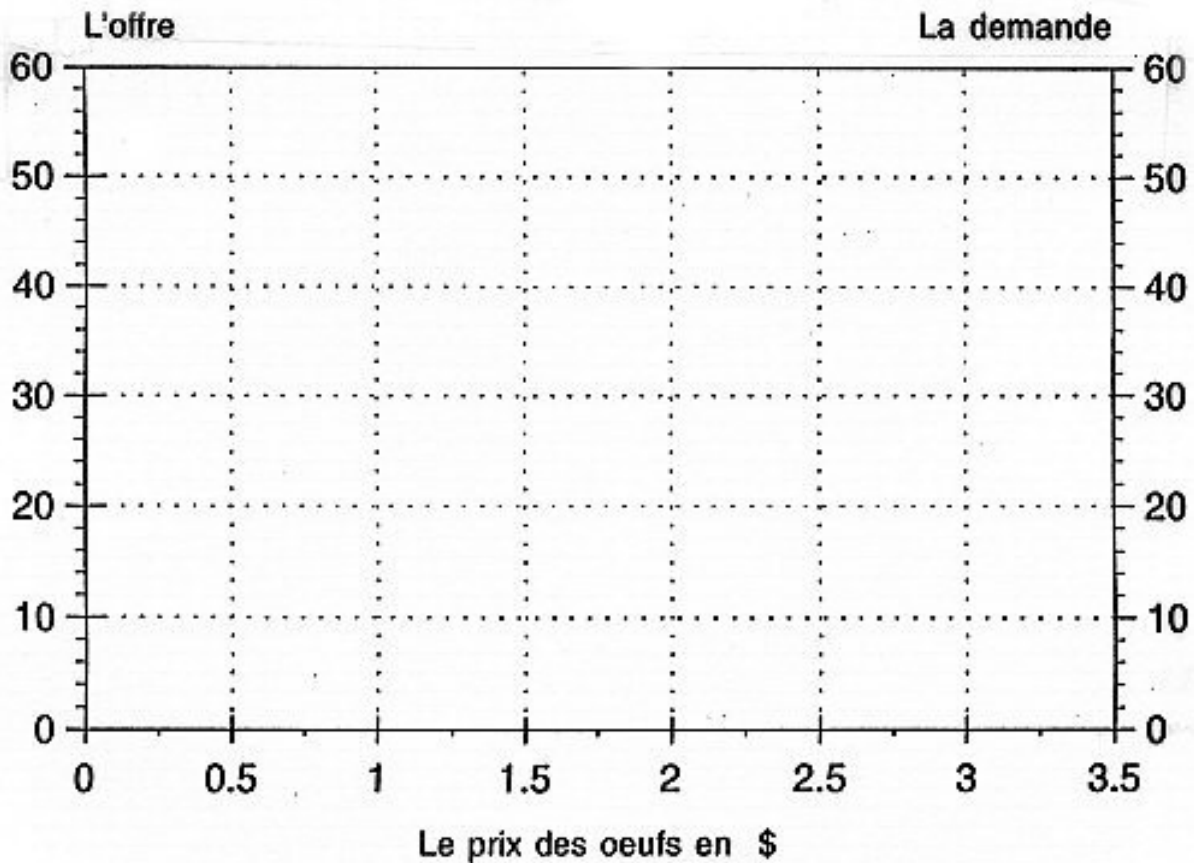
* Nombre de camions chargés par semaine

Ibid., p. II-73

Feuille de travail n° 1

Figure 2—2a : La courbe de l'offre et de la demande

À l'aide de ces données, tracez les courbes de l'offre et de la demande sur la figure suivante. Déterminez le prix optimal des oeufs en observant le point où se croisent les courbes de l'offre et de la demande.

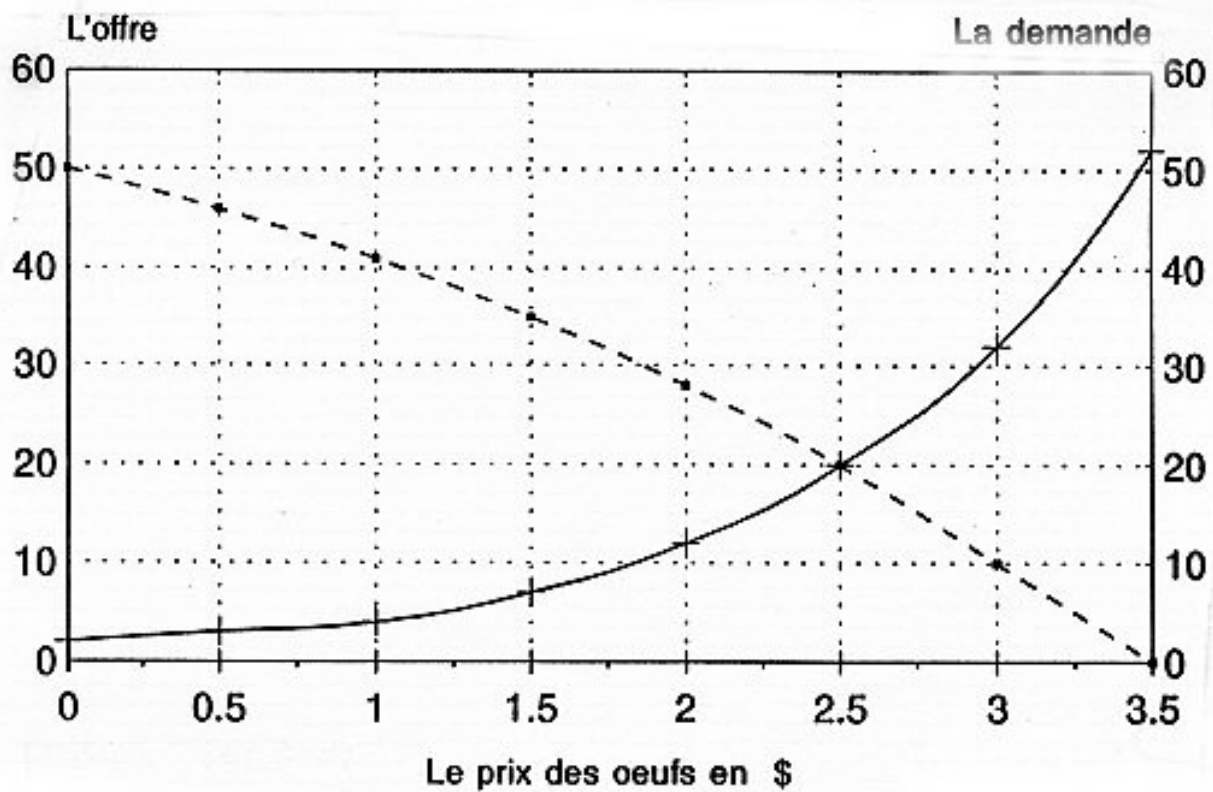


L'offre et la demande en termes de camions d'oeufs

Ibid., p. II-75

Feuille de travail n° 2

Figure 2—2b : La courbe de l'offre et de la demande



L'offre et la demande en termes de camions d'oeufs

—•— Offre + Demande

Ibid., p. II-77

Document d'information n° 3

Une crise ou une occasion?

« La diversification, c'est ce qu'on fait en attendant que le prix du blé remonte à 5 \$ du boisseau. »

Ce dicton, qu'on entendait beaucoup pendant la crise agricole, n'est plus vrai. C'est, du moins, la conclusion d'un simple observateur de l'industrie agricole en Saskatchewan.

La chute du prix du blé dans les années 80 a provoqué une révolution dans l'industrie agricole en Saskatchewan. Cette révolution, à peine perceptible il y a cinq ans, prend de plus en plus d'importance. Aujourd'hui, chaque fois qu'on se retourne on rencontre des agriculteurs qui se lancent dans la culture de nouveaux produits. Du côté de la récolte, on accorde de plus en plus d'importance aux oléagineuses et légumineuses et même à des récoltes « bizarres » comme les épices, les baies sauvages et le ginseng. Chez les bestiaux, le porc et le boeuf prennent de l'ampleur pendant que d'autres partent à l'aventure en faisant l'élevage de bisons, de sangliers, de chevaux, d'autruches, de faisans ou d'autres animaux exotiques. D'autres fermiers deviennent transformateurs de matières premières, pourvoyeurs de services, fabricants de machinerie et même propriétaires de lieux touristiques. Et de façon générale, nos agriculteurs continuent à gagner de l'efficacité, à réduire leurs coûts de production, et à augmenter leur rendement...

La chute dans le prix du blé a été un désastre économique pour la Saskatchewan. Ce désastre s'est fait sentir par des individus et dans beaucoup de familles. On ne veut pas nier que ces gens ont beaucoup souffert. Mais, en rétrospective on s'aperçoit que pour le secteur agricole en particulier et pour l'économie de la Saskatchewan en général, il y aura eu des effets positifs.

Les agriculteurs de la Saskatchewan ont commencé à vaincre la crise agricole au moment où ils ont perdu espoir dans le blé. De plus en plus de fermiers arrivaient à la même conclusion : il fallait essayer autre chose pour survivre. Aujourd'hui, l'industrie agricole en Saskatchewan innove et expérimente. Certes, il y a des idées folles qui circulent, des tentatives qui vont échouer et des produits qui resteront toujours marginaux. Peu importe, le résultat final sera un secteur agricole plus diversifié, et surtout plus résistant aux caprices du cycle habituel du *Boom and Bust* de l'économie du blé.

Francis Potié

« Une crise ou une occasion ». — L'Eau Vive. — (29 sept. 1994). — P. 4

Feuille de travail n° 3

Une crise ou une occasion

1. a) Expliquez le dicton « La diversification, c'est ce qu'on fait en attendant que le prix du blé remonte à 5 \$ du boisseau. »

b) Selon M. Potié, pourquoi ce dicton n'est plus vrai?
2. Faites une supposition qui pourrait expliquer la chute désastreuse du prix du blé dans les années 80. Pensez en termes d'offre et de demande.
3. Expliquez comment les fermiers ont réagi à cette crise économique. Pensez en termes des lois économiques du marché, qui obligent parfois à des changements.
4. Expliquez : « ...Et de façon générale, nos agriculteurs continuent à gagner de l'efficacité, à réduire leurs coûts de production et à augmenter leur rendement ».
5. Expliquez les effets positifs pour l'économie de la Saskatchewan qu'a eu cette crise du prix des blés.
6. En vos propres mots, résumez la pensée économique de M. Potié. Est-ce qu'il est question d'une crise ou d'une occasion?

Document d'information n° 4

La diversification, ou trois façons de sortir de la récession économique

REGINA-« Ce n'est pas un secret de Polichinelle, lance Robert Carignan de Ponteix, tous les fermiers savent que la seule façon de survivre à la situation économique actuelle c'est la diversification. »

Le village de Ponteix est situé au sud-ouest de la Saskatchewan, dans une région très aride avec des extrêmes de température. « La pluie ici tombe toujours sous forme de tempête » explique monsieur Carignan. Il aurait été risqué pour lui de se lancer dans la culture d'une deuxième récolte. Pour survivre à la récession, Robert Carignan a opté pour la diversification sous forme d'élevage d'animaux, mais lesquels? Il ne s'est pas lancé dans l'élevage de lapins ou encore de lamas. Robert Carignan a choisi un « drôle d'oiseau », apparenté avec les dinosaures, un animal exotique et mystérieux originaire d'Afrique, l'autruche.

Après plusieurs mois de recherche à travers des magazines spécialisés et des publicités, c'est le bouche-à-oreille qui a fait découvrir les autruches à Robert Carignan. « Le premier conseil que des éleveurs d'autruches nous aient donné, c'est de ne rien dire à personne : "Ils vont rire de toi, ils penseront que tu es fou". »

En effet, à 7 000 \$ le couple de 3 mois, il fallait être un preneur de risques pour se lancer dans cette aventure. « Nous sommes allés les chercher chez un éleveur au nord-ouest d'Edmonton, en Alberta. À trois mois, les « oisillons » avaient déjà un mètre de haut » souligne-t-il. Il a opté pour la variété noire d'Afrique qui reste plus petite et donc plus maîtrisable que les deux autres variétés disponibles sur le marché.

Ce premier octobre, cela fera exactement trois ans que les Carignan élèvent des autruches. Elles ont doublé leur taille et atteignent à peine leur maturité. « C'est un animal docile bien que de nature sauvage. Ce ne sont pas des oiseaux très intelligents, mais curieux et affectueux » affirme monsieur Carignan.

Cet été, la femelle a commencé à pondre. Mais après 42 jours d'incubation, les Carignan ont constaté avec déception qu'aucun des 13 oeufs n'était fertile.

Robert Carignan a été un des pionniers dans l'élevage d'autruches. Aujourd'hui, un acheteur peut s'attendre à payer 5 000 \$ pour un couple de trois mois, soit 2 000 \$ de moins qu'il y a trois ans. L'élevage d'autruches est une industrie jeune au Canada. Il n'y a que 10 à 15 000 autruches au pays. « Pour permettre une entente économique avec l'Europe, il nous faudrait un minimum de 35 000 autruches » affirme monsieur Carignan.

À en croire Robert Carignan, les possibilités d'exploitation sont énormes.

L'élevage en vue de la reproduction peut rapporter jusqu'à 10 000 \$ pour un couple d'un an, 20 000 \$ pour un couple de trois ans et un minimum de 50 000 \$ pour un couple en production. L'élevage destiné à l'abattoir rapporte entre 5 \$ et 6 \$ la livre pour un animal de 200 livres, soit 1 200 \$ pour une autruche de dix mois.

« La viande d'autruche est une très bonne viande rouge, pas du tout comme de la viande de volaille » assure monsieur Carignan. Mais la viande n'est pas le seul produit de l'autruche. Les plumes servent dans la décoration de chapeaux ou dans la confection de costumes de théâtre. Les bijoutiers se servent de l'ongle d'orteil pour polir des bijoux et la peau de l'animal est vendue aux Japonais pour la somme de 2 000 \$ la bête. « C'est un cuir durable et souple à la fois, parfait pour fabriquer des vêtements, des sacs ou des bottes. Des bottes de cow-boy en peau d'autruche se vendent 800 \$ au Canada » affirme Robert Carignan.

Le paradis des exportateurs

Le Japon représente un des marchés les plus intéressants en dehors des États-Unis pour les produits agro-alimentaires canadiens à haute valeur ajoutée. Ce pays d'Asie importe 60 % de nos produits agro-alimentaires à haute valeur ajoutée. Au cours des cinq derniers mois de l'année, 12 % des exportations des produits de la luzerne et de fourrage effectuées en dehors des États-Unis ont pris le chemin des pays asiatiques.

Le Japon n'importe donc pas que des autruches. Et qui le saurait mieux que Lucien Lalonde de Zénon Park. Monsieur Lalonde est le gérant et un des principaux actionnaires de Parkland Alfalfa Products Ltd., une usine de déshydratation de luzerne implantée à Zénon Park depuis 1969. La luzerne de la région est séchée et roulée en boulettes avant d'être exportée au Japon et à Taiwan. La luzerne, qui contient un pourcentage très élevé de protéine et de vitamine A est utilisée comme nourriture pour les animaux.

Mais, le marché de la luzerne ne profite pas qu'aux pays d'Asie. La compagnie de Zénon Park emploie une centaine de personnes qui font la récolte pour les fermiers. La récolte de la luzerne nécessite de 10 à 12 faucheuses pour 40 000 acres de luzerne sur un territoire s'étendant à près de 65 km autour de la ville.

« La culture de la luzerne a du succès auprès des fermiers pour trois raisons, explique Lucien Lalonde. Premièrement, c'est une bonne récolte pour la rotation, elle réalimente le sol en azote. Deuxièmement, la luzerne, une fois plantée, est récoltée pendant quatre années de suite. Troisièmement, puisque la compagnie s'occupe de la récolte, les fermiers ont moins de travail. »

L'usine de Zénon Park est au plus fort de sa croissance. Avec 4 à 5 usines de déshydratation de luzerne en Saskatchewan, le marché est saturé. La compagnie a d'ailleurs récemment remplacé les deux usines de Zénon Park pour une nouvelle usine, plus spacieuse et moderne. Cette nouvelle installation est située à 25 km à l'ouest de Zénon Park plus près des distributeurs et du chemin de fer « qu'on n'aura pas toujours à Zénon Park. »

La communauté de St. Denis tente de diversifier pour relancer l'activité économique de la région. Son projet : une porcherie de type « naissance-finition » (farrow to finish) de la naissance à l'abattage. Si le projet se réalise, 12 500 cochons sortiront chaque année de la porcherie. « Cela fait beaucoup de grains à vendre pour la région » souligne René Labrecque, un des initiateurs du projet. Les fermiers de St. Denis pourraient être en mesure d'écouler jusqu'à 130 000 minots de grains selon les estimations. « C'est une chance pour les agriculteurs de la région de diversifier leurs productions et de vendre sur place leurs céréales » affirme-t-il.

Si tout se passe comme le souhaite René Labrecque, la porcherie de St. Denis ouvrira ses portes en 1995.

« La diversification, ou trois façons de sortir de la récession économique ». — L'Eau Vive. — (29 sept. 1994).— P. 8-9

Document d'information n° 5

Étude de cas : La télévision, extension du marché

La plupart des Canadiens ont un appareil de télévision dans leur maison. Or, la télévision transforme la maison en marché parce qu'elle permet aux gens de voir directement les biens et les services offerts. Les producteurs comprennent très bien comment utiliser la télévision pour vendre leurs produits. C'est pourquoi ils recourent à la publicité télévisée.

La publicité télévisée offre de nombreux avantages aux producteurs. Elle présente les produits à un large éventail de consommateurs, y compris ceux qui ne peuvent pas ou ne veulent pas lire de publicité à leur propos. Une seule annonce publicitaire télévisée peut en dire beaucoup sur un produit. Et ces annonces peuvent être répétées encore et encore jusqu'à ce que les consommateurs en viennent à très bien connaître les produits. La télévision fournit également aux producteurs la possibilité d'associer leurs produits à certaines émissions. Par exemple, si vous voyez une annonce publicitaire sur une certaine friandise chaque fois que vous regardez des dessins animés, vous finirez par penser à cette friandise chaque fois que vous penserez à des dessins animés. Ce processus d'association d'idées aide à établir une image du produit dans l'esprit du consommateur.

Cependant, du point de vue du consommateur, les effets de la publicité télévisée ne sont pas toujours positifs. Ces annonces sont coûteuses. Seuls les producteurs importants et prospères peuvent se les payer. Il se peut donc que vous connaissiez très bien une confiture fabriquée par une grande entreprise, mais que vous ne connaissiez pas du tout la très bonne confiture fabriquée dans une ferme près de chez vous. C'est ainsi que la publicité vous amène à restreindre vos choix.

Les images publicitaires associent les produits aux besoins et aux sentiments humains. Par conséquent, les produits deviennent plus que de simples choses. Ils deviennent partie intégrante de l'image de soi du consommateur. Ainsi, les consommateurs peuvent être amenés à croire qu'ils ne seront bien habillés que s'ils portent une certaine marque de vêtements. Ils peuvent aussi être inconsciemment influencés par la publicité. Les annonces publicitaires peuvent vous empêcher dans une certaine mesure de faire la différence entre qui vous êtes et ce que vous achetez. La différence est pourtant immense.

Questions

1. Décrivez de mémoire une annonce publicitaire télévisée. En vous servant de cet exemple, déterminez :
 - a) si vous associez une image à ce produit;
 - b) si cette annonce publicitaire restreint vos choix;
 - c) si cette annonce publicitaire tente d'influencer l'image que vous avez de vous-même.
2. La plupart du temps, est-ce que vous regardez la télévision pendant les annonces publicitaires ou est-ce que vous quittez la pièce? Donnez une raison pour expliquer votre comportement.
3. Quel est le rapport entre les annonces publicitaires et les lois économiques de l'offre et de la demande?

Source : Margaret Leier. — Ce monde qui est le tien. — Traduit par le Bureau de la minorité de langue officielle. — Scarborough : Prentice-Hall Canada, 1988. — P. 229

4.5 Le développement de l'économie mixte

Contenu

Au cours des premières décennies du XXe siècle, alors que l'économie agricole de la Saskatchewan était en pleine expansion, les agriculteurs ont exigé une plus grande participation à l'élaboration de la politique économique nationale canadienne afin que le bien-être de l'agriculture de la Saskatchewan soit entre les mains de Canadiens de l'Ouest et non de Canadiens de l'Est.

Savoir que sur le marché, un grand nombre d'acheteurs et de vendeurs fixent un prix pour un produit.

Dans une économie de marché parfaite, chaque individu doit accepter les prix en vigueur, parce qu'il n'exerce aucun contrôle sur les prix établis par le marché.

L'agriculture est l'un des rares cas qui s'approche de la concurrence parfaite. En conséquence, les agriculteurs ont découvert qu'ils devaient accepter les prix en vigueur quand ils vendaient leurs produits sur le marché libre.

De nombreux fermiers se sont rendu compte qu'ils devaient souvent faire face à une concurrence imparfaite lorsqu'ils essayaient de vendre leurs produits sur le marché parce que les compagnies de transport et les minoteries y exerçaient un certain contrôle.

De plus en plus, les producteurs agricoles se sont rendu compte que leur prospérité dépendait de leur aptitude à s'organiser pour :

- se procurer des facteurs de production et des services financiers à un prix raisonnable;
- exercer des pressions afin d'améliorer le système de transports pour que leurs produits puissent être commercialisés de façon plus efficace;
- réduire les risques de commercialisation qui vont de pair avec la vente des produits agricoles;
- exercer des pressions sur les gouvernements afin de s'assurer que les intérêts des agriculteurs de la Saskatchewan soient protégés, tant sur le marché national que sur le marché international.

Les agriculteurs ont donc commencé à mettre sur pied des coopératives de commercialisation qui leur permettraient d'exercer plus de contrôle sur le marché.

Lorsque les agriculteurs achetaient des machines, du carburant, des pesticides, etc., ils devaient souvent traiter avec des oligopoles qui demandaient des prix élevés pour leurs produits. Les agriculteurs ont donc mis sur pied des coopératives de consommateurs et des coopératives financières (caisses populaires) dans le but de se protéger des effets du marché.

Ils ont aussi mis sur pied plusieurs organismes agricoles dont l'objectif était de faire pression sur les partis politiques et les gouvernements afin que ceux-ci créent des programmes et des politiques pour protéger l'industrie agricole.

4.5 Le développement de l'économie mixte

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

L'identité

- **Savoir que le Conseil de la coopération de la Saskatchewan a pour mission d'enseigner les notions de coopération et de coopérative aux francophones de la Saskatchewan**
- **Savoir que le Conseil a aussi encouragé la création de magasins coopératifs, de coopératives d'établissements agricoles, de coopératives de publication et des garderies coopératives**

Le système de marché mixte

- **Savoir qu'un système de marché parfait va quelquefois aboutir à des décisions sociales qui ne correspondent pas aux objectifs de la majorité**
 - **Dans ce cas, les gouvernements peuvent décider d'intervenir soit en élaborant une réglementation publique, soit en devenant propriétaires et en contrôlant certains secteurs de l'économie.**

Le système des prix

- **Savoir que le prix d'un produit agit comme un mécanisme de rationnement car ceux qui ne peuvent le payer se passent du produit, ou achètent autre chose à la place, tandis que ceux qui peuvent le payer font des choix quant à la quantité du produit qu'ils peuvent acheter**

La concurrence

- **Savoir que la concurrence est le principe selon lequel les individus au sein du marché doivent être libres de choisir parmi toute une variété de produits et services ceux qui offrent la meilleure qualité au prix le plus bas**

La concurrence parfaite

- **Savoir que la concurrence parfaite suppose un marché :**
 - **dans lequel il existe de nombreuses compagnies;**
 - **qui offre un produit homogène;**
 - **et qu'il n'y a pas d'obstacles à l'entrée de nouvelles compagnies.**

La concurrence imparfaite

- Savoir qu'il y a deux types de concurrence imparfaite : la concurrence monopolistique et l'oligopole.
- Savoir que la concurrence monopolistique suppose un marché dans lequel :
 - il existe un grand nombre de compagnies;
 - le produit se différencie de celui des autres compagnies;
 - il n'y a pas d'obstacles à l'entrée de nouvelles compagnies.
- Savoir que, dans le cadre d'une concurrence monopolistique, les compagnies exercent un certain contrôle sur le prix qu'elles peuvent demander pour un produit à cause de la différenciation.
- Savoir que l'oligopole est un marché dans lequel :
 - il existe relativement peu de grandes compagnies;
 - il y a des obstacles à l'arrivée de nouvelles compagnies;
 - on trouve des produits qui se différencient dans certains cas et qui ne se différencient pas, dans d'autres cas.
- Savoir que, dans le cadre de la concurrence oligopolistique, les compagnies exercent un certain contrôle sur le prix soit à cause de leur accès au marché soit à cause de la différence de leur produit
- Savoir que dans l'Ouest, les Canadiens ont essayé plusieurs approches pour contrebalancer l'impact de la concurrence imparfaite :
 - les coopératives de commercialisation;
 - les commissions de commercialisation;
 - la Commission canadienne du blé;
 - les coopératives de consommation;
 - les caisses populaires.
- Savoir que comme la production agricole et les industries de services qui en dépendent constituent un secteur essentiel de l'économie canadienne, les gouvernements et la société en général ont toujours été prêts à protéger l'industrie agricole pour qu'elle reste viable

4.5 Le développement de l'économie mixte

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Maîtriser le français oral et écrit**
- Émettre des hypothèses
- Écrire les rapports entre les parties, ainsi qu'entre les parties et le tout
- Maîtriser les techniques élémentaires de recherche en apprenant à :
 - trouver de l'information;
 - classer les informations en catégories significatives;
 - faire la différence entre ce qui est pertinent et ce qui ne l'est pas;
 - résumer les informations, etc.
- Établir des généralisations et à en vérifier le bien-fondé
- Communiquer des idées complexes sous forme d'exposé

4.5 Le développement de l'économie mixte

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Reconnaître la contribution de plusieurs francophone au développement de l'économie en Saskatchewan**
- Savoir quels critères utiliser pour évaluer les décisions économiques dans ces situations :
 - le profit
 - l'efficacité
 - la tradition
 - la morale
- Savoir dans quelle mesure les régions doivent sacrifier leur intérêt à l'intérêt national
- Savoir si l'unité nationale justifiait l'imposition de barrières tarifaires entre le Canada et les États-Unis et la construction du Canadien Pacifique
- Savoir si l'économie de marché a manqué à ses engagements vis-à-vis des agriculteurs de la Saskatchewan
- Savoir si la spéculation est une question de moralité
- Savoir si la coopération est intrinsèquement supérieure à la concurrence
- Savoir si le système de mise en marché libre est juste
- Savoir si le système de mise en marché de type monopole est juste

4.5 Le développement de l'économie mixte

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 8 - Le développement d'une économie mixte

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Initiation à l'analyse numérique
- Initiation à la technologie
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité aide les élèves à comprendre le bien-fondé et le développement de l'économie mixte en Saskatchewan.

B. Contenu

Le développement de l'économie mixte

Au cours des premières décennies du 20^e siècle, alors que l'économie agricole de la Saskatchewan était en pleine expansion, les agriculteurs ont exigé une plus grande participation à l'élaboration de la politique économique nationale canadienne, afin que le bien-être de l'agriculture de la Saskatchewan soit entre les mains de Canadiens de l'Ouest et non de Canadiens de l'Est.

Savoir que sur le marché, un grand nombre d'acheteurs et de vendeurs fixent un prix pour un produit.

Dans une économie de marché parfaite, chaque personne doit accepter les prix en vigueur, parce qu'elle n'exerce aucun contrôle sur les prix établis par le marché.

L'agriculture est l'un des rares cas qui s'approche de la concurrence parfaite. En conséquence, les agriculteurs ont découvert qu'ils devaient accepter les prix en vigueur quand ils vendaient leurs produits sur le marché libre.

De nombreux fermiers se sont rendu compte qu'ils devaient souvent faire face à une concurrence imparfaite lorsqu'ils essayaient de vendre leurs produits sur le marché parce que les compagnies de transport et les minoteries y exerçaient un certain contrôle.

De plus en plus, les producteurs agricoles se sont rendu compte que leur prospérité dépendait de leur aptitude à s'organiser pour :

- se procurer des facteurs de production et des services financiers à un prix raisonnable;
- exercer des pressions afin d'améliorer le système de transports, pour que leurs produits puissent être commercialisés de façon plus efficace;
- réduire les risques de commercialisation qui vont de pair avec la vente des produits agricoles;
- exercer des pressions sur les gouvernements, afin de s'assurer que les intérêts des agriculteurs de la Saskatchewan soient protégés, tant sur le marché national que sur le marché international.

Les agriculteurs ont donc commencé à mettre sur pied des coopératives de commercialisation qui leur permettraient d'exercer plus de contrôle sur le marché.

Lorsque les agriculteurs achetaient des machines, du carburant, des pesticides, etc., ils devaient souvent traiter avec des oligopoles qui demandaient des prix élevés pour leurs produits. Les agriculteurs ont donc mis sur pied des coopératives de consommateurs et des coopératives financières (caisses populaires) dans le but de se protéger des effets du marché.

Ils ont aussi mis sur pied plusieurs organismes agricoles dont l'objectif était de faire pression sur les partis politiques et les gouvernements, afin que ceux-ci créent des programmes et des politiques pour protéger l'industrie agricole.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

L'Identité

- **Savoir que le Conseil de la coopération de la Saskatchewan a pour mission d'enseigner les notions de coopération et de coopérative aux francophones de la Saskatchewan**
- **Savoir que le Conseil a aussi encouragé la création de magasins coopératifs, de coopératives d'établissements agricoles, de coopératives de publication et des garderies coopératives**

Le système de marché mixte

- Savoir qu'un système de marché parfait va quelquefois aboutir à des décisions sociales qui ne correspondent pas aux objectifs de la majorité
 - Dans ce cas, les gouvernements peuvent décider d'intervenir soit en élaborant une réglementation publique, soit en devenant propriétaires et en contrôlant certains secteurs de l'économie.

Le système des prix

- Savoir que le prix d'un produit agit comme un mécanisme de rationnement, car ceux qui ne peuvent le payer se passent du produit, ou achètent autre chose à la place, tandis que ceux qui peuvent le payer font des choix quant à la quantité du produit qu'ils peuvent acheter

La concurrence

- Savoir que la concurrence est le principe selon lequel les individus au sein du marché doivent être libres de choisir parmi toute une variété de produits et services ceux qui offrent la meilleure qualité au prix le plus bas

La concurrence parfaite

- Savoir que la concurrence parfaite suppose un marché :
 - dans lequel il existe de nombreuses compagnies;
 - qui offre un produit homogène;
 - dans lequel il n'y a pas d'obstacles à l'entrée de nouvelles compagnies

La concurrence imparfaite

- Savoir qu'il y a deux types de concurrence imparfaite : la concurrence monopolistique et l'oligopole
- Savoir que la concurrence monopolistique suppose un marché dans lequel :
 - il existe un grand nombre de compagnies;
 - le produit se différencie de celui des autres compagnies;
 - il n'y a pas d'obstacles à l'entrée de nouvelles compagnies
- Savoir que, dans le cadre d'une concurrence monopolistique, les compagnies exercent un certain contrôle sur le prix qu'elles peuvent demander pour un produit à cause de la différenciation
- Savoir que l'oligopole est un marché dans lequel :
 - il existe relativement peu de grandes compagnies;
 - il y a des obstacles à l'arrivée de nouvelles compagnies;
 - on trouve des produits qui se différencient dans certains cas et qui ne se différencient pas, dans d'autres cas

-
- Savoir que, dans le cadre de la concurrence oligopolistique, les compagnies exercent un certain contrôle sur le prix, soit à cause de leur accès au marché soit à cause de la différence de leur produit
 - Savoir que dans l'Ouest, les Canadiens ont essayé plusieurs approches pour contrebalancer l'impact de la concurrence imparfaite :
 - les coopératives de commercialisation;
 - les commissions de commercialisation;
 - la Commission canadienne du blé;
 - les coopératives de consommation;
 - les caisses populaires.
 - Savoir que comme la production agricole et les industries de services qui en dépendent constituent un secteur essentiel de l'économie canadienne, les gouvernements et la société en général ont toujours été prêts à protéger l'industrie agricole pour qu'elle reste viable.

Habilités :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Maîtriser le français oral et écrit**
- Émettre des hypothèses à partir de déductions et de suppositions vraisemblables
- Maîtriser les techniques élémentaires de recherche en apprenant à :
 - trouver de l'information;
 - classer les informations en catégories significatives;
 - faire la différence entre ce qui est pertinent et ce qui ne l'est pas;
 - résumer les informations
- Établir des généralisations et à en vérifier le bien-fondé
- Communiquer des idées complexes sous forme d'exposé

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Reconnaître la contribution de plusieurs francophone au développement de l'économie en Saskatchewan**
- Savoir quels critères utiliser pour évaluer les décisions économiques dans ces situations
 - le profit
 - l'efficacité
 - la tradition
 - la morale
- Savoir dans quelle mesure les régions doivent sacrifier leur intérêt à l'intérêt national
- Savoir si l'unité nationale justifiait l'imposition de barrières tarifaires entre le Canada et les États-Unis et la construction du Canadien Pacifique
- Savoir quelle importance l'unité nationale revêt

-
- Savoir si l'économie de marché a manqué à ses engagements vis-à-vis des agriculteurs de la Saskatchewan
 - Savoir si la spéculation est une question de moralité
 - Savoir si la coopération est intrinsèquement supérieure à la concurrence
 - Savoir si le système de mise en marché libre est juste
 - Savoir si le système de mise en marché de type monopolistique est juste

Étapes de l'activité

À titre de préparation, consulter les Documents de préparation n^{os} 1-5 et les Documents d'information n^{os} 1-7

2. Diviser la classe en quatre groupes et demander à chaque groupe de faire des recherches sur l'un des sujets suivants :
 - la politique nationale;
 - le syndicat du blé de la Saskatchewan;
 - les coopératives de crédit;
 - la Commission canadienne du blé.
3. Les élèves devront répondre à deux questions sur chaque sujet :
 - Cette décision était-elle souhaitable ou nécessaire?
 - Quelle influence cette décision a-t-elle eu?
4. Les élèves doivent assimiler un certain nombre de concepts pour chaque sujet.

La politique nationale

- les tarifs douaniers
- le Canadien Pacifique
- le commerce Est-Ouest
- le développement régional
- l'avantage comparatif

Le syndicat du blé de la Saskatchewan

- la spéculation
- la concurrence parfaite
- la concurrence imparfaite
- le monopole parfait

Le mouvement coopératif et les coopératives de crédit

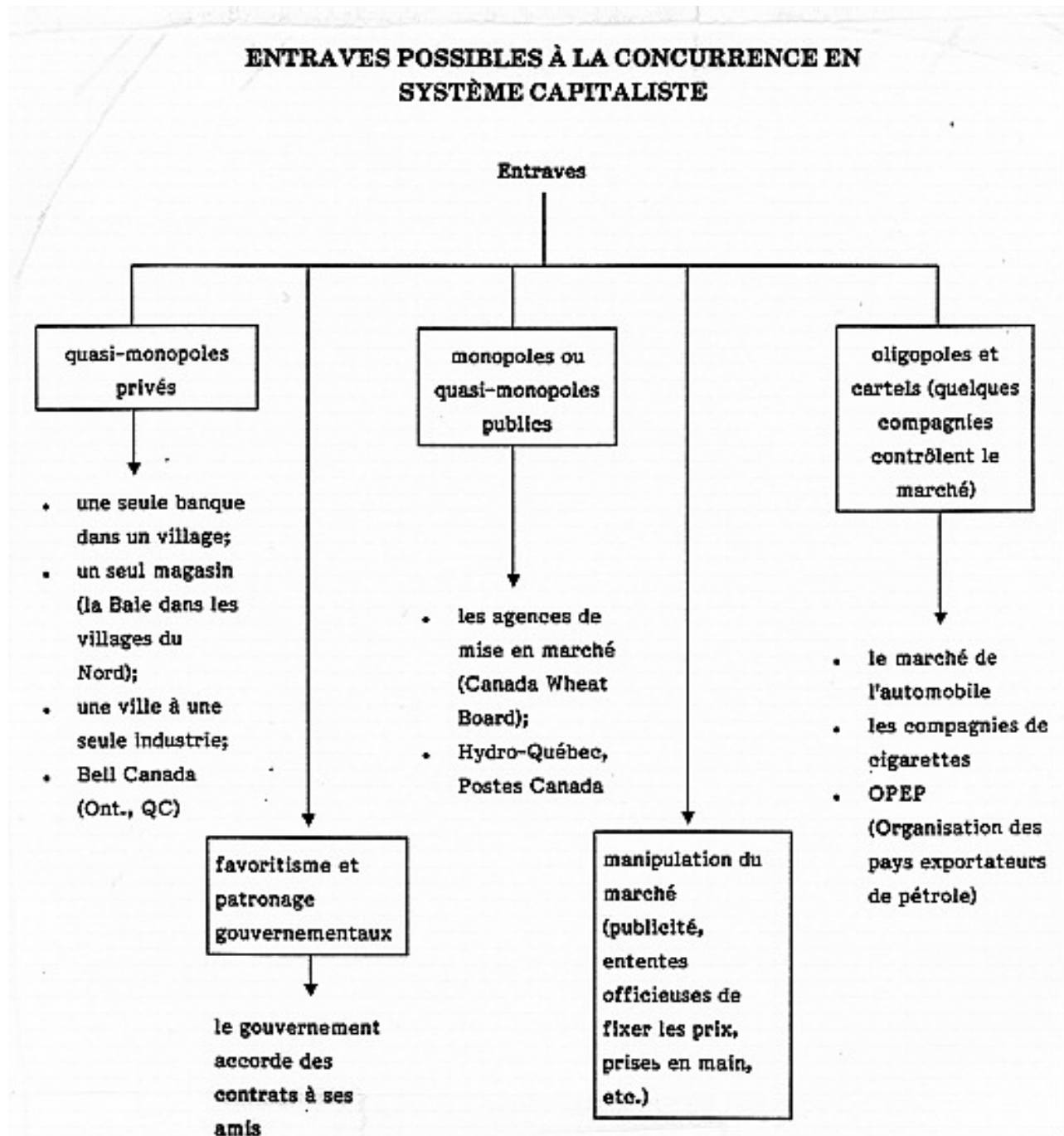
- la collaboration
- la propriété conjointe

La Commission canadienne du blé

- le contrôle du marché et des échanges
- la liberté du marché et des échanges
- le contingentement par quotas

-
4. Une fois que les groupes ont fini leurs recherches, réunir à nouveau la classe et demander à chaque groupe de faire un exposé de ce qu'il a appris.
 5. Organiser une discussion collective sur la nouvelle situation des exploitants de la Saskatchewan et sur la façon dont ils ont réagi.
 6. Lire le document « Le mouvement coopératif francophone - 66 millions de membres ». Ensuite répondre aux questions sur la Feuille de travail n^o 1.
 7. Lire le document « Le Conseil de la coopération de la Saskatchewan ». Ensuite répondre aux questions sur la Feuille questionnaire.

Document de préparation n° 1



Source : Ministère de l'Éducation de l'Alberta. — Études Sociales 30 : Unité d'enseignement : Guide. — Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1991. — P. TR39

Document de préparation n° 2

Réponses possibles aux tentatives d'entraver la concurrence

Empêcher la création de monopoles

- Refuser aux compagnies le droit de se fusionner si ce fusionnement aurait l'effet de créer un monopole.
- La législation anti-trust (« anti-combines législation) aide à cet égard.

Défendre la publicité

- Adopter un code d'éthique obligeant les compagnies à se conformer à certains principes quant à la publicité utilisée.

Empêcher les ententes pour fixer les prix ou pour départager le marché.

Ibid., p. TR40

CEUX QUI NE PAYENT PAS

En 1988, le taux d'impôt des sociétés fut réduit de 36 pour cent à 28 pour cent. Plus de 60 000 corporations ne payèrent pas d'impôts du tout. Parmi celles-ci se trouvent :

Compagnies	Profits (millions de \$)	Impôts payés
Algoma Steel	80 \$	0
Bramalea	33	0
Brascan	263	0
Confederation Life	62	0
Fletcher Challenge	24	0
North Canadian Oils	30	0
Standard Trustco	13	0
Tridel	72	0
Xerox Canada	74	0

Outre le fait qu'elles ne payèrent pas d'impôts, les compagnies suivantes reçurent des crédits fiscaux en 1988 :

Compagnies	Profits (millions de \$)	Crédits fiscaux reçus (millions de \$)
Central Guaranty Trustco	75	2,86
Magna International	19	8,20
Power Corporation	214	2,12
Ranger Oil	15	4,07

Document de préparation n° 4

Conséquences nocives du capitalisme

<u>Valeurs et principes</u>	<u>Conséquences nocives possibles</u>
poursuite de l'auto-intérêt	inégalité
initiative privée	avarice
esprit d'entreprise	égoïsme
liberté individuelle	exploitation des faibles et des défavorisés
profit	préoccupation avec l'accumulation matérielle
compétition	individualisme — rupture avec la communauté
propriété privée	esprit agressif
l'offre et la demande	indifférence morale
	dislocation sociale
	destruction environnementale

Ibid., p. TR42

Document d'information n° 1

Le développement économique de la Saskatchewan

L'Ouest canadien du point de vue britannique

Engagé par le gouvernement britannique pour voir si la terre se prêtait à l'agriculture, le capitaine John Palliser a parcouru l'Ouest canadien de 1857 à 1860. Bien que Palliser ait déclaré inhospitalière une vaste région située principalement en Saskatchewan (connue sous le nom de « triangle de Palliser »), il a toutefois signalé que de vastes étendues, notamment en Alberta, en Saskatchewan et au Manitoba, étaient idéales pour l'agriculture.

Cette célèbre expédition a été suivie de beaucoup d'autres, les rapports étant toujours plus élogieux quant aux possibilités offertes par l'Ouest canadien. Mais pourquoi vouloir à tout prix faire de l'ouest du Canada une région agricole?

Peu de temps après que le Canada fut devenu colonie britannique en 1763, le gouvernement britannique établissait une politique basée sur l'exportation de produits manufacturés vers ses colonies, qui lui envoyaient en échange des matières premières. La Grande-Bretagne se concentrait sur l'industrialisation, tandis que le Canada mettait l'accent sur les matières premières.

Les lois sur les céréales (« Corn Laws ») posaient toutefois un problème à la Grande-Bretagne. Adoptées pour lutter contre l'importation en Grande-Bretagne de produits alimentaires moins coûteux, elles étaient destinées à éviter que les produits agricoles britanniques soient vendus à un prix défavorable, certains pays produisant en effet des produits alimentaires à moindre coût. L'importation de ces produits en Grande-Bretagne était donc interdite afin de protéger les agriculteurs britanniques.

À cause de ces lois, les Britanniques payaient plus cher leurs produits alimentaires. Il fallait donc augmenter les salaires, ce qui nuisait à l'industrie britannique. Les lois sur les céréales ont donc été abrogées en 1846, de façon à autoriser l'importation de produits alimentaires moins coûteux, donc à diminuer les salaires et, par là-même, à encourager l'industrie.

En abrogeant les lois sur les céréales, la Grande-Bretagne décidait en toute connaissance de cause de privilégier l'industrie aux dépens de l'agriculture. Voulant cependant être assurée de recevoir suffisamment de produits alimentaires, elle pensait que l'Ouest canadien pourrait lui servir de réservoir, d'où son intérêt à développer l'agriculture dans les Prairies.

Document d'information n° 2

L'Ouest canadien et la politique nationale

En 1867, la Grande-Bretagne créait une nouvelle nation, le Canada, en votant l'Acte de l'Amérique du Nord britannique. En 1869, le Gouvernement canadien achetait toute la terre du nord-ouest canadien contrôlée par la Compagnie de la Baie d'Hudson pour 1 500 000 \$.

Au tout début, le gouvernement canadien ne fit que de timides tentatives, généralement vouées à l'échec, de colonisation des Prairies, à l'ouest du Manitoba. Cette tendance commença à s'inverser en 1871 avec l'entrée de la Colombie-Britannique dans la Confédération. Le gouvernement canadien désirait étendre la présence canadienne jusqu'à la côte Ouest, parce que les États-Unis progressaient rapidement vers l'ouest et que le Canada craignait qu'ils n'aient des vues sur cette partie du pays. Pour encourager la Colombie-Britannique à entrer dans la Confédération, le gouvernement fédéral s'engagea à construire un chemin de fer transcanadien.

La construction du chemin de fer s'avéra extrêmement coûteuse et difficile à rentabiliser. La colonisation de l'Ouest, notamment de la Saskatchewan et de l'Alberta, était une façon de rentabiliser le chemin de fer. Attirer les colons dans cette région ferait travailler le chemin de fer : il transporterait les colons et leurs possessions vers l'Ouest, et remporterait les produits agricoles vers l'Est. Le chemin de fer était un élément essentiel de la politique nationale du gouvernement canadien.

Les droits de douane formaient le deuxième élément important de la politique nationale. Le gouvernement canadien voulait développer et renforcer l'industrie dans l'est du Canada. Des droits de douane élevés furent donc imposés à tous les produits importés, ce qui les rendit plus coûteux que les produits fabriqués au Canada. La plupart des Canadiens préféraient manifestement les produits nationaux aux produits importés. Mais le gouvernement canadien et les industries de l'Est canadien voulaient trouver d'autres débouchés à leurs produits. Pourquoi ne pas créer un nouveau marché dans les vastes étendues désertes de l'Ouest? Pourquoi ne pas inciter un grand nombre de personnes à s'installer dans cette région? Les industries de l'est y trouveraient non seulement un débouché à leurs produits, mais aussi une source de produits alimentaires bon marché.

Document d'information n° 3

L'Ouest canadien et l'immigration

Bien que les efforts se soient intensifiés vers 1870 pour attirer les immigrants vers l'ouest du Canada, ces tentatives échouèrent, pour la plupart, car les colons reculaient devant les difficultés. Dans l'ensemble, les efforts de colonisation de l'Ouest canadien se soldèrent par un échec. Cette situation allait toutefois changer en 1897.

Un certain nombre de facteurs contribuèrent à l'arrivée massive de colons dans l'Ouest, de 1897 à 1914. En 1896, le gouvernement adoptait des mesures énergiques pour encourager la colonisation de l'Ouest. En outre, il ne restait plus beaucoup de terres à coloniser aux États-Unis, alors que le Canada n'en manquait pas. Le facteur décisif fut toutefois l'augmentation du prix des céréales, amorcée en 1896. L'achèvement du chemin de fer canadien et l'apparition des bateaux à vapeur permettaient maintenant de transporter facilement le blé des Prairies vers l'Europe. Avec l'ouverture de la Grande-Bretagne comme marché céréalier et l'augmentation du prix des céréales, l'Ouest canadien devenait, pour beaucoup d'immigrants, une région aux innombrables possibilités économiques.

Une fois la colonisation de l'Ouest amorcée, la transition entre la vie de pionnier et la vie rurale fut rapide. La vie des pionniers se caractérisait par l'isolement, le manque de routes et un travail extrêmement dur, parce qu'il fallait défricher la terre et mettre au point des techniques d'exploitation en culture sèche. Avec la colonisation, les villes surgissaient, donnant à leurs habitants un accès relativement facile à un plus grand nombre de services. Avec les villes apparurent les soins médicaux, les réceptions, la vie paroissiale, les magasins et les écoles accessibles à la plupart des enfants. L'urbanisation aida à la conquête de l'Ouest et ouvrit la voie aux futurs immigrants.

Document d'information n° 4

La spécialisation et la division du travail en Saskatchewan

Les exploitants agricoles et les communautés de l'Ouest canadien prospéraient avec les années, et l'organisation familiale évoluait. À l'époque des pionniers, les femmes jouaient un rôle très important dans l'agriculture. Elles soignaient le bétail, traient les vaches, fabriquaient leur beurre, ramassaient et vendaient les oeufs, tout en participant aux autres tâches comme les semailles, le labour et la moisson.

L'urbanisation et la mise au point de nouvelles techniques spécialisèrent davantage le travail à la ferme. Les femmes commencèrent à assurer un travail à caractère plus « privé », c'est-à-dire lié au foyer et à la communauté. En revanche, le travail des hommes, comme la culture des céréales et la vente du bétail sur le marché, revêtait un caractère plus « public ». Comme c'étaient les hommes qui rapportaient la plus grande partie du revenu du ménage, leur travail était jugé plus important que celui des femmes.

Document d'information n° 5

L'essor des coopératives

La croissance des villes en Saskatchewan permit aux exploitants de mieux communiquer entre eux. Les journaux locaux, dans toute la province, offraient le forum nécessaire à l'échange des nouvelles et des idées.

Les agriculteurs se plaignaient fréquemment que le prix des céréales était fixé de façon injuste. Le cours des céréales fluctuait considérablement chaque jour à la suite des spéculations dont il était l'objet à la Bourse de Winnipeg. En outre, les gérants de silos, auxquels les agriculteurs vendaient leur récolte, avaient, à juste titre, mauvaise réputation. Ne pouvant stocker leur récolte et ayant généralement besoin de liquidités pour poursuivre leurs activités, la plupart des agriculteurs étaient à la merci des gérants de silos qui n'hésitaient pas à avoir recours à des méthodes malhonnêtes pour ne pas payer les récoltes à leur juste prix. Les agriculteurs finirent donc par ne plus faire confiance ni aux silos qui assuraient la livraison de leurs céréales sur le marché, ni au marché lui-même qui fixait le prix du grain.

Les exploitants trouvèrent alors une autre façon de transporter leurs céréales sur le marché et de les vendre. Les coopératives, dont les agriculteurs seraient à la fois les propriétaires et les exploitants, semblaient être la solution la plus intéressante.

Le syndicat du blé de la Saskatchewan fut la première grosse coopérative. Un grand nombre d'agriculteurs acceptèrent de mettre leur blé en commun pour le vendre au moment opportun, de façon à profiter des fluctuations du marché. En outre, le syndicat créa des silos dans toute la province. Les bénéfices réalisés par ces silos étaient réinvestis dans le syndicat ou distribués à ses membres sous forme de dividendes.

Le principe des coopératives s'étendit ensuite au commerce de détail, et les coopératives de vêtements, de produits alimentaires, etc. connurent un grand succès en Saskatchewan.

Document d'information n° 6

Les progrès techniques en agriculture

Tout au long du 20e siècle, les progrès techniques modifièrent le mode d'exploitation agricole. Les premiers progrès portèrent principalement sur les techniques de culture (ex : la jachère d'été). D'autres concernaient notamment la mise au point de souches mieux adaptées au climat de la Prairie, comme le blé Red Fife et le blé Marquis.

Dans les années 1920, les tracteurs à vapeur, de plus en plus courants, permettaient aux agriculteurs de cultiver de plus grandes surfaces. Le tracteur fit également diminuer la quantité de travail offerte aux travailleurs agricoles qui se déplaçaient dans les Prairies et constituaient une source de main-d'oeuvre temporaire non négligeable.

Les effets de cette première vague de mécanisation ne furent toutefois pas aussi sensibles que ceux qui suivirent la Seconde Guerre mondiale. Les perfectionnements, dus à la guerre, apportés au moteur à combustion interne furent immédiatement appliqués aux machines agricoles. La mise au point de la moissonneuse-batteuse autotractée en est un exemple significatif. Cette deuxième vague de mécanisation entraîna rapidement une augmentation de la taille des exploitations et une diminution de la main-d'oeuvre, ce qui accéléra l'urbanisation de la Saskatchewan.

Document d'information n° 7

L'économie agricole de la Saskatchewan

Jusqu'à une date récente, l'agriculture était rentable et la vie dans les fermes, agréable, dans l'Ouest canadien. Mais tout a changé. Il est difficile, de nos jours, de gagner de l'argent en étant agriculteur. En 1975, le revenu net des agriculteurs canadiens atteignait 6,8 milliards de dollars, leur endettement, 7,8 milliards de dollars. En 1988, leur revenu était tombé à 2,41 milliards de dollars, pour une dette de 22,7 milliards de dollars. Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que de plus en plus d'agriculteurs se déclarent en faillite. Beaucoup d'entre eux ont déjà perdu leur ferme, et ce nombre va encore augmenter.

Si ces chiffres donnent un aperçu de la situation économique des exploitants agricoles, ils ne renseignent toutefois pas sur la situation personnelle des exploitants. L'agriculture n'est pas qu'une profession, c'est également un mode de vie. L'identité d'un agriculteur est liée à la terre. En le privant de sa terre, on le prive de son identité. Le nombre de dépressions et de suicides chez les agriculteurs a sensiblement augmenté, parce que la situation leur semble sans issue. Les agriculteurs de l'Ouest travaillent dur, et leur production augmente constamment, malgré la sécheresse et les catastrophes naturelles. Ce travail n'est cependant pas récompensé. Il ne leur apporte pas la réussite, mais toujours plus de frustrations. Autrefois, les agriculteurs avaient le temps d'apprécier leur mode de vie. Ils n'en profitent plus, et n'y trouvent plus que soucis, désespoir, stress et sentiment d'inutilité.

Pour beaucoup d'agriculteurs, la menace de faillite est omniprésente. En faisant faillite, l'agriculteur perd pratiquement tout, même la terre qui appartenait à sa famille depuis des générations. Il se retrouve sans argent, sans travail et sans dignité, comme si ce qui le rattachait à la vie n'existait plus, comme s'il avait perdu ses racines et son identité. Il n'échappe pas à un sentiment d'échec et d'humiliation.

Si la vie est devenue aussi difficile pour les agriculteurs de la Saskatchewan, c'est en grande partie à cause de la baisse du prix des céréales. Alors que les dépenses entraînées par les machines agricoles, les engrais ou les produits chimiques, pour n'en citer que quelques-unes, augmentent sensiblement, le prix des céréales, lui, diminue. Associé à un endettement croissant, ce phénomène explique le grand nombre de faillites chez les agriculteurs.

Pourquoi le prix des céréales est-il si bas? Il est bas parce que la production céréalière dépasse la demande mondiale ou du moins les quantités que les pays peuvent acheter. Bien que la demande augmente d'une année sur l'autre, la production augmente encore plus vite que la demande.

La production augmente plus vite, parce que certains pays encouragent leurs agriculteurs à augmenter leur production. D'importateurs, les pays d'Europe sont devenus exportateurs. L'Europe était autrefois l'une des principales destinations du blé et des autres produits agricoles de la Saskatchewan. Ce marché n'existe plus. Pis encore, la Communauté européenne fait maintenant concurrence à la Saskatchewan sur d'autres marchés céréaliers dans le monde, ce qui fait baisser encore plus le prix des céréales et augmenter le nombre des faillites en Saskatchewan.

Document d'information n° 8

Le mouvement coopératif francophone : 66 millions de membres

L'assemblée annuelle du Conseil canadien de la coopération s'est réunie dans l'Île-du-Prince-Édouard. L'occasion de faire le point.

La coopération en français au Canada, c'est 6 605 982 membres, ce sont des chiffres d'affaires annuels combinés totalisant 5 milliards et demi de dollars, et des actifs de près de 61 milliards et demi de dollars.

Pour le président réélu du Conseil canadien de la coopération, Raymond Gionet du Nouveau-Brunswick, il ne fait pas de doute que le mouvement coopératif est une force à prendre au sérieux. Mais la vitalité du mouvement coopératif francophone et acadien varie beaucoup d'une province à l'autre.

Ces disparités expliquent en grande partie le mandat qu'a reçu le conseil d'administration du CCC de revoir sa structure et son mode de fonctionnement. Le président Gionet n'exclut pas la possibilité que le CCC adopte une représentation régionale, un peu comme celle de la Fédération culturelle (que certaines provinces ont eu de la difficulté à accepter), mais il a aussi indiqué que de nombreuses options seront étudiées et soumises à l'assemblée annuelle l'année prochaine en Alberta.

L'assemblée annuelle du Conseil canadien de la coopération avait lieu en fin de semaine dernière dans la région Évangéline, à l'Île-du-Prince-Édouard.

L'Alberta est justement l'une des provinces où le mouvement coopératif en français est faible, de même qu'en Colombie-Britannique, qui n'a pas pu nommer un représentant au Conseil d'administration du CCC. Le poste reste donc à combler.

Soucieux de répondre à la volonté grandissante et légitime des femmes de participer à part entière et à tous les niveaux au mouvement coopératif, le CCC a commandé une étude de type « recherche-action » portant sur « l'accession des femmes à des postes de pouvoir au sein des mouvements coopératifs francophones ». Au terme de cette recherche-action, deux guides de référence ont été produits, l'un intitulé « Devenez une dirigeante de coopérative » et s'adressant aux femmes; le deuxième intitulé « Un atout pour l'avenir : la participation des femmes à la démocratie coopérative », s'adressant aux dirigeants de coopératives.

La Fédération nationale des femmes canadiennes-françaises (FNFCF) suit le dossier de près. Sa présidente, Gyslaine Foulem, ne nie pas que des femmes dirigent des coopératives, mais ce sont le plus souvent des coopératives d'artisanat. Ça n'est pas mal en soi, mais elle voudrait voir des femmes devenir dirigeantes des caisses populaires et des coopératives d'alimentation. « Je rêve du jour où on remettra l'Ordre du mérite coopératif canadien à une femme », a-t-elle confié. (Le conseil d'administration du CCC ne compte qu'une seule femme : Aline Gosselin-Lemieux du Manitoba, qui a été élue secrétaire.)

« Le mouvement coopératif francophone : 66 millions de membres ». — Le Soleil de Colombie. — (9 juil. 1993)

Feuille de travail n° 1

66 millions de membres

1. Combien de membres le mouvement coopératif francophone canadien compte-t-il?
2. Selon vous, quel est le mandat du Conseil canadien de la coopération?
3. Qu'est-ce que le CCC a fait pour répondre à la volonté grandissante et légitime des femmes de participer à tous les niveaux au mouvement coopératif?
4. Qu'est-ce que la présidente de la Fédération nationale des femmes canadiennes-françaises, Gyslaine Foulem, voudrait voir?

Le Conseil de la coopération de la Saskatchewan

Fondé en 1946 lors d'un congrès de l'ACFC, le Conseil de la coopération de la Saskatchewan a pour mission d'enseigner les notions de coopération et de coopérative aux francophones de la Saskatchewan. C'est dans le domaine des caisses populaires que le Conseil de la coopération a le plus oeuvré. C'est durant les années 50 et 60 que le CCS a connu ses plus grands succès : en 1964, il y avait vingt-neuf caisses populaires françaises dans la province. Le Conseil a aussi encouragé la création de magasins coopératifs, de coopératives d'établissements agricoles, de coopératives de publication et des garderies coopératives.

Chapitre un

Les pionniers et la coopération

C'est en 1945 qu'un groupe de coopérateurs fonde à Québec un mouvement canadien de coopération, le Conseil canadien de la coopération. Un an plus tard en juillet 1946, lors du Congrès biennal de l'ACFC, l'abbé Dominique Dugas, curé de Maple Creek, se lève pour parler de coopération. Il explique aux délégués les buts du Conseil canadien de la coopération : « *le but de ce Conseil de la coopération est surtout de réunir les groupements provinciaux aux fins d'assurer le développement du mouvement, la diffusion de la doctrine et la défense des intérêts coopératifs au Canada français.* »¹ L'abbé Dugas propose la création d'une fédération provinciale des coopératives pour assurer un développement rapide du mouvement coopératif et pour l'éducation, en français, de la coopération.

Bien sûr, les notions de coopération ne sont pas nouvelles pour les Franco-Canadiens de la Saskatchewan. Dès leur arrivée dans l'Ouest, ils doivent coopérer pour bâtir leur maison et défricher leur terrain. Des corvées, ou *bees*, sont souvent organisées pour construire les habitations de bois rond. Les hommes se réunissent chez un colon pour l'aider à bâtir sa maison. Le lendemain, c'est chez son voisin, et ainsi de suite.

Même dans le domaine agricole, la formule coopérative a été utile aux fermiers canadiens-français. « *La formule coopérative semblait pleine de promesses. Des représentants des associations de producteurs de blé des trois provinces des Prairies se réunirent en 1906 pour former la Grain Growers' Grain Company, qui devint la United Grain Growers quelque temps plus tard. En février 1910, la Saskatchewan Co-operative Elevator Company était fondée.* »² Enfin, le Wheat Pool de la Saskatchewan est fondé en août 1923. Dès la création de cette coopérative des producteurs de blé, plusieurs francophones y travaillent. Par exemple, Louis Boileau de Saint-Louis est directeur du Wheat Pool en 1946 lorsque l'abbé Dugas se lève pour parler de coopération à la réunion de l'ACFC. Plus tard, Louis Boileau sera un des vice-présidents de la coopérative du blé.

Le Wheat Pool de la Saskatchewan reconnaît l'importance de sa clientèle francophone avant 1946. « *Le Pool employait deux fieldmen itinérants qui n'étaient affectés à aucun des seize districts, mais qui s'occupaient uniquement, l'un de la population de langue française et l'autre des fermiers d'expression ukrainienne.* »³ Louis de Montarnal de Butte Saint-Pierre est le premier *fieldman* francophone. Après sa mort en 1930, il est remplacé par Romulus Beaulac qui sera un des membres fondateurs du Conseil de la coopération de la Saskatchewan en 1947.

Déjà en 1944, le Wheat Pool de la Saskatchewan reconnaît qu'il est important d'éduquer la population des bienfaits du mouvement coopératif. Cette année-là, Romulus Beaulac prépare un petit bouquin en français d'environ 120 pages, *Coopération en Saskatchewan*, pour expliquer les notions de coopération aux francophones de la province. Le volume de M. Beaulac fait aussi état des associations coopératives qui existent déjà en Saskatchewan le 30 avril 1943. Cette année-là, il y a 916 coopératives dans la province, dont 524 magasins coopératifs.

Un autre groupe coopératif que les Franco-Canadiens de la Saskatchewan connaissent déjà est celui de la banque. N'ont-ils pas créé la première caisse populaire de la province? « *Le 9 juillet 1916, l'abbé Lebel convoque une réunion de ses paroissiens à l'église d'Albertville. Les colons acceptent vite les principes de la caisse : "les services ne seraient offerts qu'aux paroissiens de Saint-Jacques d'Albertville; aucun sociétaire ne pourrait détenir plus d'un nombre déterminé de parts; on encouragerait vivement l'épargne; on ne prêterait que des petites sommes à courte échéance."* »⁴

Le 6 décembre 1900, à Lévis au Québec, Alphonse Desjardins avait créé la première caisse populaire du Canada, la « Banque du peuple ». « *L'abbé Lebel lui-même avait étudié le mouvement de la Caisse populaire de Lévis au Québec et il modèle sa nouvelle banque du peuple sur celle de Desjardins. Il s'agirait strictement d'une caisse populaire paroissiale.* »⁵

La création de la première caisse populaire de la province a lieu 20 ans avant l'adoption d'une loi sur les Caisses populaires (*Credit Unions*) par le gouvernement provincial. La caisse populaire d'Albertville n'a jamais connu le succès attendu par son fondateur, l'abbé Lebel, car elle ferme ses portes en 1936. Quatorze ans plus tard, en 1950, le Conseil de la coopérative de la Saskatchewan participe à l'établissement d'une nouvelle caisse populaire à Albertville.

Durant la sécheresse et la crise économique des années 30, une deuxième caisse populaire voit le jour. *La sécheresse des années 1930 frappa le sud-ouest de la province plus cruellement encore que d'autres zones. La région de Laflèche venait de connaître sa huitième faillite ou quasi-faillite consécutive de la récolte quand, à l'automne de 1937, quelques citoyens se réunirent pour étudier la possibilité d'établir une caisse populaire.* »⁶ Eugène Bachelu, Edmond Bilodeau et Théobald Bourassa se battent pour l'établissement d'une caisse populaire à Laflèche. Bachelu et Bilodeau seront parmi les fondateurs du Conseil de la coopération de la Saskatchewan dix ans plus tard.

Cette année-là, le gouvernement de la Saskatchewan vient juste d'adopter une *Loi des Caisses Populaires (Credit Union Act)*. « Or, comme on l'apprit dans un des cercles d'étude à Laflèche, les banques locales avaient 550 000 \$ en dépôts, peut-être même davantage, mais elles ne consentaient que très rarement des prêts aux agriculteurs et aux petits commerçants. Une telle somme, sagement employée, aurait puissamment contribué au relèvement de l'économie locale. »⁷ La Caisse populaire de Laflèche est donc créée le 19 avril 1938, devenant ainsi la première Caisse populaire en milieu rural depuis l'adoption de la *Loi des Caisses Populaires*.

Donc, lorsque l'abbé Dominique Dugas se lève au Congrès de l'ACFC de 1946 pour faire son discours sur la coopération, il parle à des francophones qui sont déjà initiés à la coopération. La plupart d'entre eux sont d'accord avec lui lorsqu'il énumère les raisons pour lesquelles il propose l'établissement d'une fédération provinciale des coopératives. « C'est pour assurer le développement plus rapide des coopératives chez nous. C'est pour assurer la diffusion de la doctrine en français. C'est enfin pour nous assurer l'orientation du mouvement coopératif chez nous, chez les nôtres. »⁸

Après le discours de l'abbé Dugas, tous ceux qui s'intéressent au mouvement coopératif se réunissent pour discuter de la proposition du curé de Maple Creek, de fonder une fédération provinciale. La journée même, on procède à la fondation de la Fédération provinciale des coopératives canadiennes-françaises de la Saskatchewan. Deux curés, Antonio Coursol de Prince Albert et Dominique Dugas de Maple Creek, sont les principaux artisans de l'organisation qui deviendra un an plus tard le Conseil Canadien de la Coopération, Section de la Saskatchewan.

Quelques mois plus tard, *La Liberté et le Patriote* publie un article relatant le voyage dans l'Ouest de Marie-Louis Beaulieu, professeur à l'Université Laval et membre du Conseil supérieur de la coopération au Québec. Selon M. Beaulieu, c'est l'abbé Maurice Baudoux, curé de Prud'homme, qui désire fonder cette fédération des coopératives en Saskatchewan : « Conformément au désir de Mgr Maurice Baudoux, curé de Prud'homme, et animateur du mouvement avec l'abbé Dominique Dugas, curé de Maple Creek, j'ai rencontré ces messieurs et dirigé les délibérations. Le résultat a été que nous avons fondé sur-le-champ la Fédération des coopératives franco-canadiennes de la Saskatchewan. »⁹

Un an plus tard, le 10 juillet 1947, des coopérateurs se réunissent au sous-sol de la cathédrale de Regina pour fonder officiellement le Conseil Canadien de la Coopération, Section de la Saskatchewan (CCCSS). Les buts de l'organisme sont :

- a) de réunir les organismes ou groupement locaux, régionaux ou provinciaux aux fins d'assurer le développement et la coordination du mouvement, la diffusion de la doctrine et la défense des intérêts coopératifs en Saskatchewan française;
- b) de collaborer avec le "Cooperative Union of Saskatchewan" ou tout autre organisme provincial pour les problèmes communs;
- c) de collaborer avec le Conseil Canadien de la Coopération dans la poursuite des fins coopératives de portée nationale ou internationale. »¹⁰

Eugène Bachelu, un des fondateurs de la Caisse populaire de Laflèche est élu président du Conseil Canadien de la Coopération, Section de la Saskatchewan, à cette réunion. Les autres membres du premier conseil d'administration sont : les abbés Maurice Baudoux, Dominique Dugas, Paul Boudreau, et M. Romulus Beaulac, *fieldman* du Wheat Pool de la Saskatchewan. La province est divisée en quatre sections et chaque section choisit quatre délégués pour le conseil d'administration. Le conseil peut aussi adjoindre « à son *exécutif plusieurs membres recommandés pour leur compétence.* »¹¹ C'est ainsi que les abbés Foisy et Demers et le père Piédalue du Collège Mathieu sont invités à siéger au conseil d'administration.

Dès le début du Conseil Canadien de la Coopération, Section de la Saskatchewan, les membres reconnaissent qu'il est important de collaborer avec les autres coopérateurs de langue anglaise. C'est ainsi que des ententes ont même déjà été signées entre la Fédération des coopératives franco-canadiennes de la Saskatchewan et la *Cooperative Union of Saskatchewan* et la *Saskatchewan Credit Union League* avant la réunion de juillet 1947. Selon ces ententes, « *les organismes locaux continueront à verser leur contribution à la "Cooperative Union of Saskatchewan", laquelle remettra à la section saskatchewanaise 6.25% de l'imposition totale de \$16,000.00, soit \$1,000.* »¹² Le 6,25 % représente le pourcentage de francophones en Saskatchewan en 1947.

Le premier président du Conseil Canadien de la Coopération, Section de la Saskatchewan, Eugène Bachelu, est aussi membre du bureau de direction de la *Cooperative Union of Saskatchewan*.

Durant les années 50, le nom de l'organisme est devenu Conseil de la coopération de la Saskatchewan. À cause des distances entre les communautés francophones, la province est divisée en secteurs d'opération pour faciliter le travail. L'assemblée annuelle du Conseil coïncide généralement avec le congrès de l'ACFC ou avec le congrès du Conseil Canadien de la Coopération.

Chapitre deux

Les bonnes années

À cause d'ententes comme celle qui a été signée au printemps 1947 avec la *Cooperative Union of Saskatchewan*, le Conseil de la coopération de la Saskatchewan peut mener à terme des projets de formation. « Une partie de l'argent servait à financer des journées d'écoles coopératives agréées par le ministère de l'Instruction publique et qui comptaient pour une journée de classe. Les participants, adultes comme adolescents, y recevaient un mini-cours d'économie et des leçons sur les avantages du mouvement coopératif. »¹³

Rappelons qu'à cette époque, en milieu rural, très peu d'adolescents francophones poursuivent leurs études après leur 8e année. À part le Collège Mathieu et quelques couvents, il n'y a pas d'école secondaire à la campagne, et la plupart des jeunes garçons francophones suivent les traces de leur père et deviennent fermiers. Il est alors important qu'un organisme comme le Conseil de la coopération donne une formation économique à ces jeunes gens.

En l'espace de deux mois, novembre et décembre 1948, le Conseil de la coopération organise des écoles coopératives dans huit communautés francophones : Saint-Front, Zénon Park, Saint-Brieux, Saint-Louis, Debden, Duck Lake, Prud'homme et Willow Bunch. On offre quatre cours dans chacune des écoles coopératives. « Le premier, sur les principes de la coopération, était donné par Romulus Beaulac et le deuxième, sur la coopération chrétienne, les cercles d'études et les caisses scolaires, par l'abbé Arthur Marchildon. Un représentant du ministère de l'Agriculture ou du Wheat Pool se chargeait du troisième cours; une diététicienne de l'Université de Saskatoon offrait en terminant quelques rudiments de nutrition. »¹⁴

Dans son livre, *Coopération en Saskatchewan*, Romulus Beaulac explique ce qu'est un « cercle d'étude » : « On définit un cercle d'étude un groupe de 4 à 12 personnes qui se réunissent régulièrement dans le but d'étudier leurs problèmes par la discussion »¹⁵ Pourquoi se limiter à douze personnes? « Ce nombre ne doit pas dépasser douze, car chacun des membres est appelé à prendre une part active aux délibérations : "un membre qui ne dit rien n'est pas un membre". »¹⁶ Ces cercles d'étude mènent invariablement à la création d'une nouvelle coopérative - une caisse populaire ou un magasin coopératif.

Apprendre aux Canadiens français ce qu'est le mouvement coopératif est donc une des grandes priorités du Conseil de la coopération pendant les premières années. À sa réunion annuelle, en décembre 1948, le Conseil propose pour l'année suivante, « à part la mise sur pied de nouvelles écoles coopératives, la publication d'une série de brochures en français sur les caisses populaires, l'administration des magasins coopératifs, l'attitude de l'Église face au mouvement coopératif... »¹⁷

Tout ce travail est généralement fait par des bénévoles et ce n'est qu'en 1959 que le CCS peut embaucher un premier employé. Premier secrétaire-gérant du Conseil de la coopération, Raymond Marcotte, de Saskatoon, met sur pied un secrétariat permanent. Auparavant, l'administration du CCS était assurée bénévolement par les abbés Dugas et Marchildon.

Les caisses scolaires

Au cours des années suivantes, l'activité du Conseil de la coopération double. On continue à encourager les francophones de la province à créer des caisses populaires et des magasins coopératifs. En 1964, il y a 29 caisses populaires françaises ou bilingues qui sont membres du Conseil de la coopération de la Saskatchewan. Vingt-cinq de ces caisses sont des caisses rurales (Albertville, Bellegarde, Bellevue, Coderre, Debden, Delmas, Domrémy, Ferland, Gravelbourg, Laflèche, Léoville, Makwa, Marcelin, Montmartre, Notre-Dame (Zénon Park), Ponteix, Prud'homme, Radville, Saint-Brieux, Saint-Front, Saint-Louis, Spiritwood, Val Marie, Vawn et Willow Bunch), deux sont des caisses urbaines (Saint-Jean-Baptiste à Prince Albert et Saskatoon) et deux sont toujours des caisses paroissiales.¹⁸

Raymond Marcotte et le Conseil de la coopération encouragent aussi la création de caisses scolaires. C'est à Saint-Isidore de Bellevue que les Franco-Canadiens de la Saskatchewan tentent, en 1959, cette nouvelle expérience de coopération. « *Le 6 mars, M. l'abbé A. Marchildon de Prince Albert, visiteur des écoles, et M. Raymond Marcotte de Saskatoon, secrétaire-général du Conseil de la Coopération, organisaient à l'école du village de Bellevue, la première Caisse scolaire de la Saskatchewan. Soixante-dix-neuf membres ont déposé la somme de \$93.66 sous la surveillance des nouveaux comités scolaires, de M. l'abbé A. Paradis, de M. P. Gareau, président du Conseil No. 4 de la Coopération et de Mme Lydia Gaudet, secrétaire de la Caisse populaire locale.* »¹⁹

L'abbé Arthur Marchildon doit être très fier de cette réalisation à l'école de Bellevue, car depuis 1948, il parle, dans les cours qu'il donne dans les écoles coopératives, de l'établissement de caisses scolaires. Le but de la caisse scolaire de Bellevue est d'encourager les jeunes à l'épargne, tout en leur donnant des notions de transactions bancaires. Pour que la caisse étudiante fonctionne bien, des comités d'élèves du secondaire et de l'élémentaire sont formés. Ces jeunes ont la responsabilité de recevoir les dépôts et de les inscrire sur les comptes bancaires des élèves.

D'autres caisses scolaires voient le jour, à Domrémy, à Saint-Louis et ailleurs. Durant les années 60, les élèves banquiers se demandent si leur caisse scolaire peut faire des prêts à d'autres élèves. « *Il serait difficile de décider si on devrait donner ou pas des prêts à des amis, disait un élève lors d'une discussion sur la politique des prêts à la Caisse scolaire de Domrémy* »²⁰ Mais le but des caisses scolaires n'est pas de faire des prêts aux étudiants, mais plutôt de leur permettre d'épargner quelques sous pour leurs études universitaires.

Dans son rapport du 31 mars 1964, le directeur-gérant du Conseil de la coopération de la Saskatchewan, Théodore Préfontaine, annonce aux membres qu'il y a sept caisses scolaires en opération dans la province. À part de celles de Bellevue, de Domrémy et de Saint-Louis, il y a aussi des caisses scolaires à Zénon Park, à Hoey, à Makwa et à Ponteix. Au total, les élèves de ces sept caisses ont épargné un peu moins de 10 000 \$.²¹ En 1965, la caisse scolaire de Bellevue a le plus gros chiffre d'affaires des sept caisses scolaires francophones avec un actif de plus de 5 000 \$. La Caisse scolaire de Bellevue continue à exister formellement jusqu'en 1990.

Lorsque Raymond Marcotte cède son poste de secrétaire-gérant du Conseil en 1963, il est remplacé par Théodore Préfontaine. En 1965, Préfontaine décrit son rôle : « *Le Conseil offrait des services innombrables, comme envoyer un représentant dans une école qui voulait établir une caisse scolaire, ou envoyer quelqu'un pour faire un discours en français à une réunion d'une succursale. Si une caisse populaire avait de sérieux problèmes et que seulement quelqu'un qui connaissait la région pouvait aider... le Conseil allait trouver cet homme. Ou, si les stations de radio de Gravelbourg et Saskatoon voulaient une série de conférences sur la coopération et les caisses populaires, ils allaient voir le Conseil.* »²²

Durant les années 60, le Conseil de la coopération fait surtout la propagande de la doctrine coopérative alors que la plupart des caisses ou magasins coopératifs existent déjà depuis plusieurs années. En 1964, par exemple, en plus des 29 caisses populaires, « *douze magasins ou centres d'achats coopératifs font un chiffre de \$4,000,000 de ventes annuellement; 39 élévateurs du Wheat Pool et 19 élévateurs des United Grain Growers font affaire avec nos coopérateurs de langue française de cette province.* »²³ Dans les communautés francophones de la Saskatchewan, l'ensemble des coopératives compte 14 473 sociétaires.

Mais peu de nouvelles coopératives voient le jour durant ces années d'abondance. Une des nouvelles coopératives a pour but d'aider les jeunes à acheter le terrain de leur père. Au début des années 60, dans la région de Gravelbourg-Ferland, des coopérateurs s'unissent pour fonder « L'Association coopérative d'établissement limitée ». Les buts de cette coopérative sont : « *Grouper des placements avantageux en vue de l'établissement des jeunes ruraux. Assurer le bien-être social et économique de toute une population rurale. Faciliter le transfert du patrimoine familial de père en fils.* »²⁴

L'instigateur le plus acharné de « L'Association coopérative d'établissement limitée » est Mgr Aimé Décosse, évêque de Gravelbourg. Il ne cessera de se battre pour sa fondation que le jour où M. Dumont Lepage acceptera de s'occuper de son organisation et de sa gérance. M. Lepage demeure à la tête de la coopérative jusqu'à sa mort, en février 1974. M. Paul Marchand de Gravelbourg lui a succédé.

L'un de ceux qui se bat pour l'établissement de cette coopérative dans la région de Gravelbourg-Ferland est l'abbé Roger Ducharme, visiteur des écoles dans le sud. « *Vu l'abandon des terres par trop des nôtres, l'exode de nos petits villages et par conséquent une diminution inquiétante de la population catholique et française de notre diocèse — le même phénomène se répète dans tous les diocèses de la Saskatchewan — l'établissement rural devient un mouvement de première importance, d'une grande urgence même.* »²⁵ Bien sûr, avant de louer une terre pour cinq ans à un jeune, le comité exécutif de « l'Association coopérative d'établissement limitée » s'assure que celui-ci est « *sérieux, économe, laborieux et ambitieux* ». ²⁶ À la fin de la période de cinq ans, on prévoit que le locataire sera en mesure d'acheter le terrain. Un projet semblable sera entrepris par le gouvernement de la Saskatchewan durant les années 70. Il s'agit de la Banque des terres.

« L'Association coopérative d'établissement limitée » ne joue un rôle que dans la région de Gravelbourg-Ferland et il ne semble pas y avoir eu d'autres coopératives du genre dans la province.

Chapitre trois

De nouvelles coopératives francophones pour les années 1980

Vers la fin des années 70, des changements radicaux se produisent dans la province. Les anciennes petites communautés francophones s'ouvrent de plus en plus et l'anglais s'installe dans bien des régions. La plupart des anciennes caisses populaires françaises ou bilingues cessent d'adhérer au Conseil de la coopération de la Saskatchewan. Même le Wheat Pool de la Saskatchewan ne se préoccupe plus vraiment d'assurer la présence d'un agent d'élevateur bilingue dans des régions comme celles de Domrémy, Delmas, Redvers ou Ponteix.

Pour un des vieux pionniers de la coopération française en Saskatchewan, il est alors temps de céder sa place à quelqu'un de plus jeune. Roland Pinsonneault démissionne du poste de secrétaire-gérant du Conseil de la coopération de la Saskatchewan en septembre 1979 et il est remplacé par Richard Marcotte, un neveu du premier secrétaire-gérant. Les premières responsabilités du nouveau secrétaire du CCS sont de « *suivre un stage de formation afin de se familiariser sur l'aspect pratique, le rouage et le fonctionnement d'une caisse populaire.* »²⁷

Regroupement des Caisses populaires françaises

Déjà, le CCS a décidé d'étudier la possibilité de procéder à un regroupement des quelques caisses populaires françaises qui existent toujours en Saskatchewan. L'idée d'un tel regroupement devient nécessaire pour améliorer l'image des quatre caisses en question.

La Caisse populaire Saint-Jean-Baptiste de Prince Albert, fondée en juin 1957, tout en continuant « *d'aider les Canadiens français de la ville et des alentours* »,²⁸ n'a jamais réussi à quitter mentalement la bijouterie Strohan, sa première demeure à Prince Albert. À Bellevue, la Caisse populaire se trouve toujours dans une chambre à coucher inoccupée de la résidence de Jean-Camille Gaudet (son épouse, Lydia Gaudet, est directrice de la caisse). À Saskatoon et à Regina, les deux caisses sont bien cachées dans des petits coins des paroisses Saint-Martyrs-Canadiens (Saskatoon) et Saint-Jean-Baptiste (Regina).

Une réunion a eu lieu le printemps précédent pour discuter du pour et du contre d'un regroupement : « *Certains délégués ont émis l'opinion à cette assemblée que si les caisses continuent à fonctionner comme elles le font présentement, qu'elles disparaîtront tout simplement d'ici quelques années.* »²⁹ Mais le regroupement des caisses ne va pas être chose facile à faire.

En 1979, il est aussi question d'établir une caisse française à Saint-Denis : « *Certains observateurs prédisent que si la caisse populaire française voit le jour à Saint-Denis, qu'avant deux ans elle deviendra la plus grosse de toutes les caisses populaires francophones de la Saskatchewan.* »³⁰ La question d'un regroupement des caisses et la possibilité qu'une nouvelle caisse soit créée à Saint-Denis, pousse les sociétaires des quatre caisses populaires françaises à faire des changements. À Bellevue, on construit un nouvel édifice pour la Caisse. À Regina, on améliore les bureaux de la caisse à la paroisse

Saint-Jean-Baptiste. À Prince Albert et à Saskatoon, on emménage dans de nouveaux locaux plus proches du centre de la ville. Même s'il n'est pas encore question de se regrouper, les quatre caisses commencent à faire une publicité conjointe. Ces changements sont faits dans le but de donner une plus grande visibilité aux caisses.

Ces changements sont favorables aux quatre caisses fransaskoises. Quelques années plus tard, en 1982, la caisse La Fransaskoise de Saskatoon va connaître une augmentation de son actif de 400 % par rapport à l'année précédente. En 1991, il y a enfin un regroupement de deux des caisses, celles de Saskatoon et de Regina.

Mais les caisses de Saskatoon et Regina ne peuvent survivre alors qu'elles sont amalgamées à une succursale anglophone, *Page Credit Union* à la fin de l'année 1994. Il ne reste plus que deux caisses populaires françaises, celles de Bellevue et Prince Albert.

De nouvelles coopératives

Au début des années 1980, plusieurs francophones de la Saskatchewan commencent à se poser des questions sur l'utilité des coopératives. Le secteur privé ne donne-t-il pas un meilleur rendement financier? Raymond Marcotte, un des pionniers du Conseil de la coopération de la Saskatchewan se porte à la défense du mouvement : « *Vous savez, si on écoute parler les pionniers du mouvement, on ne peut faire autre que comprendre que les coopératives ne sont pas quelque chose du passé, mais bel et bien quelque chose de très vivant et essentiel dans l'avenir.* »³¹

Au départ, le Conseil de la coopération doit réaliser qu'il ne peut pas s'occuper uniquement de quelques caisses populaires. D'autres coopératives francophones doivent voir le jour dans la province pour assurer la survivance du mouvement coopératif. Le secrétaire du CCS, Richard Marcotte, appuyé par des vieux pionniers du mouvement comme Roland Pinsonneault, Raymond Marcotte, Paul Rivière et Joseph Jeanneau, lance de nouveaux programmes d'éducation du concept coopératif, pour la population fransaskoise.

Pour la première fois de son histoire, le Conseil de la coopération se dote d'une relationniste, en la personne de Manon Payette-Côté. Pendant plusieurs années, Mme Payette-Côté écrit régulièrement des chroniques sur la coopération et le Conseil de la coopération dans le journal *L'Eau Vive*.

Le Conseil de la coopération de la Saskatchewan commence aussi à élargir le sens du mot coopération : « *cet organisme (CCS) doit continuer à être le point de mire des Fransaskois au niveau économique, tout en n'oubliant pas les éléments essentiels au développement total de la personne, soit : culturel, politique, social et religieux.* »³²

Les artistes sont les premiers à tenter de créer de nouvelles coopératives francophones dans la province. Ne croyant pas être bien servi par la Commission culturelle de la Saskatchewan, ils décident de tenter l'expérience de la coopération et en 1979, un groupe d'artistes fonde « Les Productions (Coopératives) Artistiques Fransaskoises Limitées ». Cette coopérative d'artistes se veut « *un véhicule ayant pour but la promotion des productions fransaskoises dans les domaines du film, du vidéo et du son.* »³³ La coopérative réalise deux productions vidéo, une à Gravelbourg (*Toucher la Terre*, 1979) et une à Bellevue (*Ça s'passait d'même en 1905*, 1980), avant de disparaître.

Ensuite, ce sont les groupes de services communautaires qui adoptent la formule de la coopération. Depuis le début du siècle, l'esprit de coopération avait permis aux petits villages francophones d'avoir des salles paroissiales, des patinoires et des salles de curling. Durant les années 80, d'autres services communautaires viennent s'ajouter à cette liste, comme les prématernelles : « *La prématernelle coopérative de Regina a ouvert ses portes lundi 12 septembre, après plusieurs mois de travail actif de la part des parents.* »³⁴ Bien sûr, la prématernelle de Regina n'est pas la première à devenir une coopérative : des prématernelles en milieu rural ont déjà adopté le concept de coopération.

En 1985, on voit naître une coopérative d'habitations francophone à Saskatoon : « *Les membres du Comité provisoire de la coopérative d'habitation Villa Bonheur Limitée de Saskatoon ont accueilli avec enthousiasme la décision du Conseil municipal de Saskatoon de lui octroyer un morceau de terrain de \$250,000.* »³⁵ En 1985, l'abbé André Poiivière remplace Richard Marcotte comme secrétaire du Conseil de la coopération. Mais la vision du CCS n'a pas changé. On parle même, cette année-là, de la possibilité de fonder une Chambre de commerce fransaskoise.

Au printemps 1987, les Publications fransaskoises, alors compagnie privée, songent à devenir une coopérative. « *Selon le directeur des Publications fransaskoises, Albert Dubé, la décision a surtout comme buts principaux de démocratiser l'entreprise, ainsi que de faciliter l'accès du journal aux différents programmes gouvernementaux d'aide à la presse minoritaire ou communautaire.* »³⁶ La formule coopérative est adoptée par les Publications (Coopératives) fransaskoises en juin 1987.

Enfin, la plus récente coopérative est une autre ancienne entreprise privée. Fondées en 1985 par René Rottiers de Regina, Les Éditions Louis Riel n'ont jamais réussi à bien s'implanter. Elles deviennent la plus jeune coopérative fransaskoise vers 1990.

Au début des années 1990, le Conseil de la coopération de la Saskatchewan poursuit son travail de développement économique; le CCS commence une nouvelle campagne pour promouvoir l'établissement de caisses scolaires, l'organisme publie régulièrement un annuaire des commerçants francophones et un guide touristique et il est même question de travailler avec les communautés fransaskoises pour développer leur potentiel touristique.

Bien sûr, une des principales raisons d'être du Conseil de la coopération de la Saskatchewan est d'éduquer la population canadienne-française de la province aux valeurs de la coopération.

Raymond Marcotte avait bien raison en 1983 lorsqu'il déclarait que les coopératives ne sont pas une chose du passé, mais bel et bien quelque chose de vivant et d'essentiel pour l'avenir. À la veille du XXI^e siècle, le mouvement coopératif est toujours aussi important pour la communauté fransaskoise qu'il l'était en 1916 lorsque l'abbé Lebel fondait la première caisse populaire à Albertville.

Toutefois, on parle aujourd'hui d'abolir le Conseil de la coopération de la Saskatchewan et de le remplacer par un organisme qui s'occuperait autant de l'entreprise privée que des coopératives. L'abbé Lebel serait-il d'accord?

Notes et références

- 1 « Question des coopératives ». — *La Liberté et le Patriote*. — (19 juill. 1946). — P. 8
- 2 Richard Lapointe ; Lucille Tessier. — *Histoire des Franco-Canadiens de la Saskatchewan*. — Regina : Société historique de la Saskatchewan, 1986. — P. 315
- 3 *Ibid.*, p. 320
- 4 Laurier Gareau. — « Un bout d'histoire - La caisse populaire d'Albertville ». — *L'Eau vive*. — (12 mars 1992)
- 5 Buckland History Book Committee. — *Buckland's Heritage*. — North Battleford : Turner-Warwick Printers, 1980. — Traduction. — P. 451
- 6 Richard Lapointe ; Lucille Tessier. — *Histoire des Franco-Canadiens de la Saskatchewan*. — P. 325
- 7 *Ibid.*, p. 325
- 8 « Question des coopératives ». — *La Liberté et le Patriote*
- 9 « Rapport de M. Beaulieu sur les coopératives de l'Ouest ». — *La Liberté et le Patriote*. — (13 sept. 1946). — P. 6
- 10 « Activité du Conseil canadien de la Coopération en Saskatchewan ». — *La Liberté et le Patriote*. — (18 juill. 1947). — P. 8
- 11 *Ibid.*, p. 8
- 12 *Ibid.*, p. 8
- 13 Richard Lapointe ; Lucille Tessier. — *Histoire des Franco-Canadiens de la Saskatchewan*. — P. 329
- 14 *Ibid.*, p. 329
À cette époque, il y a deux campus de l'Université de la Saskatchewan, un à Saskatoon et l'autre à Regina.
- 15 Romulus Beaulac. — *Coopération en Saskatchewan*. — Saskatoon : R. Beulac, 1944. — P. 3
- 16 *Ibid.*, p. 3
- 17 Richard Lapointe ; Lucille Tessier. — *Histoire des Franco-Canadiens de la Saskatchewan*. — P. 329
- 18 Une caisse paroissiale relevait de la juridiction de la paroisse. Plusieurs caisses francophones en Saskatchewan avaient commencé comme caisse paroissiale. C'est le cas de la première caisse d'Albertville en 1916.
- 19 « Bellevue ». — *La Liberté et le Patriote*. — (20 mars 1959). — P. 10
- 20 Muriel Clements. — *By Their Bootstraps, A History of The Credit Union Movement in Saskatchewan*. — Toronto : Clarke, Irwin & Company, 1965. — Traduction. — P. 83
- 21 Saskatchewan. — *Rapport du Conseil de la coopération de la Saskatchewan*. — (24 oct. 1964). — Archives de la Saskatchewan. — Document Roland Pinsonneault. — R-1087 II v
- 22 Muriel Clements. — *By Their Bootstraps, A History of The Credit Union Movement in Saskatchewan*. — P. 125
- 23 Saskatchewan. — *Rapport du Conseil de la coopération de la Saskatchewan*. — (24 oct. 1964)
- 24 « L'Association Coopérative d'Établissement Ltée » [dépliant publicitaire]. — Archives de la Saskatchewan. — Document Roland Pinsonneault. — R-1087 II v

-
- 25 Roger Ducharme, abbé. — [Établissement rural]. — Manuscrit. — Archives de la Saskatchewan. — Document Roland Pinsonneault. — R-1087 II a.3
- 26 Ibid.
- 27 « R. Marcotte au Conseil de la Coopération ». — L'Eau Vive. — (5 sept. 1979). — P. 1
- 28 « Une Caisse Populaire est fondée à Prince Albert ». — La Liberté et le Patriote. — (15 nov. 1957)
- 29 « Regroupement des Caisses POP à l'étude ». — L'Eau Vive. — (11 avr. 1979). — P. 1
- 30 « Une Caisse Pop à Saint-Denis ». — L'Eau Vive. — (22 août 1979). — P. 1
- 31 Mouvement de la coopération en Saskatchewan [enregistrement vidéo]. — [Regina] : Conseil de la coopération de la Saskatchewan, 1983. — 1 vidéocassette
- 32 « Une culture coopérative et économique qui parle notre langue ». — L'Eau Vive. — (2 mai 1984). — P. 3
- 33 « Le "PAF" est incorporé ». — L'Eau Vive. — (4 juin 1979). — P. 1
- 34 « Enfin une prématernelle francophone à Regina ». — L'Eau Vive. — (21 sept. 1983). — P. 1
- 35 « Villa Bonheur Limitée, coopérative d'habitation fransaskoise ». — L'Eau Vive. — (13 févr. 1985). — P. 3
- 36 « L'Eau Vive pourrait devenir coopérative ». — L'Eau Vive. — (Mars 1987)

Bibliographie

Beaulac, Romulus. — *Coopération en Saskatchewan*. — Saskatoon : R. Beaulac, 1944

Buckland History Book Committee. — *Buckland's Heritage*. — North Battleford : Turner-Warwick Printers, 1980

Clements, Muriel. — *By Their Bootstraps, A History of The Credit Union Movement in Saskatchewan*. — Toronto : Clarke, Irwin & Company, 1965

Lapointe, Richard ; Tessier, Lucille. — *Histoire des Franco-Canadiens de la Saskatchewan*. — Regina : Société historique de la Saskatchewan, 1986

Articles de L'Eau Vive

« Question des coopératives ». — *La Liberté et le Patriote*. — (19 juill. 1946) Gareau, Laurier. — « Un bout d'histoire - La caisse populaire d'Albertville ». — *L'Eau vive*. — (12 mars 1992)

« Rapport de M. Beaulieu sur les coopératives de l'Ouest ». — *La Liberté et le Patriote*. — (13 sept. 1946)

« Activité du Conseil canadien de la Coopération en Saskatchewan ». — *La Liberté et le Patriote*. — (18 juill. 1947)

« Bellevue ». — *La Liberté et le Patriote*. — (20 mars 1959)

« R. Marcotte au Conseil de la Coopération ». — *L'Eau Vive*. — (5 sept. 1979)

« Une Caisse Populaire est fondée à Prince-Albert ». — *La Liberté et le Patriote*. — (15 nov. 1957)

« Regroupement des Caisses POP à l'étude ». — *L'Eau Vive*. — (11 avr. 1979)

« Une Caisse Pop à Saint-Denis ». — *L'Eau Vive*. — (22 août 1979)

« Une culture coopérative et économique qui parle notre langue ». — *L'Eau Vive*. — (2 mai 1984)

« Le "PAF" est incorporé ». — *L'Eau Vive*. — (4 juin 1979)

« Enfin une prématernelle francophone à Regina ». — *L'Eau Vive*. — (21 sept. 1983)

« Villa Bonheur Limitée, coopérative d'habitation fransaskoise ». — *L'Eau Vive*. — (13 févr. 1985)

« L'Eau Vive pourrait devenir coopérative ». — *L'Eau Vive*. — (Mars 1987)

Documents d'archives

Saskatchewan. — *Rapport du Conseil de la coopération de la Saskatchewan*. — (24 oct. 1964). — Archives de la Saskatchewan. — Document Roland Pinsonneault. — R-1087 II v

« L'Association Coopérative d'Établissement Ltée » [dépliant publicitaire]. — Archives de la Saskatchewan. — Document Roland Pinsonneault. — R-1087 II v

Ducharme, Roger, abbé. — [Établissement rural]. — Manuscrit. — Archives de la Saskatchewan. — Document Roland Pinsonneault. — R-1087 II a.3

Mouvement de la coopération en Saskatchewan [enregistrement vidéo]. — [Regina] : Conseil de la coopération de la Saskatchewan, 1983. — 1 vidéocassette

Feuille questionnaire

Le Conseil de la coopération de la Saskatchewan

1. Quels sont les buts du Conseil canadien de la coopération?
2. Pour quelles raisons l'Abbé Dugas propose-t-il la création d'une fédération provinciale des coopératives?
3. Expliquez : « Bien sûr, les notions de la coopération ne sont pas nouvelles pour les Franco-Canadiens de la Saskatchewan ».
4. Nommez deux coopératives formées dans le domaine agricole en Saskatchewan. Pourquoi ont-elles été formées?
5. Résumez les contributions faites par M. Romulus Beaulac au développement du mouvement coopératif.
6.
 - a) Qu'est-ce qu'une caisse populaire?
 - b) Pourquoi a-t-on fondé des caisses populaires?
 - c) Nommez les trois premières caisses populaires fransaskoises?
7. Quels sont les buts de l'organisme Conseil Canadien de la Coopération, Section de la Saskatchewan (CCCSS)?
8.
 - a) Qu'est-ce qu'une école coopérative?
 - b) Donnez des exemples d'écoles coopératives.
9.
 - a) Qu'est-ce qu'une caisse scolaire?
 - b) Donnez des exemples de caisse scolaire.
10. Nommez les quatre caisses populaires fransaskoises qui existaient en 1982.
11. Quels sont les contributions de M. Richard Marcotte au mouvement coopératif?
12. Nommez cinq autres coopératives fransaskoises.

4.6 Le développement économique chez les peuples autochtones

Contenu

Au siècle dernier, lorsque le commerce de la fourrure et le bison, chassé jusqu'à l'extinction, ont disparu, les économies autochtones traditionnelles se sont effondrées. Puisque les Plaines étaient dorénavant ouvertes à l'exploitation agricole, le retour à un mode de vie traditionnel reposant sur le bison devenait impossible pour les Autochtones.

Toutefois, les peuples autochtones tentent depuis cette époque de recouvrer leur indépendance économique et de mettre sur pied une économie qui reflète leur système de valeurs.

À la fin du XIXe siècle, dans les années 1880 et 1890, la plupart des peuples autochtones de l'Ouest canadien ont découvert qu'ils pouvaient gagner leur vie en se consacrant à l'agriculture.

Au début, les Autochtones ont bien réussi dans l'agriculture. Bien qu'ils aient eu à apprendre à gagner leur vie d'une manière différente et ce, sans recevoir beaucoup d'aide de la part du gouvernement canadien malgré les promesses reçues, les agriculteurs autochtones ont pu établir des opérations agricoles prospères.

Ils ont reçu un certain appui du ministère des Affaires indiennes, si bien que dès les années 1920, l'agriculture était une importante source de revenus dans la plupart des réserves.

Pour avoir renoncé aux droits à leurs terres en Saskatchewan, le Traité N° 6 :

- accordait 4 houes, 2 bêches, 2 faux, 2 fourches à foin et 2 faucilles à chaque famille d'agriculteur;
- accordait une charrue et une herse pour trois familles;
- accordait 4 boeufs, 1 taureau et six vaches à la bande;
- nommait un « superviseur agricole » pour enseigner à plusieurs centaines d'agriculteurs comment exploiter leur ferme de façon efficace.

Pendant quarante ans, de la fin des années 1880 aux années 1930, l'agriculture autochtone s'est épanouie. Les revenus agricoles, un peu de chasse, le transport du bois et des travaux temporaires permettaient aux Autochtones de gagner leur vie sans avoir recours au bien-être social.

Les exploitations agricoles étaient encore petites et pas aussi efficaces qu'elles auraient pu l'être. Les agriculteurs indiens avaient besoin qu'on les aide :

- à mieux développer les ressources (habiletés, connaissances et technologie) qui leur permettraient d'améliorer leurs techniques agricoles;
- à acquérir les notions de commerce et de gestion qui leur permettraient d'être compétitifs dans un marché qu'ils connaissaient mal.

Dans les années 1920, les Autochtones, ayant appris l'essentiel de l'agriculture, connaissaient un certain succès.

Les agriculteurs autochtones, tout comme les autres agriculteurs, ont été pris dans un étau, le coût de production se rapprochant ou excédant le coût du marché :

- leurs petites exploitations de 80 à 100 acres ne pouvaient plus produire suffisamment pour faire face aux coûts d'exploitation et faire vivre une famille;
- ils n'avaient pas les ressources financières nécessaires pour mécaniser l'exploitation et acheter plus de terres.

Lorsque ces problèmes affectaient des agriculteurs d'origine européenne, ils avaient à leur disposition de l'information, de la formation et des programmes de soutien du revenu pour leur permettre de développer des exploitations agricoles viables. Les agriculteurs autochtones ne se qualifiaient pas pour ces programmes.

C'est seulement récemment que la direction des Affaires indiennes a commencé à élaborer ce type de programmes pour aider les agriculteurs autochtones à améliorer leurs exploitations.

4.6 Le développement économique chez les peuples autochtones

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

Le changement économique

- Savoir que l'arrivée des Européens a entraîné des changements irréversibles dans les économies autochtones et que certains de ces changements allaient à l'encontre de leur conception traditionnelle du monde

Le paradigme

- Savoir que les individus tirent de leur conception du monde des idées, des croyances et des valeurs qu'on appelle paradigmes et qu'ils les utilisent comme critères pour décider ce qui est réel, acceptable et (ou) important
- **Les économies traditionnelles :**
 - **La collaboration**
 - **Savoir que ce sont les valeurs culturelles de la collaboration et du partage qui constituent la fondation et le climat de la plupart des économies autochtones traditionnelles**
 - **Le partage**
 - **Savoir qu'une répartition équitable des ressources et de la richesse au sein de la communauté locale était très importante**
 - **La protection de l'environnement**
 - **Savoir que les économies autochtones traditionnelles s'appuyaient sur la croyance selon laquelle l'environnement est sacré et qu'il ne doit donc pas être exploité ou utilisé pour le gain**
 - **Savoir que, pour les Autochtones, l'agriculture et l'élevage étaient compatibles avec leurs valeurs culturelles**

Le changement

- **Savoir qu'un changement culturel demande temps et patience pour permettre aux individus de s'adapter aux nouvelles connaissances, habiletés et valeurs**
- **Savoir que ces changements ont abouti à une dépendance vis-à-vis du gouvernement canadien**

L'autonomie culturelle par rapport à l'interdépendance économique

- Savoir que les bandes indiennes ont essayé d'élaborer des projets économiques compatibles avec :
 - leurs valeurs traditionnelles, comme le respect de l'environnement, la collaboration, l'égalité et le partage;
 - les besoins des bandes indiennes locales;
 - l'environnement économique plus large dans lequel elles doivent fonctionner.
- Savoir que les tentatives des communautés autochtones pour intégrer leur culture à une économie de marché occidentale n'en est qu'à ses premiers balbutiements et qu'il y aura de nombreux tâtonnements
- Savoir que la communauté autochtone n'est pas unanime sur la façon de s'intégrer à une économie de marché, ni sur la question de l'intégration elle-même
- Savoir que de nombreux Autochtones hésitent beaucoup à s'engager dans une économie de marché de peur d'y perdre leur culture

L'interdépendance économique

- Savoir que les peuples autochtones souhaitent être suffisamment indépendants pour protéger leur culture, mais que la réussite dans l'économie capitaliste les force à être de plus en plus interdépendants

4.6 Le développement économique chez les peuples autochtones

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Maîtriser le français oral et écrit**
- Émettre des hypothèses à partir de suppositions et de déductions vraisemblables
- Décrire les rapports entre les parties, et entre les parties et le tout
- Utiliser les capacités d'analyse suivantes :
 - définir les grandes lignes;
 - décrire les relations de cause à effet;
 - décrire les rapports entre les parties d'un tout

4.6 Le développement économique chez les peuples autochtones

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

Savoir comment rester objectif dans ses comparaisons

- Savoir sur quels critères s'appuyer pour évaluer les politiques utilisées pour développer l'agriculture autochtone :
 - le profit
 - l'efficacité
 - la tradition
 - la morale
- Savoir si les valeurs culturelles traditionnelles doivent se heurter aux valeurs d'une économie de marché
- Savoir si les peuples autochtones peuvent parvenir à l'indépendance économique tout en préservant leur culture
- Savoir si les peuples autochtones peuvent rester économiquement dépendants du gouvernement canadien et préserver leur culture

4.6 Le développement économique chez les peuples autochtones

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 9 - Le développement économique des Amérindiens en Saskatchewan

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Initiation à la technologie
- Créativité et raisonnement critique
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité aide les élèves à comprendre que dans une économie interdépendante, aucun groupe d'individus ne peut vivre en autocratie et se développer économiquement sans aide.

B. Contenu

Le développement économique chez les peuples autochtones de la Saskatchewan

Au siècle dernier, lorsque le commerce de la fourrure et le bison, chassé jusqu'à l'extinction, ont disparu, les économies autochtones traditionnelles se sont effondrées. Puisque les Plaines étaient dorénavant ouvertes à l'exploitation agricole, le retour à un mode de vie traditionnel reposant sur le bison devenait impossible pour les Autochtones.

Toutefois, les peuples autochtones tentent depuis cette époque de recouvrer leur indépendance économique et de mettre sur pied une économie qui reflète leur système de valeurs.

À la fin du 19^e siècle, dans les années 1880 et 1890, la plupart des peuples autochtones de l'Ouest canadien ont découvert qu'ils pouvaient gagner leur vie en se consacrant à l'agriculture.

Au début, les Autochtones ont bien réussi dans l'agriculture. Bien qu'ils aient eu à apprendre à gagner leur vie d'une manière différente et ce, sans recevoir beaucoup d'aide de la part du gouvernement canadien malgré les promesses reçues, les agriculteurs autochtones ont pu établir des opérations agricoles prospères.

Ils ont reçu un certain appui du ministère des Affaires indiennes, si bien que dès les années 1920, l'agriculture était une importante source de revenus dans la plupart des réserves.

Pour avoir renoncé aux droits à leurs terres en Saskatchewan, le Traité N° 6 accordait :

- 4 houes, 2 bêches, 2 faux, 2 fourches à foin et 2 faucilles à chaque famille d'agriculteur;
- une charrue et une herse pour trois familles;
- 4 boeufs, 1 taureau et six vaches à la bande;
- et nommait un « superviseur agricole » pour enseigner à plusieurs centaines d'agriculteurs comment exploiter leur ferme de façon efficace.

Pendant quarante ans, de la fin des années 1880 aux années 1930, l'agriculture autochtone s'est épanouie. Les revenus agricoles, un peu de chasse, le transport du bois et des travaux temporaires permettaient aux Autochtones de gagner leur vie sans avoir recours au bien-être social.

Les exploitations agricoles étaient encore petites et pas aussi efficaces qu'elles auraient pu l'être. Les agriculteurs indiens avaient besoin qu'on les aide :

- à mieux développer les ressources (habiletés, connaissances et technologie) qui leur permettraient d'améliorer leurs techniques agricoles;
- à acquérir les notions de commerce et de gestion qui leur permettraient d'être compétitifs dans un marché qu'ils connaissaient mal.

Dans les années 1920, les Autochtones, ayant appris l'essentiel de l'agriculture, connaissaient un certain succès.

Les agriculteurs autochtones, tout comme les autres agriculteurs, ont été pris dans un étau, le coût de production se rapprochant ou excédant le coût du marché :

- leurs petites exploitations de 80 à 100 acres ne pouvaient plus produire suffisamment pour faire face aux coûts d'exploitation et faire vivre une famille;
- ils n'avaient pas les ressources financières nécessaires pour mécaniser l'exploitation et acheter plus de terres.

Lorsque ces problèmes affectaient des agriculteurs d'origine européenne, ils avaient à leur disposition de l'information, de la formation et des programmes de soutien du revenu pour leur permettre de développer des exploitations agricoles viables. Les agriculteurs autochtones ne se qualifiaient pas pour ces programmes.

C'est seulement récemment que la direction des Affaires indiennes a commencé à élaborer ce type de programmes pour aider les agriculteurs autochtones à améliorer leurs exploitations.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

Le changement économique

- Savoir que l'arrivée des Européens a entraîné des changements irréversibles dans les économies autochtones et que certains de ces changements allaient à l'encontre de leur conception traditionnelle du monde

Le paradigme

- Savoir que les individus tirent de leur conception du monde des idées, des croyances et des valeurs qu'on appelle paradigmes et qu'ils les utilisent comme critères pour décider ce qui est réel, acceptable ou important

Les économies traditionnelles :

La collaboration

- Savoir que ce sont les valeurs culturelles de la collaboration et du partage qui constituent la fondation et le ciment de la plupart des économies autochtones traditionnelles

Le partage

- Savoir qu'une répartition équitable des ressources et de la richesse au sein de la communauté locale était très importante

La protection de l'environnement

- Savoir que les économies autochtones traditionnelles s'appuyaient sur la croyance selon laquelle l'environnement est sacré et qu'il ne doit donc pas être exploité ou utilisé pour le gain
- Savoir que, pour les Autochtones, l'agriculture et l'élevage étaient compatibles avec leurs valeurs culturelles

Le changement

- Savoir qu'un changement culturel demande temps et patience pour permettre aux individus de s'adapter aux nouvelles connaissances, habiletés et valeurs
- Savoir que ces changements ont abouti à une dépendance vis-à-vis du gouvernement canadien

L'autonomie culturelle par rapport à l'interdépendance économique

- Savoir que les bandes indiennes ont essayé d'élaborer des projets économiques compatibles avec :
 - leurs valeurs traditionnelles, comme le respect de l'environnement, la collaboration, l'égalité et le partage;
 - les besoins des bandes indiennes locales;
 - l'environnement économique plus large dans lequel elles doivent fonctionner
- Savoir que les tentatives des communautés autochtones pour intégrer leur culture à une économie de marché occidentale n'en est qu'à ses premiers balbutiements et qu'il y aura de nombreux tâtonnements
- Savoir que la communauté autochtone n'est pas unanime sur la façon de s'intégrer à une économie de marché, ni sur la question de l'intégration elle-même
- Savoir que de nombreux Autochtones hésitent beaucoup à s'engager dans une économie de marché de peur d'y perdre leur culture

L'interdépendance économique

- Savoir que les peuples autochtones souhaitent être suffisamment indépendants pour protéger leur culture, mais que la réussite dans l'économie capitaliste les force à être de plus en plus interdépendants

Habiletés :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Maîtriser le français oral et écrit**
- Émettre des hypothèses à partir de suppositions et de déductions vraisemblables
- Décrire les rapports entre les parties, et entre les parties et le tout
- Décrire des relations de cause à effet
- Préciser la portée d'un problème en formulant des questions
- Effectuer une entrevue
- Apprendre à utiliser les habiletés d'analyse suivantes :
 - définir les grandes lignes;
 - décrire les relations de cause à effet;
 - décrire les rapports entre les parties d'un tout

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- Savoir quelles valeurs culturelles traditionnelles elles doivent se heurter aux valeurs d'une économie de marché
- Savoir si les peuples autochtones peuvent parvenir à l'indépendance économique tout en préservant leur culture
- Savoir si les peuples autochtones peuvent rester économiquement dépendants du gouvernement canadien et préserver leur culture

D. Étapes de l'activité

1. Revoir, lors d'une discussion avec les élèves, les problèmes auxquels les agriculteurs ont été confrontés et l'aide qu'ils ont reçue pour résoudre ces problèmes.

Problème	Appui
Céréales mal adaptées à l'Ouest	Recherche sur la mise au point d'une nouvelle variété de céréales (Création de stations de recherche)
Érosion des sols	Recherche sur : <ul style="list-style-type: none">• les méthodes agricoles• la conception de nouvelles machines Création de l'Administration du rétablissement agricole des Prairies
Bas prix	Subventions céréalières Office de commercialisation Prêts à faibles taux d'intérêt Coopératives de commercialisation Coopératives des consommateurs Création de la Commission canadienne du blé
Coûts de transport élevés	Fixation des tarifs du « nid de corbeau » Investissement dans les wagons à céréales

2. Demander aux élèves si l'agriculture aurait été possible dans l'Ouest canadien sans l'appui financier et structurel de l'ensemble de la société canadienne.
3. Évoquer ensuite avec les élèves l'expérience des Autochtones en agriculture :
 - Attendez-vous à entendre des arguments donnant tort aux Indiens : s'ils ont échoué, c'est que l'agriculture ne les intéressait pas.
4. Demander aux élèves de consulter les deux documents suivants :
 - « Les Indiens et l'agriculture. Point de vue d'un économiste ».
 - « Le déclin de l'agriculture ».
5. Demander aux élèves de comparer la façon dont les Autochtones et les agriculteurs d'origine européenne furent traités.

Document d'information n° 1

Le déclin de l'agriculture

L'endettement et le prix peu élevé des céréales détruisent peu à peu la vie rurale de la Saskatchewan

Dale Eisler.

Il n'est jamais difficile de prendre le pouls d'une petite ville des Prairies. Il suffit d'aller au café et d'écouter les conversations qui vont bon train. À Mossbank, ville de 440 habitants nichée au creux des collines du sud de la Saskatchewan, allez au Triple K. Tous les matins, lorsque les habitués se retrouvent, les conversations portent aussi bien sur les derniers événements en Russie que sur les Roughriders. Mais ce bavardage n'est en fait qu'une diversion, une sorte de thérapie masquant l'inquiétude face à l'avenir.

Tous les matins, Ken Badley écoute les bavardages, à distance, depuis la cuisine de son petit café. Il préfère écouter, plutôt que de participer à la discussion. Tôt au tard, la conversation tourne autour de la politique ou de l'économie agricole explique-t-il. « Il n'est pas difficile de se rendre compte de la difficulté de la situation. Tous les commerces ferment. Fini le bon temps ». C'est un euphémisme. Dans une province où, d'une génération à l'autre, on se rappelle le traumatisme des années 1930, la sécheresse est ce qui est le plus redouté, la pluie ce qui est attendu avec impatience pour avoir une récolte exceptionnelle comme celle de l'automne dernier. Mais la pluie n'a pas apporté l'espoir d'un avenir meilleur aux adeptes d'un mode de vie en voie de disparition.

La lutte pour la survie des petites villes de Saskatchewan n'a jamais été aussi difficile. L'économie agricole des Prairies est si faible qu'elle remet en question la survie de petites villes autrefois animées comme Mossbank. La Saskatchewan est une province qui a toujours exporté du blé et de la main-d'oeuvre. En fait, la seule province à dépasser la Saskatchewan sur ce dernier point au cours des récentes décennies a été l'Ontario. Et depuis 1984, c'est la Saskatchewan qui a le plus souffert. Alors que les douze villes de la province enregistraient une modeste croissance de 4 %, la population des petites villes, c'est-à-dire en fait le nombre d'agriculteurs, a diminué de 23 441, soit 10 %. La population des petites villes a baissé de 8,7 %, celle des villes comme Mossbank, de 2,5 %.

La pancarte « À vendre » plantée devant la maison d'Edna et de Morris Rollie est un signe des temps à Mossbank et dans un grand nombre de petites villes agricoles de Saskatchewan. Il y a officiellement une vingtaine de maisons en vente à Mossbank, mais Morris Rollie, maire de la ville, vous dira que toutes les maisons sont en réalité à vendre. « Aucune pancarte ne l'indique, mais croyez-moi, la plupart des propriétaires vendraient volontiers leur maison s'ils le pouvaient. »

Il suffit de prendre la rue principale de Mossbank pour constater une désolation que l'on pourrait qualifier de chronique. L'été dernier, trois maisons étaient à vendre sur la seule rue principale, avec trois commerces vides et ouverts à tout vent qui semblaient avoir été désertés depuis longtemps. Une enseigne rouillée, qui signale ce qui était autrefois le garage de Mossbank, se balance au vent, vestige d'un passé plus glorieux. Ces dernières années, Mossbank a assisté, impuissante, à la fermeture de ses commerces, l'un après l'autre.

La liste des « disparus » comprend deux concessionnaires de matériel agricole, un bazar, un atelier mécanique ainsi que le salon de coiffure local. L'hôpital a fermé ses portes en 1969, suivi de près par la pharmacie. Alors que trois élévateurs à grain se faisaient auparavant concurrence, il n'en reste plus qu'un, celui du syndicat du blé de la Saskatchewan. Il y a trois ans, le Canadien National a supprimé son embranchement vers Mossbank et il est question que le Canadien Pacifique se retire complètement d'ici 10 ans. Si ces rumeurs sont fondées, ce sera la fin de Mossbank.

Logiquement, la situation aurait dû changer l'année dernière. Le cycle de la sécheresse a été interrompu, et les agriculteurs de la région et de toute la Saskatchewan ont fait une récolte qualifiée par beaucoup de « récolte du siècle. » Comme l'ajoute Bill McKenzie, qui exploite une ferme juste à l'ouest de Mossbank depuis 1941 : « on ne pouvait demander mieux. Je ne me rappelle pas, depuis que je suis agriculteur, avoir fait une aussi bonne récolte. » Avec 26 millions de tonnes, la récolte de l'automne dernier vient en deuxième position. Dans une province qui se complaît à rêver de jours meilleurs, les jours meilleurs ont été en 1991.

Mais ce qui s'est passé a ramené les 63 600 agriculteurs de la province à la réalité : le gouvernement fédéral a annoncé que le prix de base du blé de la campagne 91-92 ne serait que de 95 \$ la tonne (il a été augmenté ultérieurement à 112 \$). Il aurait été inconcevable, un an auparavant, de voir les prix tomber à moins de 100 \$ la tonne, soit 2 \$ le boisseau. Après tout, dans les années 1985 les agriculteurs vendaient leur blé trois fois ce prix (en dollars de 1991), et même les agriculteurs les plus pessimistes n'imaginaient pas que la guerre céréalière à outrance que se livrent les États-Unis et la Communauté européenne ferait tomber les prix si bas.

Pour replacer les problèmes économiques de la Prairie dans leur juste contexte, il faut savoir qu'en 1919 les céréaliculteurs vendaient leur blé 85 \$ la tonne, soit 718 \$ en dollars de 1991. Même au cours des années 1930 les agriculteurs gagnaient relativement plus que maintenant. Au cours des dix dernières années, tout d'abord en tant que vice-président et ensuite en tant que président du syndicat du blé de la Saskatchewan, Garf Stevenson explique qu'il a essayé de remonter le moral des agriculteurs de la Saskatchewan en leur parlant de la lumière au bout du tunnel. « Lorsque nous avons appris le prix de base de la tonne de blé, nous nous sommes dit que c'était davantage la lumière d'un train en marche que nous trouverions au bout du tunnel », se rappelle Garf Stevenson.

L'étude effectuée pour la Centrale de crédit par Jack Stabler, spécialiste en économie agricole de l'Université de la Saskatchewan sur la viabilité des petites communautés rurales de Saskatchewan, arrive à une conclusion qui donne des frissons dans le dos. D'après cette étude, 70 % des 598 villes, villages ou hameaux de la Saskatchewan ne sont pas viables. Autrement dit, ils n'assurent pas les fonctions commerciales indispensables. Quant aux 30 % des communautés restantes, M. Stabler les définit pour la plupart comme des « 7-Eleven », c'est-à-dire des épiceries de campagne. Cette étude, qui actualise les données recueillies entre 1961 et 1980, montre que le déclin des petites villes a augmenté sensiblement au cours des dix dernières années. « D'après moi, ces agglomérations ne jouent plus aucun rôle, ni sur le plan commercial ni sur celui des services. Les agriculteurs ne viennent plus y faire leurs achats ». Avec les autoroutes et la mobilité qu'elles leur permettent, les agriculteurs préfèrent aller plus loin et faire leurs courses dans de plus grandes villes. Toute tentative gouvernementale destinée à ressusciter ces communautés, aussi bien intentionnée soit elle, serait tout bonnement vouée à l'échec.

Il y a longtemps que la lutte contre les difficultés économiques et les catastrophes naturelles fait partie intégrante de la vie des agriculteurs de la Saskatchewan. Elle est ancrée dans l'âme de la province, profondément inscrite dans le tissu social d'une province unique au Canada et fait partie de son histoire. Elle est omniprésente, que ce soit dans la passion que la communauté voue à l'équipe de football des Roughriders, symbole de l'espoir et orgueil de la province lorsqu'elle affronte l'équipe d'une grande métropole comme Toronto ou Vancouver, ou dans les petites villes qui financent elles-mêmes leur piste de hockey ou de curling. Le sens communautaire a aidé à surmonter les difficultés sociales et économiques de la grande crise des années 30, avec la création des coopératives qui sont toujours au cœur de la vie rurale. Pratiquement toutes les villes, quelle que soit leur taille, ont une coopérative, et il existe 280 coopératives de crédit en plus de celles des sept grandes villes de la province. Cette culture sociale était représentée politiquement par la Fédération du Commonwealth coopératif, ancêtre du Nouveau parti démocrate.

Au cours des années, la Fédération a appuyé un certain nombre de gouvernements provinciaux qui ont fait office de pionniers en matière de soins médicaux et ont créé des sociétés de la Couronne investissant dans les mines de potasse et d'autres secteurs. Cette éthique a fait du gouvernement un instrument de développement de la province, qui savait d'instinct que seule la collaboration permettrait de surmonter les difficultés d'une économie agricole à petite échelle.

À sa façon, Mossbank symbolise ce passé riche en implications communautaires. Ses habitants se souviennent toujours du fameux débat de 1957 opposant le premier ministre de la Fédération du Commonwealth coopératif, T.C. (Tommy) Douglas, à son adversaire libéral, Ross Thatcher à la mairie.

Retransmis sur les ondes de toute la province, ce débat sur le rôle des sociétés de la Couronne avait passionné une population qui ne vit que pour la politique. Les auditeurs qui n'avaient pas pu entrer dans le hall surpeuplé écoutaient la radio, entassés au sous-sol de la mairie. Quant aux centaines d'autres qui avaient dû rester à l'extérieur, ils écoutaient le débat dans leur voiture. Tout le monde s'accordait à dire que Thatcher avait été supérieur à son éloquent rival.

Comme tant d'autres petites villes de la Prairie, Mossbank s'est constamment battue pour sa survie. Au cours de la Seconde Guerre mondiale, sa population a atteint 800 personnes, avec l'installation d'une école d'artillerie et de bombardement aérien dans ses environs. À l'heure actuelle, il ne reste de ces jours heureux qu'un vieux hangar, à proximité de ce qui est aujourd'hui un terrain de golf, ainsi que quelques engins militaires regroupés dans l'unique salle de classe transformée en musée.

Ce qui caractérise le mieux la lutte que livre actuellement Mossbank pour sa survie est le bâtiment marron situé à l'ouest de la ville. Si l'on regarde par la fenêtre de la façade, on a l'impression que les bureaux sont toujours occupés. Ils sont jonchés de papiers, les cendriers sont pleins. À part l'inscription sur la porte qui renvoie au représentant des créanciers, Coopers and Lybrand à Winnipeg, seul le calendrier, toujours accroché au mur, signale que l'entreprise a fait faillite en 1989. Ce bâtiment porte l'enseigne de Mossfoods, dernière tentative de diversification économique de la ville, que de nombreux habitants de Mossbank ont qualifiée d'utopie.

Une usine de fabrication de nouilles chinoises a été créée en 1980 grâce à des subventions gouvernementales et aux sommes investies par la population de Mossbank. Elle employait à l'origine 25 personnes. Trois ans plus tard, elle faisait faillite et la tentative d'un investisseur de Winnipeg pour la relancer en 1989, là encore avec l'aide du gouvernement, échoua au bout d'un an. Le seul espoir qui reste aux habitants de Mossbank est qu'un investisseur de Hong-kong réalise le rêve de Mossbank symbolisé par cette usine de nouilles. « Il faut quelque chose pour nos jeunes. Douze sortent cette année de l'école secondaire et nous n'avons rien pour les retenir ici », déclare avec tristesse le maire. Le nombre des inscriptions à l'école locale, qui va de la maternelle à la 12^e année, a diminué de moitié : depuis les dix dernières années, elle compte moins de 200 élèves. Morris Rollie estime que les retraités représentent 25 % de la population de Mossbank. La proportion de personnes âgées augmente en effet rapidement à mesure que les autres habitants, notamment les jeunes qui sortent de l'école, partent pour d'autres villes ou provinces chercher du travail et bâtir leur avenir.

Il y a longtemps que la lutte pour préserver et protéger le mode de vie rural est le principal thème de la politique de la Saskatchewan. Mais ces dernières années, cette question est encore davantage au cœur du débat politique, car l'agriculture traverse une crise que beaucoup considèrent plus grave que la sécheresse ou la grande crise des années 30. Lors des élections provinciales de l'automne dernier, l'une des principales promesses du Parti conservateur-progressiste de Grant Devine portait sur le transfert de quelque 1 500 emplois de Regina dans de petites villes. Ce programme de décentralisation, Fair Share Saskatchewan, visait à stabiliser l'économie rurale. La décentralisation fait en réalité l'objet de controverses. Les néo-démocrates et les libéraux s'y opposèrent vigoureusement, dans une scission politique qu'un nombre croissant d'électeurs perçoivent davantage comme la dichotomie urbaine-rurale dans une province où l'agriculture a longtemps été considérée comme sacrée. Les résultats de l'élection dépendaient des agriculteurs qui avaient appuyé Devine, assurant sa réélection en 1986. Cette fois, malgré une campagne axée sur le vote rural, le gouvernement de Devine dut s'incliner devant le Parti néo-démocrate. L'annonce, par le gouvernement fédéral pendant la campagne, d'une aide d'urgence de 700 millions de dollars aux céréaliculteurs canadiens n'empêcha pas le Parti néo-démocrate de remporter une victoire écrasante.

Trois jours après son élection, le premier ministre élu, le néo-démocrate Roy Romanow, déclarait aux 8 000 agriculteurs en colère rassemblés à Regina pour attirer l'attention du gouvernement sur leurs difficultés financières qu'il prendrait la tête de la délégation d'agriculteurs qui se rendrait à Ottawa. Cinq semaines plus tard, il accompagnait les agriculteurs venus demander de l'aide au gouvernement à Ottawa.

Ironie du sort, dans une province où l'agriculture et la politique sont inséparables, certains rendent la politique et le gouvernement responsables du déclin de l'agriculture et de la vie rurale. Les diverses tentatives faites par le gouvernement fédéral et provincial pour trouver une solution aux problèmes agricoles furent également à l'origine du cauchemar financier vécu par bon nombre d'agriculteurs. Steve Pavlik, 47 ans, est l'un de ceux qui furent acculés à la faillite. M. Pavlik avait commencé à cultiver des céréales près d'Eatonia, au centre-ouest de la Saskatchewan, avec son père, dès sa sortie de l'école secondaire en 1961. En 1985, il avait racheté la part de ses frères. Cultivant plus de 3 000 acres, il était parmi les agriculteurs de la région qui avait le mieux réussi. Au cours des années 1970, alors que le prix des céréales était stable, et que celui de la terre augmentait, la famille Pavlik jouissait d'une certaine stabilité financière. Mais cette époque faste incita les agriculteurs à croire que leur bonne étoile continuerait de briller, ce qui explique les erreurs économiques des années 1980.

« Je me souviens être allé, vers la fin des années 1970, à des séminaires agricoles organisés par des banques et au cours desquels des économistes nous encourageaient à nous endetter pour acheter de la terre », explique Steve Pavlik, qui a eu le tort, comme beaucoup d'autres, de suivre ce conseil. Ce sont ces prêts à intérêt élevé, contractés alors que l'avenir semblait sans nuages, qui sont responsables des nombreuses faillites actuelles. Mais M. Pavlik accuse également le gouvernement, dont les programmes surtout politiques ont incité les agriculteurs à s'endetter. Afin d'encourager les usines de fabrication de matériel agricole du centre du Canada, le gouvernement fédéral offrait des crédits d'impôt aux agriculteurs qui achetaient du matériel agricole neuf. Le gouvernement provincial offrait du crédit à faible taux d'intérêt, sous forme de prêts de diversification, ainsi que des prêts à la production de 25 \$ par acre alors que, dans les années 1985, le capital était entamé par la baisse du prix du blé et de la terre. Il y a dix ans, les budgets agricoles étaient établis en partant du principe que l'inflation continuerait. « Nous pensions obtenir 1 500 \$ par acre et entre 8 et 10 \$ par boisseau de blé », explique Steve Pavlik. « Tous les agriculteurs qui, au début des années 1980, firent ce qui, de l'avis général, était à faire, se rendirent compte, à la fin de ces années, que c'était justement ce qu'il ne fallait pas faire. En fait, l'agriculture s'appuie sur une économie complètement artificielle. »

Les agriculteurs de la Saskatchewan se retrouvèrent ainsi à la tête d'une dette écrasante de plus de 5 milliards de dollars à un moment où leurs revenus étaient au plus bas. Le syndicat du blé de la Saskatchewan annonça en début d'année que le revenu agricole net de 1991 serait négatif, si les subventions gouvernementales étaient inférieures à 500 millions de dollars. Les paiements en souffrance d'un montant de 700 millions de dollars, annoncés en octobre dernier, allégeront un peu les difficultés financières des agriculteurs, mais, de ce total, 325 millions de dollars seulement iront aux agriculteurs de la Saskatchewan, ce qui sera insuffisant pour enrayer l'hémorragie. En 1990, le revenu

agricole net de la Saskatchewan se montait à 266,3 millions de dollars. Les prévisions pour 1991 étaient de 378,7 millions de dollars, bien inférieures aux 786 millions de dollars de 1985 à 1989 (dont 25 % par an en moyenne provenaient des abattements, des programmes de stabilisation et de l'assurance des récoltes).

Ce type d'érosion financière a obligé les agriculteurs à transférer la propriété de leurs terres aux institutions financières. La détérioration de la situation économique se reflète dans le nombre des dossiers traités par le Bureau d'examen de l'endettement agricole qui aide les agriculteurs à surmonter leurs difficultés financières. Au cours des premiers mois de 1991, ce bureau a traité 819 dossiers en provenance de la Saskatchewan, soit 28 % de plus que l'année précédente à la même période. Dean Vey, directeur général du bureau en Saskatchewan, s'attend à ce que les choses empirent. « Il ne s'agit pas d'un problème à court terme », précise-t-il. Au cours des six premiers mois de 1991, 144 agriculteurs de la Saskatchewan ont déposé leur bilan, contre 112 en 1990 et 80 en 1989 à la même période.

Pour Steve Pavlik, la pression financière a obligé les agriculteurs à remettre volontairement le titre de propriété de toutes ces terres aux banques, à l'exception du quart de section de la partie habitable qui est protégée de la forclusion par la loi provinciale. M. Pavlik loue maintenant la terre dont il était autrefois propriétaire et ne rêve que d'une chose : pouvoir emprunter de l'argent pour la racheter un jour. Steve Pavlik signale que s'il avait vendu ses terres en 1980, il aurait gagné tellement d'argent qu'il aurait pu vivre des intérêts. Cette remarque est courante. Toutes ces difficultés financières entraînent des perturbations sur le plan émotif. Au début de l'année, un agriculteur qui avait des enfants en bas âge s'est suicidé en apprenant qu'il allait perdre son exploitation. D'après Lynda Haverstock, ce type de stress est courant chez les agriculteurs. Mieux connue comme leader du parti libéral provincial, Mme Haverstock, psychologue, est spécialisée dans la lutte contre le stress chez les agriculteurs. Au cours des cinq dernières années, elle a parcouru la province dans tous les sens, organisant des centaines de séminaires destinés à aider les agriculteurs à lutter contre les traumatismes liés à la détérioration de l'économie rurale. Elle explique que les conflits émotionnels et les problèmes sociaux entraînés par la détérioration de l'agriculture sont considérables, même s'ils ne se voient pas. « Les agriculteurs sont en crise, leur exploitation est en jeu et ils se sentent personnellement responsables de leur échec », explique-t-elle. « Voici ce qu'ils se disent : « je n'ai pas été à la hauteur, j'ai hypothéqué l'avenir de mes enfants et je me suis trahi moi-même en perdant tout ce qui me permettait de me réaliser. » Mme Haverstock a souvent été appelée pour désamorcer des situations explosives. Lors d'un de ces incidents, un agriculteur armé d'un fusil a menacé de se tuer devant les employés de sa banque si celle-ci se saisissait de sa ferme.

Hartley Furtan, spécialiste en économie agricole de l'Université de la Saskatchewan et co-auteur d'une récente analyse économique sur l'agriculture des Prairies destinée au Conseil économique du Canada, est lui aussi pessimiste. Il explique que des forces économiques incontournables remodeleront probablement les Prairies pour les faire davantage ressembler aux Grandes plaines américaines, avec peu de villes, des familles plus grandes et une population moindre. D'après lui, la plus grande partie de la terre comprise dans le triangle de Palliser, dont la base serait une droite traversant le sud de la Saskatchewan et le sommet, la frontière entre la Saskatchewan et l'Alberta, à l'ouest de Saskatoon, ne devrait plus être cultivée. Comme l'explique Hartley Furtan : « ce triangle n'est cultivé que parce qu'il est subventionné par le gouvernement. »

Animées par cette opiniâtreté qui caractérise si bien l'esprit de la Prairie depuis des générations, certaines entreprises refusent de s'avouer vaincues. Les habitants de Lemberg ont investi 122 000 \$ dans une usine de fabrication de tuiles, Perma-Tile Ltd., qui emploie 15 personnes et a des vendeurs dans toute la Prairie. Dix-sept pour cent du capital proviennent d'obligations émises par une collectivité, dans le cadre d'un programme où le gouvernement garantit le capital investi dans une entreprise locale. Il ne fait aucun doute que nous devons diversifier nos activités si nous voulons survivre, déclare Rick Pattison, président de Perma-Tile Ltd. « Traversez n'importe quelle petite ville et vous verrez que les principaux employeurs sont le silo et le concessionnaire de matériel agricole. Ce ne sont plus eux qui vont nous faire vivre. » Autrement dit, la Saskatchewan est en transition. Son destin reste intimement lié à l'agriculture et à la vie rurale, mais elle doit trouver de nouvelles orientations.

Que les habitants de la Saskatchewan trouvent ou non la solution qui assurera leur avenir est encore incertain. Ce qui est sûr, c'est que cela sera encore longtemps un sujet de conversation tous les matins au café du restaurant Triple K de Mossbank. Comme le dit Ken Badley, on a moins mal quand on parle de sa douleur. « Les affaires sont mauvaises et je dois faire des efforts pour joindre les deux bouts, mais si je ferme, je me demande bien ce que tous mes clients vont devenir. »

Source : Dale Eisler. — « Harvests of Ruin ». — Canadian Geographic Magazine. — (janv./fév. 1992). — Traduction. — Reproduit avec l'autorisation de l'auteur

Document d'information n° 2

Les Indiens et l'agriculture : Point de vue d'un économiste

Ayant effectué différentes études sur les Indiens et les Métis, et plus particulièrement sur la façon et la possibilité d'introduire l'agriculture dans deux réserves de la Saskatchewan, j'ai été priée, en tant qu'économiste, de donner mon avis sur l'attitude des Indiens face à l'agriculture. J'aimerais rappeler ce qu'a dit le chef Delisle (commissaire des Indiens au pavillon canadien de l'Exposition universelle et cité dans l'*Ottawa Citizen* du 29 juillet 1968), à savoir que la principale erreur du gouvernement consiste à ne pas faire de différence entre les Indiens. J'ai également fait la même constatation depuis huit ans que je travaille dans ce domaine. Le gouvernement, mais aussi l'homme de la rue, les associations bien intentionnées, ont des idées toutes faites : les Indiens n'aiment pas l'agriculture, les Indiens ne veulent pas faire de longues journées de travail ou faire un travail monotone, les Indiens n'ont aucune ambition, etc.

J'aimerais, dans ce bref exposé, réfuter certains arguments, mais avant de poursuivre, j'aimerais dire une chose. C'est qu'il faut impérativement cesser de croire qu'il y a une attitude « indienne » vis-à-vis de l'agriculture et qu'il faut plutôt réfléchir à ce que nous pouvons faire pour aider les habitants des réserves qui souhaitent s'adonner à l'agriculture. Et j'en ai rencontré beaucoup en Saskatchewan.

Le deuxième argument que j'aimerais faire valoir est que cette attitude des Indiens est loin d'expliquer l'échec presque total de l'agriculture dans les réserves. Nous savons tous que le gouvernement avait l'intention d'y implanter l'agriculture. Nous savons que le gouvernement a apporté son aide. Nous en avons donc conclu que les Indiens sont entièrement responsables de cet échec. Il existe une autre explication. Je reviendrai sur ce point lorsque nous évoquerons les programmes gouvernementaux qui devaient transformer les Indiens en agriculteurs.

On oublie souvent que vers 1880 et 1890 la plupart des Indiens des Prairies étaient agriculteurs. Ils étaient un peu aidés, peut-être à bon escient pour l'époque, et dans les années 1920 l'agriculture représentait la principale source de revenu de la plupart des réserves. L'agriculture y restait toutefois limitée, elle était peu efficace, le rendement étant de loin inférieur à celui des exploitations blanches. La pertinence des programmes gouvernementaux aurait fort bien pu être remise en question à ce moment-là.

Ainsi, le traité 6 précisait que chaque famille d'agriculteurs avait le droit à 4 houes, 2 pelles, 2 faux, 2 fourches à foin et 2 faucilles; trois familles devaient se partager une charrue et quelques herses. La bande avait droit à 4 boeufs, 1 taureau et 6 vaches. Vu le peu d'expérience des Indiens et leur manque de connaissances agricoles, le poste de superviseur agricole était d'une utilité discutable. Il y en avait un par organisme gouvernemental, c'est-à-dire qu'un superviseur était responsable de plusieurs centaines d'exploitations et il ne fallait pas nécessairement avoir des connaissances en agriculture pour occuper ce poste. Dans les internats, les garçons recevaient une certaine formation, surtout axée sur les tâches agricoles habituelles. On ne leur disait rien des qualités nécessaires pour gérer et diriger une exploitation et il était hors de question pour eux de penser à diriger un jour une exploitation.

Cependant, les Indiens avaient acquis une certaine compétence dans les années 1920. Si l'on regarde aujourd'hui ce qui reste de l'agriculture dans les réserves, où 60 % des habitants sont des assistés sociaux et où la terre est surtout louée à des agriculteurs blancs, on a tendance à oublier que les Indiens ont été agriculteurs pendant plus de quarante ans (de 1885 à 1930 environ). Nous oublions qu'il y a eu une époque où l'agriculture, complétée par la chasse, le transport du bois et le travail occasionnel, formait la base d'une économie fiable qui n'avait nul besoin de l'assistance sociale.

Que s'est-il passé? À mon avis, il est difficile d'attribuer le déclin de l'agriculture à une certaine attitude. Il nous faudrait alors expliquer pourquoi des personnes, apparemment disposées à faire cet effort dans les années 1920, sont maintenant indifférentes ou opposées à cette activité. L'explication économique est beaucoup plus plausible. Voici des hommes qui ont cultivé de 80 à 100 acres, ont survécu à la grande crise des années 1930, et se remettent à l'agriculture à une époque où les coûts et les prix augmentent constamment, où les agriculteurs qui réussissent achètent de nouvelles machines et agrandissent leur exploitation. D'une part, l'agriculture indienne n'est pas mécanisée (pour des raisons que j'exposerai plus bas) et, d'autre part, la nouvelle structure coût-prix rend leur exploitation peu rentable. Ces agriculteurs qui travaillent la terre depuis vingt ans ne peuvent donc ni agrandir leur exploitation pour la rentabiliser ni tirer profit de méthodes agricoles dépassées. Le nombre d'agriculteurs indiens diminue donc rapidement.

Pour vous montrer dans quelle mesure l'amélioration des méthodes agricoles a été traitée à la légère, il convient de rappeler que ce n'est que depuis ces trois dernières années que le ministère des Affaires indiennes s'est attaché les services de représentants agricoles provinciaux. Dans la région que j'ai étudiée, le représentant agricole disposait de un à deux jours par mois pour régler les problèmes des exploitations agricoles peu rentables de six réserves. Pour moi, c'est la preuve que le ministère des Affaires indiennes a compris ce qu'est un programme agricole bien conçu. S'il avait existé, dans les années 1940 et 1950, des cours de vulgarisation, s'il y avait eu un conseiller agricole à temps plein dans chaque réserve, si les investissements avaient été planifiés de façon à augmenter la superficie des exploitations sur un certain nombre d'années, s'il y avait eu des programmes de formation en gestion agricole et des prêts en capital, nous ne serions pas en train de parler de l'attitude des Indiens vis-à-vis de l'agriculture.

Tous les documents publiés sur le sujet par les pays en voie de développement font état du rôle essentiel joué par la formation et le capital. Le Canada, qui finance ces programmes dans de nombreuses parties du monde, espère qu'une minorité isolée à l'intérieur de ses frontières s'en sortira toute seule. En bref, cet échec en agriculture a, d'après moi, plusieurs explications. Et notre jugement serait particulièrement téméraire si nous concluons que l'attitude des Indiens est négative. J'aimerais, dans les pages qui suivent, vous exposer les conclusions que j'ai tirées de cette étude.

Je me base sur un petit échantillon (tiré d'une réserve), mais il est intéressant de noter que les 20 ou 22 agriculteurs ou anciens agriculteurs interrogés ont déclaré que l'agriculture était l'activité qu'ils préféraient à toute autre. De plus, tous étaient fermement opposés au système de crédit-bail. Loin d'y voir une solution de facilité pour s'en sortir (comme on a trop souvent tendance à le croire), ils estiment que les 500 \$ ou 800 \$ par mois que leur donne le crédit-bail est bien peu, et que l'agriculture permet d'avoir un meilleur revenu, si tout va bien.

D'un point de vue économique, le crédit-bail est souvent la solution rationnelle pour un agriculteur qui possède un quart de section et du vieux matériel agricole en panne dont il ne tirera pas 500 \$. Et pourtant nous avons le sentiment que ces agriculteurs n'adoptent cette solution qu'en dernier ressort, lorsque leur matériel est usé, et qu'ils sont trop endettés pour se tourner à nouveau vers les banques.

Le grand nombre de personnes qui se sont tournées vers l'agriculture au début des années 1960 atteste du désir de cultiver la terre (comme le montrent les études faites sur deux réserves). Cette résurgence ne peut pas être attribuée à la politique du ministère. Ces nouveaux agriculteurs, qui n'ont aucun matériel, doivent sous-traiter les principales opérations à leurs voisins blancs, selon un système déjà éprouvé, mais peu rentable pour les Indiens. À l'époque, la réserve de Mistawasis avait un chef compétent qui estimait que les petites exploitations pouvaient être rentables si le matériel agricole était mis en commun et si le bétail était acheté par la bande. Là encore, ce projet, connu sous le nom de projet agricole communautaire de Mistawasis, a suscité un vif intérêt. Il a été effectivement mis sur pied, partiellement. Le matériel, mais pas le bétail, a été acheté à l'aide des capitaux de la bande.

J'ai parlé du projet communautaire de Mistawasis en raison de l'intérêt qu'il présente et pour montrer qu'il est possible de concevoir un nouveau cadre institutionnel permettant aux agriculteurs indiens d'adopter les techniques agricoles du 20^e siècle. Ce projet n'a pas donné les résultats escomptés. Sans toutefois entrer dans les détails, j'aimerais évoquer rapidement les raisons de cet échec, car je suis convaincue que ce type de projet mérite d'être envisagé plus sérieusement par les agriculteurs, parce qu'il permet de mettre en place une infrastructure agricole solide dans les réserves.

Je n'ai pas besoin de vous rappeler les problèmes posés par la mise sur pied d'un projet de grande envergure (le capital initial était de l'ordre de 60 000 \$) avec des agriculteurs marginaux sans aucune expérience des affaires ou de la comptabilité. Les capitaux étaient insuffisants, car une fois le matériel acheté, il n'y avait plus de liquidités, et les petites sommes prêtées par le ministère ne permettaient pas de faire franchir au projet les premières années difficiles. Il n'y avait pas non plus de fonds pour acheter du bétail, élément essentiel du projet original.

Ce qui est le plus regrettable, à mes yeux, est que, dans une province agricole, célèbre pour son travail de vulgarisation, le seul savoir-faire fourni par le ministère était une demi-journée d'entretien avec un économiste agricole. Par sa nature même, le projet avait besoin de beaucoup d'aide. Il n'en a pratiquement reçu aucune.

La tiédeur du ministère des Affaires indiennes peut s'expliquer de plusieurs façons, entre autres — comme on me l'a expliqué — par l'inquiétude des habitants de la réserve qui n'étaient pas agriculteurs, ceux qui voulaient tirer un petit revenu en numéraire des fonds de la bande et n'attendaient rien de l'agriculture. Si nous ne pouvons pas affecter les fonds de la bande à un projet de développement économique, le capital devra provenir d'une autre source — à condition que le projet soit valable — si nous ne voulons pas sacrifier le développement économique de la réserve.

En conclusion, je pense qu'il faut commencer par se pencher sur l'attitude du ministère des Affaires indiennes, avant de condamner les Indiens. J'ai rencontré un grand nombre de fonctionnaires, et il est facile de voir qu'ils sont fermement convaincus que les Indiens ne peuvent pas réussir en agriculture. Ces fonctionnaires ne voient aucun inconvénient au crédit-bail. Les autorités impliquées dans le projet de Mistawasis n'ont pas compris qu'à la base du projet, il y avait la répugnance des agriculteurs à aliéner la terre. Lorsque le projet a commencé à montrer des signes de faiblesse, le ministère a conseillé aux agriculteurs d'avoir à nouveau recours au crédit-bail. Le ministère n'a montré aucun intérêt réel pour le développement, pas plus qu'il n'a cherché à saisir la possibilité de développement lorsqu'elle s'est présentée.

Après avoir été si critique vis-à-vis du ministère, j'aimerais cependant préciser que ses erreurs ne font que refléter la société dans son ensemble. Nous n'avons jamais, par le passé, fait quoi que ce soit pour les Indiens, à part leur envoyer un chèque d'aide. Le ministère, mais aussi une grande partie de la société blanche, a des préjugés raciaux et culturels. Ces préjugés me semblent expliquer en grande partie pourquoi les possibilités d'amélioration de l'agriculture dans les réserves ont été si peu exploitées.

Les Indiens sont généralement considérés comme de médiocres agriculteurs, et le sentiment général est que tout programme agricole dirigé par les Indiens est voué à l'échec. Bien que ces hommes aient été agriculteurs pendant 10 ou 20 ans, comme leur père et leurs grands-pères, le discours des non-Indiens tourne toujours autour des difficultés qu'il y a à encourager les Indiens à cultiver la terre.

Source : Helen Buckley. — Farming For Canadians? An Economist's View. — Traduction

4.7 La culture amérindienne et l'économie du marché

Contenu

Comment maintenir son indépendance économique dans une économie interdépendante?

Le développement économique n'a pas été facile pour les peuples autochtones. Ils ont dû apprendre :

- l'importance du profit et de solides techniques de gestion;
- que pour qu'une entreprise réussisse, les préoccupations ayant trait au commerce et à la gestion doivent prendre la priorité sur les préoccupations idéologiques (valeurs et croyances) et politiques.

Ils n'en ont pas pour autant perdu de vue leur respect traditionnel pour l'environnement, la collaboration et l'égalité.

Dans leurs efforts pour retrouver leur indépendance économique, les Autochtones ont mis l'accent sur l'entreprise de groupe.

Les industries qui témoignent du développement économique autochtone sont :

- le tourisme;
- la foresterie;
- la pêche;
- l'agriculture;
- les investissements;
- les transports.

La Wild Rice Corporation de La Ronge est un exemple d'entreprise autochtone qui tente de rester fidèle à des valeurs indiennes.

Ce sont les bandes de La Ronge, de Montreal Lake et la bande Peter Ballantyne qui ont créé cette entreprise coopérative.

4.7 La culture amérindienne et l'économie du marché

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

L'interdépendance

- **Savoir que les peuples autochtones souhaitent être suffisamment indépendants pour protéger leur culture, mais que la réussite dans l'économie capitaliste les force à être de plus en plus interdépendants**
- **Savoir que les bandes indiennes ont essayé d'élaborer des projets économiques compatibles avec :**
 - **leurs valeurs traditionnelles, comme le respect de l'environnement, la collaboration, l'égalité et le partage;**
 - **les besoins des bandes indiennes locales;**
 - **l'environnement économique plus large dans lequel elles doivent fonctionner**
- **Savoir que les tentatives des communautés autochtones pour intégrer leur culture à une économie de marché occidentale n'en est qu'à ses premiers balbutiements et qu'il aura de nombreux tâtonnements**
- **Savoir que la communauté autochtone n'est pas unanime sur la façon de s'intégrer à une économie de marché, ni sur la question de l'intégration elle-même**
- **Savoir que de nombreux Autochtones hésitent beaucoup à s'engager dans une économie de marché de peur d'y perdre leur culture**

L'indépendance politique

- **Savoir que l'indépendance économique est directement reliée au désir d'indépendance politique des peuples autochtones**

4.7 La culture amérindienne et l'économie du marché

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- Classer les informations et à analyser les ressemblances et les différences existant entre deux paradigmes

4.7 La culture amérindienne et l'économie du marché

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- Savoir si la notion amérindienne de réussite économique diffère de la notion occidentale

4.7 La culture amérindienne et l'économie du marché

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 10 - La culture amérindienne et l'économie de marché

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Initiation à l'analyse numérique
- Initiation à la technologie
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome

A. Sommaire de l'activité

Cette activité aide les élèves à comprendre que les Autochtones n'ont pas encore totalement abandonné l'économie holistique.

B. Contenu

La culture indienne et l'économie de marché

Comment maintenir son indépendance économique dans une économie interdépendante?

Le développement économique n'a pas été facile pour les peuples autochtones. Ils ont dû apprendre :

- l'importance du profit et de solides techniques de gestion;
- que pour qu'une entreprise réussisse, les préoccupations ayant trait au commerce et à la gestion doivent prendre la priorité sur les préoccupations idéologiques (valeurs et croyances) et politiques.

Ils n'en ont pas pour autant perdu de vue leur respect traditionnel pour l'environnement, la collaboration et l'égalité.

Dans leurs efforts pour retrouver leur indépendance économique, les Autochtones ont mis l'accent sur l'entreprise de groupe.

Les industries qui témoignent du développement économique autochtone sont :

- le tourisme;
- la foresterie;
- la pêche;
- l'agriculture;
- les investissements;
- les transports.

La Wild Rice Corporation de La Ronge est un exemple d'entreprise autochtone qui tente de rester fidèle à des valeurs indiennes.

Ce sont les bandes de La Ronge, et de Montreal Lake, avec la bande Peter Ballantyne, qui ont créé cette entreprise coopérative.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

L'interdépendance

- Savoir que les peuples autochtones souhaitent être suffisamment indépendants pour protéger leur culture, mais que la réussite dans l'économie capitaliste les force à être de plus en plus interdépendants
- Savoir que les bandes indiennes ont essayé d'élaborer des projets économiques compatibles avec :
 - leurs valeurs traditionnelles, comme le respect de l'environnement, la collaboration, l'égalité et le partage;
 - les besoins des bandes indiennes locales;
 - l'environnement économique plus large dans lequel elles doivent fonctionner
- Savoir que les tentatives des communautés autochtones pour intégrer leur culture à une économie de marché occidentale n'en est qu'à ses premiers balbutiements et qu'il y aura de nombreux tâtonnements
- Savoir que la communauté autochtone n'est pas unanime sur la façon de s'intégrer à une économie de marché, ni sur la question de l'intégration elle-même
- Savoir que de nombreux Autochtones hésitent beaucoup à s'engager dans une économie de marché de peur d'y perdre leur culture

L'indépendance politique

- Savoir que l'indépendance économique est directement reliée au désir d'indépendance politique des peuples autochtones

Habilités :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- Classer les informations et à analyser les ressemblances et les différences existant entre deux paradigmes

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- Savoir si la notion indienne de réussite économique diffère de la notion occidentale

D. Étapes de l'activité

1. Les élèves vont rédiger un essai qui va comparer les paradigmes économiques autochtones traditionnels aux paradigmes européens contemporains.
 - Une façon pour ce faire consiste à demander aux élèves de faire des recherches sur les entreprises indiennes contemporaines comme la Wild Rice Corporation de La Ronge.
 - Une autre méthode consiste à téléphoner au bureau du conseil de bande d'une réserve indienne ou au bureau du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien.
2. Demander aux élèves de se préparer à leur entrevue en consultant les feuilles d'information de l'élève ci-jointes.

Document d'information n° 1

La naissance d'une réserve

Du côté est du parc industriel Sutherland de Saskatoon s'étend un morceau de prairie balayé par le vent. Seules quatre remorques Atco posées sur les graviers en bordure de la route signalent une présence humaine. Les collines de Thickwood sont encore loin.

Lester Lafond a son bureau dans l'une de ces remorques. De sa fenêtre il ne voit pas la totalité des 35 acres de pâturage que sa bande de Muskeg Lake a réussi, avec son aide, à obtenir du gouvernement fédéral, mais il sait qu'ils sont là.

« Cette terre appartient maintenant à une réserve indienne », déclare-t-il avec fierté en tapotant son bureau de l'index. « Il a fallu quatre ans de travail. Mais nous y sommes arrivés. »

Nommé entrepreneur indien de l'année en 1989 par le magazine Saskatchewan Business, Lester Lafond a de bonnes raisons d'être fier de lui. Après un échec commercial retentissant, son entreprise individuelle, Lafond Entreprises Ltd., a refait surface en l'espace de deux ans. Elle aide le gouvernement fédéral à mettre sur pied une politique nationale de développement des réserves urbaines. Lester a mis au point un modèle de réserves urbaines que les autres bandes s'empressent d'adopter. Ces réserves serviront de modèle à la colonisation des terres indiennes dans les années 1990, en faisant profiter les entreprises indiennes des dégrèvements fiscaux et en leur donnant de nouvelles sources de revenus. M. Lafond montre le chemin aux entreprises indiennes de la Saskatchewan.

L'agriculture a été la première carrière de Lester Lafond. Il appartient à la quatrième génération d'agriculteurs de la réserve de Muskeg Lake, 24 km au nord de Blaine Lake. Après avoir obtenu son diplôme en agriculture à l'Université de la Saskatchewan en 1974, il est revenu cultiver la terre dans la réserve. Depuis 1976, pour occuper ses hivers, il conseille le gouvernement provincial en matière de politique agricole autochtone.

Il exploiterait encore les terres de Muskeg Lake, et ses activités de conseiller continueraient à lui apporter le revenu complémentaire dont tous les agriculteurs ont besoin pour survivre, s'il n'avait perdu un bras en 1979 dans un accident de ramasseuse-botteuse. Vu la mauvaise conjoncture économique des années 1980, Lester Lafond décida de compléter sa formation pour pouvoir trouver du travail. Il retourna à l'Université de la Saskatchewan où il obtint un diplôme en sociologie et en économie en 1982.

Lester, qui commençait alors à acquérir de l'expérience en politique, a été engagé comme directeur du développement économique des Indiens de la Saskatchewan par le secrétariat des Affaires autochtones et indiennes de la Saskatchewan. En février 1984, il se lança dans ce qui déboucha sur le projet Sutherland : il était chargé par sa bande de négocier une colonisation rurale avec le gouvernement fédéral.

Ce n'était pas le seul projet de Lester : en 1985, il avait investi dans le centre de pêche de Chitek Lake Lodge, à 250 km au nord de Saskatoon, l'une de ses premières opérations commerciales. Il aurait d'ailleurs mieux fait de s'abstenir. Les problèmes commencèrent lorsque les membres de la bande de Chitek Lake décidèrent que les chalets n'étaient plus une priorité. L. Lafond fut donc obligé de vendre son entreprise deux ans plus tard pour payer ses crédateurs. Les chalets furent achetés par la famille Préfontaine qui les ouvrit au public.

« C'est la seule chose qui n'a pas marché dans les années 1980 », précise Lester. « J'ai un échec à mon actif. »

Cet unique échec (il avait investi un peu moins de 100 000 \$) lui permit d'écrire un article sur les risques présentés par les coentreprises, que l'Université de Lethbridge utilise actuellement pour son cours de gestion des entreprises.

Quelles leçons Lester a-t-il tiré de Chitek Lake? « Plusieurs », répond-il avec emphase. Ken Thomas, ancien associé de Chitek Lake qui travaille maintenant comme directeur des programmes agricoles indiens de la Saskatchewan, le confirme. « À mon avis, Chitek Lake a été une expérience utile à Lester. C'était la première fois qu'il dirigeait directement un projet. »

Lester Lafond explique volontiers qu'une coentreprise comme Chitek Lake ressemble à un mariage, en ajoutant que, là aussi, un cours de préparation s'impose.

« Deux personnalités différentes s'associent. Si on ne sait pas exactement ce qu'on veut et qui est responsable de quoi, cela peut compliquer singulièrement les choses », explique Lester Lafond. Il met maintenant les gens d'affaires en garde en leur conseillant de ne jamais partir du principe que leur associé est sur la même longueur d'ondes qu'eux. « Consignez tout par écrit », conseille-t-il. « (À l'heure actuelle) j'ai tendance à tout considérer comme important et à ne rien passer sous silence. »

En 1984, Lester ne voulut pas manquer une occasion unique pour la bande de Muskeg Lake. La bande réclamait 48 640 acres au gouvernement fédéral. Le chef et le Conseil de bande préféraient diversifier leur économie plutôt que d'augmenter la surface des terres cultivables. À la recherche de terres appartenant à la Couronne à Saskatoon, Lester découvrit la terre de Sutherland dans un vieux dossier. Le centre psychiatrique qui devait à l'origine y être construit l'avait été plus au nord.

Wallace Tawpimis, chef de la bande de Muskeg Lake, explique que le projet aurait pu aboutir sans Lester, mais qu'il aurait fallu de 10 à 15 ans pour avoir la réserve. Il ajoute : « Lester connaît son travail et sait comment faire avancer les choses. » Lester sourit lorsqu'il se rappelle la façon dont le gouvernement réagit à la demande de la bande. Les gouvernements, tant fédéral que provincial, trouvèrent le projet intéressant. Le ministère des Affaires indiennes étudia la demande, en veillant à ce que la ville soit informée en conséquence.

« Nous avons organisé une réunion avec Cliff Wright, maire de l'époque », explique M. Tawpimis. « Nous sommes entrés dans la mairie. Il nous a demandé ce que nous voulions. Nous lui avons alors répondu que nous voulions le terrain de Sutherland. »

« La réaction de la ville a été positive », fait remarquer Lester Lafond. Nous voulions des revenus immobiliers et ce terrain avait été zoné. Il était possible d'y installer des entreprises. C'était une bonne chose pour la ville et cela pouvait relancer l'économie. »

Une fois toutes les parties informées de la destination des terrains, le Conseil du Trésor devait donner son accord à la colonisation rurale par les Indiens. Cette décision passa par le cabinet fédéral, avec l'aide de Bill McKnight, ancien ministre des Affaires indiennes. À une époque où le gouvernement fédéral vendait ses terres pour réduire son déficit, le Conseil du Trésor chargea Travaux publics Canada de vendre 13 acres de routes à la Ville de Saskatoon, et les 35 acres restant à la bande.

La décision du Conseil du Trésor fut approuvée en 1986. Ce n'est qu'alors, explique Lester, que le gouvernement réalisa que ce projet aboutirait. Lester ne se contentait pas de diriger les négociations, il aidait parallèlement le ministère des Affaires indiennes à élaborer des mesures destinées à créer des réserves urbaines. Auparavant, la seule réserve urbaine de Saskatchewan était constituée par les résidences universitaires de Prince Albert.

La nouvelle politique permet au gouvernement fédéral de créer des réserves urbaines si la demande est légitime. Le gouvernement autorisa six autres bandes de Saskatchewan à entamer des négociations portant sur ce même type de réserve.

Le prix de la terre était l'un des derniers obstacles à surmonter. Le Conseil de Muskeg Lake et le gouvernement évaluèrent la terre. Le Conseil fixa alors un prix par acre en se basant sur le prix de la terre plus au nord, qui appartenait à la bande. En échange des 35 acres de Sutherland, Muskeg Lake renonça à 400 acres de terre plus au nord, sur les 48 640 acres réclamées à l'origine.

Le Conseil de Muskeg Lake a été critiqué par d'autres bandes de la province pour ne pas avoir insisté sur un règlement acre par acre. À ce reproche, Lester répond en rappelant l'approche pragmatique du Conseil. « Nous préférons parler de réussite une fois que nous avons réussi. »

En mai de l'année dernière, la bande était juridiquement en mesure de donner la terre en crédit-bail. Mais la parcelle, alors appelée McKnight Centre, du nom du ministre des Affaires indiennes Bill McKnight, était un prolongement de la Prairie en bordure de la ville.

Les coûts d'infrastructure (canalisations d'eau, égouts, feux de circulation et routes) de la terre de Sutherland étaient estimés à 3,5 millions de dollars. Lester devait une fois de plus avoir des idées. Ayant réussi à intéresser la bande Samson d'Hobbema (Alberta) à ce projet, il lui demanda de s'associer à sa bande. Si Lester réussit, ce projet sera une autre première en matière de coentreprise pour une bande de Saskatchewan.

Depuis son expérience de Chitek Lake, Lester cherchait une bande désireuse de s'engager dans un projet et disposant de fonds.

Victor Buffalo, chef de la bande, explique que Saskatoon l'intéresse parce que la région lui permettra de développer les activités de Peace Hills Trust Company, société indienne à 100 %. Comme il l'explique : « Saskatoon est une plaque tournante pour bon nombre d'entreprises indiennes. C'est un placement. Nous faisons de la promotion immobilière et achetons des terrains. » La bande n'a toutefois pas encore décidé du montant de sa participation.

Lester, qui n'a pas oublié les enseignements de Chitek Lake, les applique à son nouveau projet. « Nous vérifions si chacun a compris ce que l'on attend de lui. Ce ne sera pas un accord de deux pages, mais plutôt de 50 pages », précise-t-il. Connaissant la position de Lester sur ce point, Victor sait que sa bande doit rester concurrentielle pour arriver à un accord.

Avec le Conseil de Muskeg Lake, Lester a été le pionnier des réserves urbaines en Saskatchewan. Il espère que l'idée d'avoir un propriétaire indien plaira aux entreprises indiennes. « Nous avons maintenant une place forte à Saskatoon. Elle se trouve à proximité des réserves, en plein sur le marché. »

Bien que Lester n'insiste pas sur ce point, il sait pertinemment que les entreprises seront attirées par les réserves parce que les Indiens inscrits qui travaillent dans les réserves sont dispensés de l'impôt sur le revenu. Les Indiens inscrits qui vivent dans les réserves rurales ne paient pas non plus d'impôt, mais les possibilités d'emploi sont beaucoup plus grandes à Sutherland.

Les impôts constitueront une autre source importante de revenus pour la bande de Muskeg Lake. En juin 1988, le gouvernement fédéral a voté une loi autorisant les Indiens à imposer les locataires de leurs terres. Comme le fait remarquer Wallace Tawpismus : « Dans 10 ou 15 ans, les membres de la bande en retireront les avantages et ils ne tarderont pas à se rendre compte des sommes en jeu. »

Lester Lafond, président du caucus autochtone progressiste-conservateur, considère les affaires de deux points de vue, le sien et celui de sa bande. Considérant la réussite des réserves urbaines avec modestie, Lester se dit heureux de participer à l'économie et de prendre des mesures qui encouragent les entreprises indiennes. Mais, d'après lui, tout le mérite revient au chef et au Conseil pour leur patience. « Ma femme et mes deux fils appartiennent également à ma bande ». Il ajoute qu'il a aussi de la famille dans la réserve. « Le succès de la bande sera notre succès à tous. »

Source : Heather Waldern. — « Making a Reservation ». — Saskatchewan Business. — (1990). — Traduction

Document d'information n° 2

L'entrepreneur indien de l'année

Pour beaucoup, La Ronge, c'est le lac La Ronge, ce lac, vaste et profond, qui attire depuis des décennies les amoureux de la pêche et de la nature.

Le lac est au coeur de la vie de La Ronge et d'Air Ronge.

Mais la bande indienne de La Ronge appartient elle aussi à la communauté. Ses 3 800 membres, répartis entre La Ronge et les communautés avoisinantes, représentent une force économique avec laquelle il faut compter.

Les membres de la bande dirigent une compagnie de charter aérien, des usines de transformation du riz sauvage, des centres de pêche, un service de transport des déchets ainsi qu'un certain nombre d'autres services, à La ronge et dans la région.

Bien qu'il s'agisse souvent d'entreprises individuelles, la présence de la bande se fait de plus en plus sentir derrière bon nombre d'entre elles.

La charrue que vous achetez à Regina ou le riz sauvage qui vous est servi à San Francisco ne sont peut-être là que grâce aux programmes de développement de la bande.

Bill Hatton est directeur général de Kitsaki Development Corporation, société de développement économique de la bande indienne du lac La Ronge.

Originaire des États-Unis, il explique que travailler avec une bande est le rêve de tout entrepreneur.

« L'environnement offre de multiples possibilités et le Conseil de la bande a des vues à long terme. C'est au secteur économique ce qu'un réacteur surgénérateur est au secteur énergétique. »

Au cours des cinq premières années de son existence, Kitsaki Development Corporation a aidé la bande à investir dans des entreprises de camionnage, des compagnies d'assurances, dans le loto, la transformation du riz sauvage, une marina, une épicerie et le transport de ferraille. Bill Hatton estime que le revenu brut tiré de ces entreprises se monte approximativement à 8 millions de dollars et sont à l'origine de la création des 70 postes permanents.

Plusieurs de ces entreprises sont des coentreprises. Bill Hatton a récemment déclaré lors d'une entrevue que cela est voulu, donnant comme exemple le partenariat de la bande avec Trimac Transportation dans Northern Resource Trucking (NRT).

« C'est probablement le type de contrats vers lequel nous nous dirigeons. Nos partenaires sont solides, ce qui nous permet de ne pas avoir à constituer une équipe de direction. »

« En tant que société de développement, nous préférons gérer un groupe d'entreprises plutôt que des entreprises individuelles. Nous prenons généralement une participation majoritaire dans ces entreprises, mais la direction, déjà en place, est souvent assurée par un entrepreneur très motivé ou un partenaire solide. »

Bill Hatton précise qu'il considère les contrats sous l'angle du profit, de la participation à la gestion et des emplois.

Comme il l'explique, les considérations commerciales l'emportent sur le nombre d'emplois créés.

Rick Reynolds, directeur de Trimac pour la région de la Prairie, partage cet avis.

« Lorsqu'il a tout d'abord été question de l'idée de NRT, nous avons craint que la société soit avant tout considérée comme une source d'emplois, et qu'elle ne respecte pas les principes des affaires. Mais cela n'a pas été le cas », précise Rick Reynolds.

Il ajoute rapidement que l'avenir de NRT est prometteur parce qu'il se base sur le long terme, et non pas sur des contrats.

Ainsi, bien que la participation de la bande y soit majoritaire, seulement six des quelque cinquante employés appartiennent à la bande. (La plupart des autres employés sont originaires du Nord.) Pour des raisons commerciales, le siège de l'entreprise est à Saskatoon et non pas à La Ronge, parce que les principaux contrats sont des contrats de transport signés avec les mines d'uranium de Key Lake et de Cliff Lake.

Cette façon d'aborder les problèmes semble être la bonne, comme le déclare le chef Harry Cook, qui a travaillé 12 ans dans l'usine de fabrication de roulottes de Westank Willock à Regina. H. Cook espère pouvoir utiliser son expérience de soudeur et de contremaître en fabrication dans ses nouvelles fonctions de chef de bande.

« Je pense qu'un grand nombre d'autres bandes envisagent d'adopter des structures de développement économiques s'inspirant de celles de la bande de La Ronge. » Harry Cook rappelle que la bande de La Ronge n'est pas seulement la plus grande de la province, mais qu'elle est également considérée comme ayant les meilleurs programmes de développement économique.

Harry Cook n'est chef de bande que depuis juillet. Mais Kitsaki a survécu à de nombreux changements de direction et Bill Hatton explique que c'est parce que la bande part du principe que les affaires sont les affaires que les entreprises réussissent.

« En affaires, les dirigeants sont novateurs et pragmatiques, ce qui leur permet de s'attacher le personnel. Il est impossible de travailler ou de créer des entreprises dans un environnement artificiel ou politisé. »

Dave McIlmoy, directeur administratif de la bande, explique que le fait de conserver le même personnel malgré les changements de direction contribue également au succès de l'entreprise. « Les gens peuvent être rivaux pendant les élections, mais une fois les élections passées, l'ostracisme n'est plus de mise. L'élément humain est utilisé du mieux possible. »

Les résultats obtenus par les entreprises de la bande ont été suffisamment bons pour valoir à NRT un diplôme d'excellence commerciale (ABEX) cette année, et la bande a d'autres projets, dont un centre commercial pour La Ronge et un complexe hôtelier.

Bill Hatton précise que ces projets font partie d'un projet global portant sur la création de 400 emplois permanents et autonomes au cours des prochaines années. Il faut encore faire un certain nombre d'investissements clés, notamment dans le secteur minier, les communications, le bâtiment, la forêt et le tourisme.

« Pour le moment, nous essayons d'investir dans les secteurs stratégiques qui stabiliseront le rôle de la bande dans l'économie du Nord et consolideront notre assise économique, de façon durable », ajoute Bill Hatton. « Les possibilités de contrat sont là, mais nous devons réagir vite pour en profiter. »

« L'attitude des membres de la bande eux-mêmes nous a beaucoup aidés », rappelle Bill Hatton.

« Depuis des années je travaille avec diverses bandes indiennes, mais ce qui distingue sensiblement cette bande des autres est qu'elle n'a pas besoin d'être motivée. Les affaires intéressent un grand nombre de ses membres, ce qui est assez exceptionnel. »

Harry Cook estime qu'une économie saine présente un autre avantage, outre la création d'emplois, qui est important pour les peuples indiens à ce stade de leur histoire.

« Un grand nombre de bandes parlent d'autonomie », explique-t-il. « Mais l'autonomie passe par l'indépendance économique. C'est une des raisons pour lesquelles j'estime que l'éducation et le développement économique sont prioritaires. Cela va de pair. »

Harry Cook déclare que l'objectif idéal consiste à mettre sur pied un cadre qui permettra aux membres de la bande qui le désirent de trouver un travail intéressant, à long terme.

Dans sa recherche de nouvelles frontières économiques, la bande contribue au développement et au renforcement du secteur agricole dans le nord de la Saskatchewan, dans le style propre à cette région.

Par le biais de Northland Processors, l'usine de charque, dans laquelle la bande a une participation de 45 %, cherche actuellement à réduire le temps de cuisson du riz sauvage, actuellement voisin de 45 minutes.

Depuis deux ans, la bande fait des essais d'élevage artificiel de truites dans des nasses, dans les lacs du Nord. Dave McIlmoy explique que cela permet d'éviter les prédateurs et de mieux contrôler l'alimentation des truites. Il reste maintenant à savoir si ce projet est rentable.

Avec un chiffre d'affaires annuel voisin du million de dollars, Northland Processors, qui est contrôlé par Northland Processing Inc. de Saskatoon, vend actuellement de la charque sous différentes appellations au Canada, aux États-Unis et au Japon.

À La Ronge, la bande reste présente dans la culture du riz sauvage avec une participation voisine de 20 % dans la société La Ronge Wild Rice Corporation. La bande a investi directement dans cette entreprise, sans passer par Kitsaki. Comme l'explique M. McIlmoy, les membres de la bande ont récolté quelque 100 000 livres de riz sauvage cette année, soit 10 % environ du total de la province.

Du côté du commerce, Keethanow Bingo North, propriété de la bande à 100 %, a créé une dizaine d'emplois à temps partiel. First Nations Insurance appartient également à la bande à 100 %, tout comme Hall Lake General Store (à la sortie de l'autoroute en direction de Key Lake) et la marina sur le lac La Ronge.

La bande a également pris une participation minoritaire dans First Call Inc. de La Ronge, service de transport de ferraille qui a un atelier et un centre de service à la clientèle pour ses camions de transport, à l'entrée de La Ronge.

Dave McIlmoy, qui travaille avec la bande depuis environ sept ans, est fier des réussites économiques de cette dernière.

« Et tout cela s'est fait en pleine récession, dans une région isolée, loin des bassins de main-d'oeuvre qualifiée. »

« Je crois que beaucoup ne se rendent pas compte de tout ce que nous avons réussi ici. »

Source : Doug Lett. — « Indian Business of the Year ». — Saskatchewan Business. — (1990). — Traduction

Document d'information n° 3

Mesures indiennes

Le 15 septembre 1985 au matin, les gros titres des journaux sonnaient le glas pour toute une génération d'entreprises indiennes. « Le rêve s'est écroulé », lisait-on dans les journaux. Les politiciens se cachaient, tandis que les entrepreneurs indiens se grattaient la tête en se demandant ce qui avait bien pu arriver.

Avec l'effondrement de la plupart des entreprises mises sur pied par SINCO depuis huit ans, les entreprises indiennes, qui perdaient leurs dirigeants, se retrouvaient en plein désarroi.

Mais tout n'était pas perdu. « SINCO avait été une bonne expérience pour les entreprises indiennes à bien des points de vue », explique Ken Thomas, directeur du Programme agricole indien de la Saskatchewan. « SINCO a permis aux entrepreneurs d'apprendre ce qu'il fallait faire et ne pas faire. Les organisations politiques étant trop proches des organisations économiques, les objectifs économiques devenaient des objectifs politiques. Et cela nous a obligés à disposer le bilan. »

Des ruines est sortie une nouvelle espèce d'entrepreneur indien, avec un style bien à lui. Ayant tiré les leçons des erreurs de ses prédécesseurs et avec 12 millions de dollars de subventions gouvernementales (montant qui n'a pas bougé pendant plusieurs années), la nouvelle génération a donné une nouvelle orientation aux entreprises indiennes.

La nouvelle garde pouvait tirer les enseignements de bon nombre d'erreurs, mais une était plus grave que les autres. Outre son inexpérience et son inaptitude en matière de gestion, le principal défaut de l'ancienne génération était son incapacité à séparer les aspirations politiques des aspirations économiques. « La politique et l'éducation avaient à leurs yeux plus d'importance que le profit », explique Ken Thomas. « La nouvelle génération fait passer le développement économique avant tout et consacre tout son temps et son énergie à faire bouger les choses. »

Walt Keyes reconnaît une autre qualité aux nouveaux entrepreneurs : leur pragmatisme. Comme l'explique le secrétaire du secrétariat des Affaires du nord de la Saskatchewan : « Les nouveaux entrepreneurs ne partent pas du principe qu'ils sont ici parce qu'ils en ont le droit. Ils mettent moins l'accent sur la compassion et la culpabilité, qui ne font jamais bon ménage avec les affaires. »

SINCO était gérée selon les anciennes méthodes, et c'est pourquoi elle a fait faillite. Cet échec n'a pas étonné outre mesure Bill Hatton, directeur général de Kitsaki Development Corporation à La Ronge, qui appartient à la bande de La Ronge. « SINCO devait distribuer des bénéfices à 69 bandes. Où est le réalisme dans tout cela? »

« SINCO voulait créer des entreprises sans avoir l'expérience nécessaire », explique Bill Hatton. « Certaines erreurs de conception autorisaient également les entreprises en difficulté à toucher des revenus tirés d'entreprises qui réussissaient, ce qui affaiblissait ces dernières. La structure politique de ces entreprises n'était pas suffisamment développée pour qu'elles puissent se dire : nous diversifions nos activités, ou nous fermons et nous nous déclarons en faillite.

Lester Lafond, nommé entrepreneur de l'année par le magazine *Saskatchewan Business*, explique que cette nouvelle mentalité reflète l'évolution naturelle des entrepreneurs indiens. Elle s'explique par leur contact avec le monde des entreprises et le perfectionnement de leurs connaissances en gestion.

Lester Lafond est président du caucus autochtone progressiste-conservateur. La plupart des observateurs font toutefois remarquer que la relève de la garde ne s'explique ni par le remplacement d'un parti par un autre, ni par des mesures politiques nouvelles ou mieux adaptées, ni par la suppression des dépenses parfois insensées qui ont déjà été faites sur ce territoire.

« Cette évolution s'explique davantage par le changement d'attitude des entrepreneurs autochtones eux-mêmes », explique W. Keyes. « Ils ne veulent tout simplement plus d'échecs. »

Parce que le gouvernement n'a pas offert de structures d'appui, les bandes qui avaient une certaine expérience sont allées de l'avant et ont créé leurs propres structures. Pour les guider, elles ont préféré embaucher un conseiller hautement qualifié plutôt qu'un bureaucrate.

Cette tendance est même visible dans les organismes à but non lucratif qui, à une autre époque, se seraient limités à offrir des services.

Quand Ken Thomas s'est joint au Programme agricole indien de la Saskatchewan en 1976 comme diplômé en agriculture de l'Université de la Saskatchewan, cet organisme se contentait d'aider les agriculteurs indiens à acheter leur terre. À l'heure actuelle, ce programme commercialise le riz sauvage dans le monde entier, consent des crédits aux entreprises indiennes (avec une capitalisation de 6 millions de dollars) et participe même à des coentreprises commerciales. Cette dernière tendance, qui s'accentuera dans les années à venir permettra à cet organisme de ne plus dépendre des subventions gouvernementales d'ici 1995.

L'autre principale tendance des entreprises indiennes consiste à se brancher sur les entreprises de Blancs. Deux entreprises indiennes figurent parmi les 40 entreprises rurales de la Saskatchewan et toutes deux se sont alliées à des entreprises de Blancs. La stratégie d'investissement de Kitsaki Development Ltd. de La Ronge repose presque exclusivement sur les coentreprises. Sur 14 projets, neuf sont des coentreprises, dans des secteurs aussi divers que les assurances ou le transport par camion. Norsask Forest Products de Meadow Lake a été créée après que les employés de la scierie ont rencontré le Conseil tribal de Meadow Lake.

Toutes les bandes n'affichent malheureusement pas d'aussi bons résultats. Le seul espoir d'une bande moins expérimentée est souvent de créer une coentreprise avec une bande plus expérimentée. « Les bandes qui ont moins d'expérience ont des difficultés à se procurer des capitaux », explique Grant Kook de Urton, Engele et Kook Associates, société de conseil aux entreprises ayant son siège à Saskatoon.

« Les bandes qui disposent des ressources nécessaires sont nettement avantagées », explique Bill Hatton. Le partenaire indien acquiert des connaissances et de l'expérience en gestion, augmente sa valeur face au capital et au crédit, et l'entreprise apporte la preuve que les investisseurs s'intéressent vraiment à son succès. Les avantages, pour les entreprises blanches, prennent la forme de capital d'établissement, généralement fourni par le gouvernement, d'un marché ciblé ou parfois d'un allègement fiscal.

Pour la coentreprise Gregga Halmac Insurance de Regina et Kiksaki, la récompense a été le marché. Comme l'explique Larry Gregga, directeur de l'entreprise, « si nous voulons nous attacher la clientèle de la communauté indienne, nous devons être crédibles vis-à-vis de la compagnie d'assurance des Premières nations. Gregga Halmac ne me permet pas de le faire et les Indiens savent qu'ils n'y arriveront pas seuls, c'est donc un bon mariage. »

La fiscalité est probablement ce qu'il y a de moins clair dans une coentreprise. « Les entrepreneurs blancs qui créent une coentreprise pensent souvent à tort qu'ils peuvent éviter les impôts en s'installant dans une réserve. Ce n'est pas systématique », précise Herbert Urton de Urton, Engele et Kook. « Cela dépend de l'activité de la coentreprise et du type de relation qui existe entre les associés. »

Les entreprises en co-participation ont si bien réussi à retenir les Indiens dans les affaires qu'elles ont été ajoutées au mandat du Programme de développement économique autochtone, auprès duquel les entreprises indiennes se procurent des fonds gouvernementaux.

Ken Thomas explique que la nouvelle génération d'entrepreneurs indiens a ce qu'il faut pour faire fonctionner ce type d'association. « Ils ont davantage de jugement, connaissent leurs points forts et leurs points faibles, ce qui en fait de meilleurs partenaires. La création d'emplois pure et simple passe après la rentabilité et ils estiment que les affaires sont les affaires, comme les autres entrepreneurs. »

Mais la bureaucratie reste un problème. « L'octroi du capital-risque aux coentreprises indiennes est souvent freiné par la bureaucratie », précise Larry Gregga. Il raconte qu'un jour une entreprise du Nord, qui attendait une subvention gouvernementale, lui a demandé d'assurer son projet immobilier. Dans le Nord, la période de construction va de mai à octobre. L'entreprise n'ayant eu sa subvention qu'en octobre, la construction a dû se poursuivre en hiver. « J'imagine facilement la frustration des Indiens. »

Les obstacles à surmonter pour trouver des capitaux n'empêchent pas les bandes plus expérimentées et les conseils tribaux de se procurer des fonds. L'an dernier, Kitsaki a signé quatre contrats, d'un total de plus de 4 millions de dollars. Ken Thomas attribue le succès de la bande à la stabilité de sa planification et de sa politique malgré les changements de direction. Cela permet de capitaliser sur ce que l'équipe dirigeante précédente a fait, à l'opposé de ce que font les bandes qui recommencent à zéro, avec des projets, des priorités et des employés nouveaux.

Ancien marine de l'armée américaine, Bill Hatton reconnaît un autre avantage à la bande. « Lorsque j'étais au Viet-nam, nous décrivions les choses comme riches en objectifs, ce que l'on fait généralement lorsqu'on est sur le point de se faire écraser. On pourrait dire que l'on se trouve dans un environnement riche en possibilités. Il existe beaucoup de possibilités de contrats dans cette région, et elles dépassent de loin nos capitaux. »

Mais la guerre n'en est pas gagnée pour autant. L'une des coentreprises de Kitsaki, la Northland Processing Meat Plant, a fait faillite. Bien que le succès des coentreprises dépasse de loin celui des sociétés de la Couronne administrées par des Indiens de la génération précédente, Ken Thomas n'est pas prêt à laisser reposer en paix le fantôme de SINCO. « Il y a certainement de la place pour une entreprise du type de SINCO, qui profiterait des occasions à l'échelle de la province. » Mais cela ne sera plus jamais comme avant. Larry Gregga raconte une blague qui circule chez les entrepreneurs indiens. Auparavant, le gouvernement accordait des fonds pour le développement économique et expliquait aux entrepreneurs comment faire des affaires. Maintenant, le gouvernement a déjà suffisamment de mal à gouverner, alors pour ce qui est de faire des affaires...

Source : Mark England. — « Indian Acts ». — Saskatchewan Business. — (1990).
— Traduction

4.8 Le développement économique au Japon

Contenu

Le Japon offre un exemple remarquable de développement rapide dans une société technologique avancée.

Depuis la Seconde Guerre mondiale, et en dépit de sa taille et de son manque de ressources naturelles (pétrole, charbon, minéraux ou forêts), le Japon est devenu une superpuissance économique.

À la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'industrie japonaise et le gouvernement ont collaboré à l'élaboration d'un plan qui répartissait les ressources disponibles afin de mettre sur pied une infrastructure hautement perfectionnée comprenant :

- un vaste réseau de transports terrestres et maritimes;
- des réseaux de production et de distribution rentables;
- une main-d'œuvre hautement spécialisée et productive;
- une population bien instruite et politiquement stable;
- un réseau financier qui possède certaines des plus grandes banques du monde.

Les coûts de renonciation de la croissance économique au Japon :

Le Japon est devenu une nation productive et riche et a, dans une certaine mesure, accepté les facteurs suivants comme coûts de renonciation de la croissance économique :

- longue semaine de travail - salaires peu élevés;
- bonne éthique de travail - peu de loisirs;
- coût de la vie élevé;
- les emplois les plus prestigieux et les mieux rémunérés sont pour ceux qui ont la meilleure éducation;
- on met l'accent sur l'intérêt de la société plutôt que sur l'intérêt individuel.

4.8.1 Les valeurs traditionnelles et l'économie de marché au Japon

Au cours du XXe siècle, le Japon a adapté avec succès sa culture à l'économie de marché, car certaines valeurs japonaises traditionnelles ont énormément aidé la croissance économique. Citons, par exemple, l'attitude des Japonais qui sont prêts à faire passer les intérêts nationaux et (ou) ceux de leur entreprise avant leur intérêt personnel.

Les Japonais ont cependant eu des difficultés à intégrer leur conception traditionnelle du rôle de la femme dans leur économie moderne. Au Japon, comme dans la plupart des sociétés patriarcales, on s'attend à ce que la femme se consacre totalement à servir son mari.

Tandis que l'économie et la société japonaises évoluaient, on s'attendait à ce que le rôle de la femme reste immuable. Une fois mariée, elle devait, en général, quitter son emploi, rester au foyer, s'occuper de son mari (et peut-être de sa belle-mère) et élever ses enfants.

À l'heure actuelle, le Japon fait face à une pénurie de main-d'œuvre et comme le taux de natalité a nettement baissé, cette pénurie va en s'aggravant. Malgré tout, peu de femmes prennent un emploi.

Toutefois, en voyant la pénurie de main-d'œuvre empirer, les Japonais commencent à se rendre compte qu'on ne peut plus exclure les femmes du marché de l'emploi.

Ils commencent à se rendre compte que les femmes représentent une énorme source d'habiletés, de créativité et d'intelligence qui, jusqu'à présent, n'a pas eu l'occasion de contribuer à l'économie japonaise.

4.8 Le développement économique au Japon

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

- Savoir qu'avant la Seconde Guerre mondiale, le développement économique avait donné au Japon la réputation d'être une nation agressive et impérialiste
- Savoir que la constitution du Japon de l'après-guerre rejetait la guerre comme moyen d'établir sa puissance
- Savoir que ce changement de paradigme a défini la croissance économique comme moyen d'obtenir et de maintenir la prospérité et la paix
- Savoir qu'on parle souvent de « miracle économique » quand on parle de la croissance du Japon en moins de 50 ans
- Savoir que la croissance économique du Japon a donné lieu à de vastes réserves de capitaux excédentaires qui peuvent être investis dans d'autres pays
- Savoir que les valeurs et attitudes qui ont façonné le paradigme japonais ont défini ce qui était des coûts acceptables
- Savoir qu'un sens profond de la responsabilité a joué un rôle essentiel dans l'économie japonaise

La culture japonaise traditionnelle

- Savoir que de nombreuses traditions et valeurs sont profondément ancrées chez les Japonais
- Savoir qu'un grand nombre de ces traditions étaient compatibles avec une économie de marché et qu'elles ont aidé le Japon à passer d'une économie féodale à une économie de marché
- Savoir que certaines traditions coexistent avec l'économie de marché, bien qu'elles y soient quelque peu contraires

L'économie et l'évolution culturelle

- Savoir que les conflits existant entre certains aspects culturels et certains aspects de l'économie de marché ne sont pas faciles à résoudre

Le rôle de la femme

- Savoir que la conception japonaise traditionnelle du rôle de la femme est profondément enracinée dans les mœurs et que, de ce fait, elle n'est pas facile à changer
- Savoir qu'au Japon, la transition d'une société féodale à une société technologique moderne n'a pas entraîné beaucoup de changements dans le rôle ou le statut de la femme
- Savoir qu'en dépit de la force de la tradition, le rôle de la femme au sein de la société japonaise subit des changements
- Savoir que l'un des principaux facteurs du succès économique du Japon est le fait que les Japonais ont appris à comprendre, respecter et suivre les principes fondamentaux de l'économie de marché

4.8 Le développement économique au Japon

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Maîtriser le français oral et écrit**
- Faire le lien entre les divers concepts en s'appuyant sur les données disponibles
- Trouver des généralisations qui peuvent donner lieu à une déduction
- Vérifier la cohérence lorsqu'on généralise à partir de situations identiques
- Utiliser les capacités d'analyse suivantes :
 - définir les grandes lignes;
 - décrire les relations de cause à effet;
 - décrire les rapports entre les parties d'un tout
- Discuter avec objectivité, honnêteté et courtoisie avec des personnes dont on ne partage pas l'opinion
- Utiliser des faits, des arguments et un raisonnement valable pour justifier son opinion

4.8 Le développement économique au Japon

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- Savoir si la répercussion du développement technologique sur la qualité de vie japonaise a été positive ou négative
- Savoir que les cultures n'évoluent pas facilement
- Savoir qu'il est important d'avoir des critères sur lesquels fonder ses décisions et ses jugements
- Savoir qu'il est important d'examiner scrupuleusement ses critères

4.8 Le développement économique au Japon

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 11 - Le développement économique du Japon

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Initiation à la technologie
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité aide les élèves à comprendre que les sociétés doivent s'adapter aux réalités économiques fondamentales et qu'elles basent leurs choix économiques sur leurs valeurs et leurs croyances.

B. Contenu

Le développement économique au Japon

Le Japon offre un exemple remarquable de développement rapide dans une société technologique avancée.

Depuis la Seconde Guerre mondiale, et en dépit de sa taille et de son manque de ressources naturelles (pétrole, charbon, minéraux ou forêts), le Japon est devenu une superpuissance économique.

À la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'industrie japonaise et le gouvernement ont collaboré à l'élaboration d'un plan qui répartissait les ressources disponibles afin de mettre sur pied une infrastructure hautement perfectionnée comprenant :

- un vaste réseau de transports terrestres et maritimes;
- des réseaux de production et de distribution rentables;
- une main-d'oeuvre hautement spécialisée et productive;
- une population bien instruite et politiquement stable;
- un réseau financier qui possède certaines des plus grandes banques du monde.

Le coût de renonciation de la croissance économique au Japon

Le Japon est devenue une nation productive et riche et a, dans une certaine mesure, accepté les facteurs suivants comme coût de renonciation de la croissance économique :

- longue semaine de travail - salaires peu élevés;
- bonne éthique de travail - peu de loisirs;
- coût de la vie élevé;
- les emplois les plus prestigieux et les mieux rémunérés sont pour ceux qui ont la meilleure éducation;
- on met l'accent sur l'intérêt de la société plutôt que sur l'intérêt individuel.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

- Savoir qu'avant la Seconde Guerre mondiale, le développement économique avait donné au Japon la réputation d'être une nation agressive et impérialiste
- Comprendre que la constitution du Japon de l'après-guerre rejetait la guerre comme moyen d'établir sa puissance
- Savoir que ce changement de paradigme a défini la croissance économique comme moyen d'obtenir et de maintenir la prospérité et la paix
- Savoir qu'on parle souvent de « miracle économique » quand on parle de la croissance du Japon en moins de 50 ans
- Savoir que la croissance économique du Japon a donné lieu à de vastes réserves de capitaux excédentaires qui peuvent être investis dans d'autres pays
- Comprendre qu'un sens profond de la responsabilité a joué un rôle essentiel dans l'économie japonaise

Habilités :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Maîtriser le français oral et écrit**
- Faire le lien entre les divers concepts en s'appuyant sur les données disponibles
- Trouver des généralisations qui peuvent donner lieu à une déduction

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- Savoir si la répercussion du développement technologique sur la qualité de vie japonaise a été positive ou négative

D. Étapes de l'activité

1. Demander aux élèves de dresser au tableau la liste de tous les concepts économiques qu'ils ont vus jusqu'ici dans l'unité IV.
 - Les aider à bâtir un schéma conceptuel illustrant les relations de cause à effet présentes dans les concepts liés à la prise de décisions économiques.
2. Présenter aux élèves, dans les grandes lignes, les conditions économiques et sociales qui prévalaient au Japon juste après la Seconde Guerre mondiale.
 - Demander aux élèves de rechercher, individuellement ou en groupe, les données qui leur permettront de savoir quelles mesures le Japon a adoptées après la guerre pour reconstruire son économie.
 - Demander ensuite aux élèves de construire une matrice, avec, en haut, les éléments essentiels à l'infrastructure économique et, sur le côté, les unes en dessous des autres, les différentes étapes de la stratégie économique japonaise.
3. Lors d'une discussion collective, demander aux élèves de réfléchir aux relations de cause à effet qui existent entre les conditions préalables au développement économique et les mesures adoptées par le Japon.
 - Demander aux élèves de consigner leurs conclusions dans la grille de la matrice correspondante.

Document d'information n° 1

Les conditions socio-économiques japonaises après la Seconde Guerre mondiale

Le 14 août 1945 la capitulation sans condition du Japon mettait fin à l'une des guerres les plus meurtrières de l'histoire. Le Japon était complètement dévasté par la guerre. Deux grandes villes japonaises, Hiroshima et Nagasaki, étaient pratiquement rayées de la carte. Des quartiers entiers de certaines grandes villes comme Tokyo et Osaka étaient en ruines. La plupart des industries japonaises avaient été complètement détruites par les bombardements.

Pour avoir une idée de l'ampleur de la destruction, il suffit de rappeler que plus de 2 000 tonnes de bombes furent lâchées en une seule nuit sur Tokyo, faisant au moins 100 000 morts. Les villes, les industries et la population étaient totalement anéanties.

La plus grande partie de la population était sans abri. Les familles étaient démantelées, la mort ayant frappé indistinctement le mari, la femme, le père, la mère, le frère ou la soeur. Les enfants avaient perdu leurs parents et les parents, leurs enfants. La maladie était partout, en grande partie à cause de la malnutrition entraînée par la rareté des produits alimentaires qui régnait au Japon pendant les dernières années de la guerre. Visitant le Japon peu de temps après la guerre, un écrivain décrivit les Japonais comme paralysés par le choc, titubants et hébétés.

Avant de penser à la reconstruction, les Japonais devaient commencer par survivre. La ration alimentaire officielle était de 1 200 calories par jour, moins que la moyenne nécessaire à une personne de taille moyenne. Le chômage était pratiquement généralisé, ce qui signifie que personne ne pouvait améliorer son niveau de vie. Mais la créativité et l'opiniâtreté avaient survécu à la destruction. Les deux fondateurs de Sony commencèrent leur carrière en cherchant des pièces de radio dans les ruines.

Document d'information n° 2

La relance économique du Japon après la guerre

Après sa capitulation, le Japon fut occupé par les forces armées américaines. Les Américains voulaient démilitariser le Japon, instaurer un régime démocratique et encourager le Japon à adopter une économie faisant régner la paix entre ses citoyens. Le pays adopta une constitution reconnaissant les libertés et droits fondamentaux. D'après la constitution, la femme est l'égale de l'homme et a les mêmes droits que lui. La liberté et la démocratie étaient les premiers signes de la reprise économique.

Tout comme les mesures politiques, les mesures économiques mises en place par les forces d'occupation américaines et le gouvernement japonais étaient destinées à détruire les anciens monopoles et à accorder plus de pouvoir à l'individu. Cela fut notamment le cas de la réforme agraire. Auparavant, les terres appartenaient à un petit nombre de grands propriétaires. La réforme agraire permit de donner aux agriculteurs la possibilité de devenir propriétaires de la terre qu'ils cultivaient. Cette réforme, qui fut très appréciée des agriculteurs japonais, se traduisit immédiatement par une augmentation de la productivité. De même, le gouvernement encouragea la mise au point et l'application de nouvelles techniques agricoles. De nouvelles souches furent mises au point et la mécanisation à petite échelle commença. Les agriculteurs réagirent à l'augmentation de la demande de produits alimentaires de la part des villes en diversifiant leurs cultures. Avec la réforme agraire, la prospérité des campagnes augmenta de façon spectaculaire.

Le secteur industriel fit l'objet d'autres réformes. Quelques entreprises parmi les plus grandes et les plus puissantes furent démantelées et les employés, autorisés à y investir. Les pratiques commerciales déloyales et les monopoles furent condamnés par la loi. De nouveaux impôts permirent de lutter contre les injustices sociales. Les personnes qui avaient fait fortune pendant la guerre furent lourdement imposées. Toutes ces mesures permirent de lutter contre la concentration des richesses entre les mains d'une minorité. La richesse commença donc à être plus équitablement répartie dans la population.

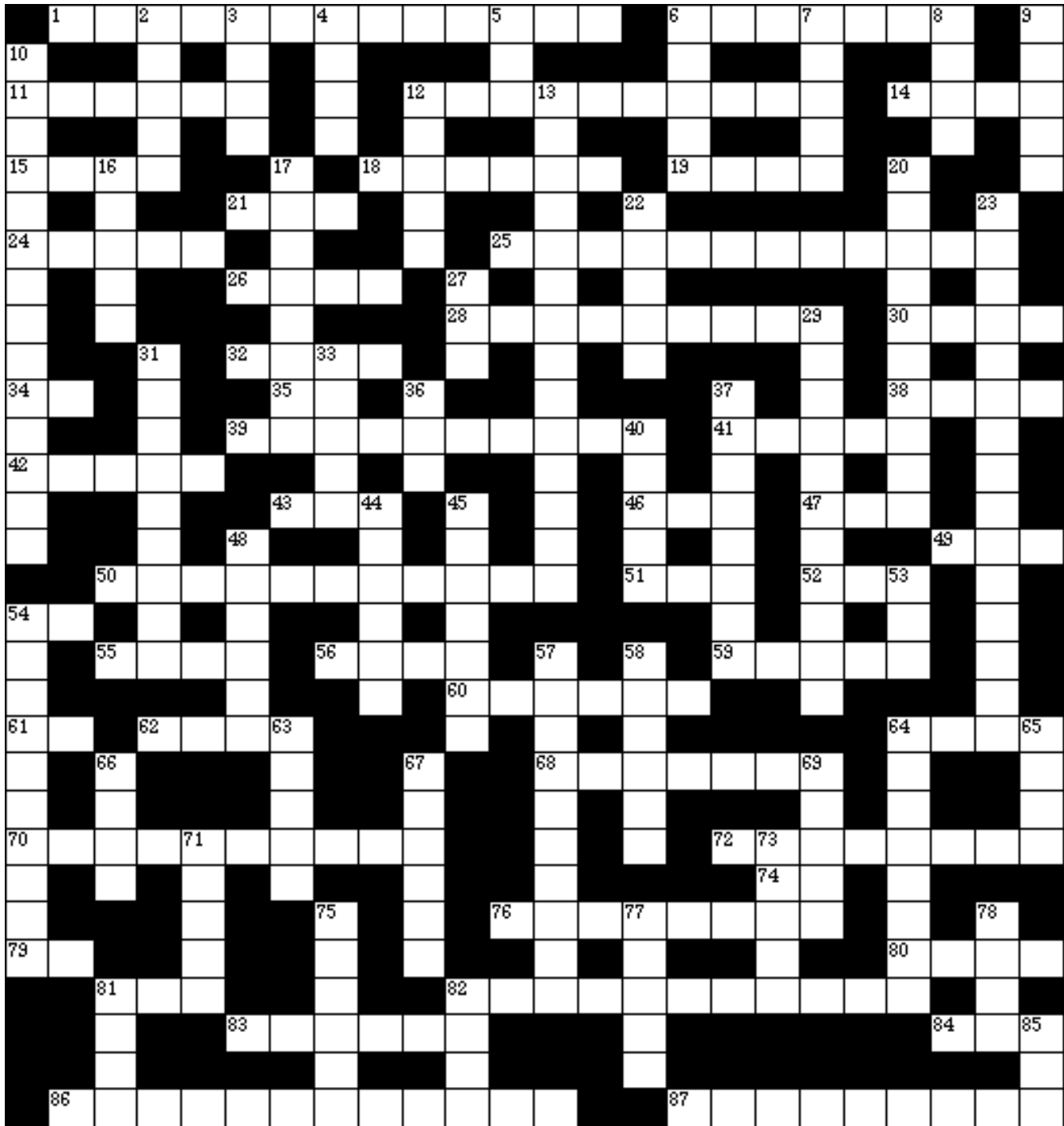
L'un des autres éléments du programme de réforme américano-japonais portait sur la création de syndicats puissants. Les syndicats participèrent à l'élaboration de règlements protégeant les droits des travailleurs. Là encore, les syndicats augmentèrent le pouvoir des salariés, en diminuant celui des dirigeants et des entrepreneurs.

Ces réformes sont à la base du miracle économique japonais. Toutefois, ce miracle n'a eu lieu que grâce à la conjonction de plusieurs facteurs importants. La plupart des industries japonaises avaient été détruites pendant la guerre. Reconstruites avec les derniers progrès techniques, elles devenaient plus compétitives que la plupart des industries des autres pays. De plus, les Japonais, qui voulaient avant tout reconstruire leur pays, étaient disposés à se sacrifier pour y parvenir.

Ironie du sort, c'est grâce à une autre guerre, la guerre de Corée (1950-1953), que l'économie japonaise prit son essor. Pendant ces trois années, le Japon servit de base aux forces des Nations unies (constituées en grande partie d'Américains) qui défendaient la Corée du Sud. Ces troupes représentèrent un énorme marché pour les produits japonais et permirent à l'économie de ce pays de décoller.

Révision des concepts et connaissances par les mots croisés

La prise de décisions économiques



Horizontal

1. Le développement _____, c'est-à-dire les progrès dans les domaines de la mécanisation, de la phylogénétique, des pesticides et herbicides et dans les techniques agricoles ont rendu l'agriculture extrêmement profitable.
6. La _____ scolaire fransaskoise a été acquise en 1993.
11. La _____ est ce qui arrive quand les besoins et désirs dépassent la disponibilité limitée des ressources nécessaires à les satisfaire.
12. L'objectif primordial du capitalisme est la _____ économique grâce à une utilisation efficace des ressources (facteurs de production).
14. « Tu as choisi avec raison! C'est bel et _____ la meilleure équipe. »
15. Le _____ de la Basilique Saint Pierre à Rome est imposant.
18. Une _____ peut être une toile, ou un tissu léger qui couvre la tête.
19. Afin de résister à la pression des amis, parfois il faut tout simplement _____ « Non ».
21. Louis XIV, le roi français, disait souvent « L'état, c'est _____ ».
24. « Pour bien se préparer, il faut _____ compte de toutes les possibilités. »
25. Il y a _____ lorsque l'on combine les ressources naturelles, technologiques et humaines de la meilleure façon possible pour obtenir la production de biens et de services la plus rentable.
26. _____ quelqu'un, c'est lui vouloir du mal.
28. Les peuples autochtones souhaitent l'_____ culturelle, mais la réussite dans l'économie capitaliste les force à être de plus en plus interdépendants.
30. Transpirer
32. Abri.
34. Adverbe
35. Adjectif possessif.
38. Milieu du jour.
39. Les _____ sont représentées par ce qui est utilisé pour produire les biens et services (richesse) que désirent ou dont ont besoin les individus constituant la société.
41. Pendant quarante ans, de la fin des _____s 1880 aux _____s 1930, l'agriculture autochtone s'est épanouie. Les revenus agricoles, un peu de chasse, le transport du bois et des traîneaux temporaires permettaient aux Autochtones de gagner leur vie sans avoir recours au bien-être social.
42. Le roi soleil : _____ XIV.
43. Adjectif possessif employé à la troisième personne.
46. Puisqu'elle était malade aujourd'hui, elle fut obligée de rester au _____.
47. « Bref. En un _____. »
49. Organisation des Nations Unies.
50. La propriété privée est un des principes du _____.
51. Agité.
52. « Je vous appuie tant bien _____ mal! »
54. Adjectif démonstratif.
55. « C'est du pareil au _____. »
56. « C'est elle qui est en tête. C'est le chef de _____. »
59. Ce député _____ à l'assemblée.
60. Le _____ fixe les prix selon le rapport de l'offre et la demande.
61. « Je ne les ai jamais vus. Je ne reconnais _____ l'un, _____ l'autre. »
62. Le _____ d'une chose est la valeur de toutes les choses auxquelles nous devons renoncer pour l'obtenir.

-
64. Qui n'a pas l'usage de la parole.
68. Lorsque la disponibilité d'un produit augmente plus vite que la _____, le prix de ce produit diminue.
70. _____ est un antonyme de désordonné.
72. L'_____ est une discipline qui étudie une question clé, à savoir la façon dont les individus et sociétés répartissent les ressources rares entre diverses utilisations pour produire un niveau de vie.
74. Le chat est mon anim_____ préféré.
76. Le terme « _____ » fait référence à tous les biens et services (y compris les connaissances) qui sont produits et distribués au sein de la société.
79. Pronom personnel.
80. Savoir écrire et savoir _____ sont des habiletés à maîtriser.
81. Le _____ de Ceylan est un des meilleurs.
82. Compétition.
83. _____ national du film du Canada.
84. Ligne droite qui passe par le centre d'un corps.
86. Le coût de _____ est le principe selon lequel choisir une façon de « dépenser » (utiliser) une ressource signifie qu'on ne peut dépenser (utiliser) cette ressource d'une autre façon.
87. Ensemble d'idées, de convictions et de valeurs utilisées comme critères.

Vertical

2. Une _____ est généralement faite à la farine de blé ou de sarrasin.
3. Contester.
4. « Cette personne se distingue à l'école. Elle ira _____ ».
5. Statu _____.
6. « Il est tard! Il est _____ temps que tu rentres. »
7. « Vers la vallée du géant Beaupré » fut le _____ de la 15^e Fête fransaskoise à Willow Bunch en 1994.
8. Fruit du cocotier.
9. « Je suis fatigué! Il faut en _____ avec ce travail ennuyant. »
10. Ce sont les valeurs culturelles de collaboration et de partage qui constituent la fondation et le ciment de la plupart des économies autochtones _____s.
12. La rareté signifie que les individus doivent constamment décider du meilleur _____ à faire lorsqu'ils consomment des biens et des services.
13. L'_____ d'une nation se compose entre autres de routes, d'hôpitaux, d'écoles qui créent des conditions de vie adéquates et produisent une main-d'oeuvre éduquée, qualifiée et en bonne santé.
16. Tout le _____ est là.
17. Dans une société donnée, faire preuve de _____, c'est d'agir selon les valeurs acceptées par le plus grand nombre.
20. Action de glisser.
22. Au Japon, c'est la femme qui _____ les cordons de la bourse.
23. Dépendance réciproque.
27. « Il ne faut _____ juger sur les apparences. »
29. Un système de marché parfait va quelquefois aboutir à des décisions sociales qui ne correspondent pas aux objectifs de la majorité. Dans ce cas, les gouvernements peuvent décider d'intervenir soit en élaborant une réglementation publique, soit en devenant propriétaires et en contrôlant certains secteurs _____.
31. Au cours des premières décennies du 20^e siècle, alors que l'économie agricole de la Saskatchewan était en pleine expansion, les agriculteurs ont exigé une plus grande participation à l'élaboration de la politique économique _____ canadienne afin que le bien-être de l'agriculture de la Saskatchewan soit entre les mains de Canadiens de l'Ouest et non de Canadiens de l'Est.
33. Les Britanniques aiment prendre leur _____ de thé.
36. Signal de détresse.
37. On utilise les _____ de productions (terre, capital, main-d'oeuvre et esprit d'entreprise) dans différentes combinaisons pour produire des biens et des services.
40. « Regarde, j'ai acheté cette robe en _____ ».
44. « J'ai attrapé un coup de _____ à la plage hier. »
45. Les sociétés industrielles s'appuient sur un _____ complexe d'organismes politiques et économiques (l'infrastructure) qui rend possible la production de biens et de services.
48. Le _____ de vie est une mesure de la quantité et de la qualité des biens et services à la disposition des individus et d'autres éléments difficiles à quantifier, tels les loisirs la détente, le cadre de vie, l'objectif qu'on a dans la vie.
53. La révolution industrielle fut une _____ de prospérité pour les propriétaires d'usines.
54. Un _____ culturel demande temps et patience pour permettre aux individus de s'adapter aux nouvelles connaissances, habiletés et valeurs.
57. Un système économique a pour but de permettre la _____ de biens et de services.

-
58. Cette élève progresse toujours. « Elle a fait du _____ depuis le début du cours. »
63. « Il faut _____ bon, la fin de l'année approche. »
64. Situation économique où un seul vendeur accapare le marché.
65. « Je n'y comprends rien! Ça n'a ni queue, ni _____. »
66. Animal.
67. En 1754, les Acadiens et les Acadiennes furent obligés de _____ serment à la Couronne britannique.
69. Monseigneur de Laval est la seule _____ fransaskoise à Regina.
71. La loi de l'_____ et de la demande était censée être un mécanisme impartial pour la prise de décisions économiques fondamentales de la société.
73. « Je n'y comprends rien. C'est un vrai _____-tête! »
75. Motivation encourageant les entrepreneurs à prendre des risques.
77. Mouvement ondulatoire.
78. Le marché fixe le _____ des biens de consommation et des services.
81. Celui qui ne veut pas souvent changer d'idée.
82. Pronom démonstratif.
85. Avant 1929, l'économie canadienne allait bon train. C'était l'_____ de la prospérité économique.

Réponses

Mots croisés

	1	T	E	2	C	H	3	N	O	4	L	O	G	I	5	Q	U	E		6	G	E	S	7	T	I	O	8	N		9	F
10	T			R		I		O							U					R			H				O			I		
11	R	A	R	E	T	E		I				12	C	R	O	13	I	S	S	A	N	C	E			14	B	I	E	N		
	A			P		R		N		H			N						N			M				X			I			
15	D	O	16	M	E			17	M			18	C	O	I	F	F	E			19	D	I	R	E		20	G			R	
	I		O				21	M	O	I		I			R				22	T						L		23	I			
24	T	E	N	I	R			R		X			25	M	A	X	I	M	I	S	A	T	I	O	N							
	I		D				26	H	A	I	R			27	P		S								S					T		
	O		E				L						28	A	U	T	O	N	O	M	I	29	E			30	S	U	E	R		
	N			31	N		32	G	I	33	T	E		S	R		T						C			E				R		
34	N	E		A			35	T	A			36	S								37	F		O		38	M	I	D	I		
	E			T			39	R	E	S	S	O	U	R	C	E	40	S			41	A	N	N	E	E				E		
42	L	O	U	I	S			S		S																				P		
	L			O			43	S	E	44	S		45	S						46	L	I	T		47	M	O	T		E		
	E			N			48	N			O	Y	R							D		E		I			49	O	N	U		
				50	C	A	P	I	T	A	L	I	S	M	E				51	E	M	U		52	Q	U	53	E		D		
54	C	E		L		V			E	T													R		U		R			A		
	H		55	M	E	M	E		56	F	I	L	E		57	P		58	C		59	S	I	E	G	E			N			
	A					A			L		60	M	A	R	C	H	E						S							C		
61	N	I		62	C	O	U	63	T						E		O										64	M	U	E	65	T
	G		66	B					E		67	P			68	D	E	M	A	N	D	69	E		O					E		
	E								N			R				U		I							C		N			T		
70	M	E	T	H	71	O	D	I	Q	U	E				C		N				72	E	73	C	O	N	O	M	I	E		
	E		E		F			R							T								74	A	L			P				
	N				F			75	P		E		76	R	I	C	77	H	E	S	S	E				O		78	P			
79	T	U			R			R									O										80	L	I	R	E	
			81	T	H	E			O			82	C	O	N	C	U	R	R	E	N	C	E							I		
							83	O	F	F	I	C	E															84	A	X	85	E
																																R
	86	S	U	B	S	T	I	T	U	T	I	O	N								87	P	A	R	A	D	I	G	M	E		

Évaluation formative

L'autodétermination et la fin de la guerre froide

Cette fiche peut-être utilisée pour évaluer de façon formative les objectifs généraux de cette unité portant sur les concepts clés, les connaissances, les habiletés, les valeurs et les objectifs identité, langue, culture.

À la fin du cours, l'élève doit être capable de :

Concepts clés

1. Expliquer les concepts suivants en ses propres mots : la richesse, les ressources, la rareté, le coût, le niveau de vie, les facteurs de production, la productivité, le capitalisme, le paradigme économique, l'offre et la demande, le système de marché mixte, le système des prix, la concurrence, l'économie traditionnelle, le changement, l'interdépendance, l'indépendance.

Connaissances

2. Expliquer l'énoncé suivant en ses propres mots et en donnant des exemples tirés de l'époque historique à l'étude ou tirés de la vie contemporaine : « Les êtres humains définissent leurs besoins et désirs en fonction de paradigmes économiques qui influencent les choix sur la façon dont les ressources rares sont distribuées d'après un contrat social qui définit la manière de produire des biens et services ».

En d'autres mots, expliquer comment l'économie est une étude de la façon dont la société prend des décisions au sujet des biens et services qu'elle va produire pour répondre aux besoins et désirs de ses citoyens.

3. Expliquer l'énoncé suivant en ses propres mots et en donnant des exemples tirés de l'époque historique à l'étude ou tirés de la vie contemporaine : « Le niveau de vie est une mesure de la quantité et de la qualité des biens et services à la disposition des individus ».
4. Expliquer l'énoncé suivant en ses propres mots et en donnant des exemples tirés de l'époque historique à l'étude ou tirés de la vie contemporaine : « Les sociétés industrielles s'appuient sur un système complexe d'organismes politiques et économiques (l'infrastructure) qui rend possible la production de biens et services ».
5. Expliquer l'énoncé suivant en ses propres mots et en donnant des exemples tirés de l'époque historique à l'étude ou tirés de la vie contemporaine : « Les croyances et les valeurs d'une société affectent son organisation politique et sociale, ce qui affecte son organisation économique ».

oui non

oui	non

6. Expliquer l'énoncé suivant en ses propres mots et en donnant des exemples tirés de l'époque historique à l'étude ou tirés de la vie contemporaine : « les croyances et les valeurs d'une société affectent son organisation politique et sociale, ce qui affecte son organisation économique ».

Habiletés

7. Mettre en pratique les habiletés d'analyse suivantes :
- déterminer les parties principales;
 - décrire les relations de cause à effet;
 - décrire comment les parties d'un tout sont reliées entre elles.
8. Émettre des hypothèses fondées sur des suppositions et des inférences raisonnables.
9. Synthétiser les parties, à les intégrer et à créer une règle, une théorie ou un produit nouveau en :
- identifiant les éléments à combiner ainsi que les relations entre eux;
 - identifiant un thème ou un principe d'organisation.
10. Élaborer et à appliquer des critères comme base pour prendre des décisions et effectuer des évaluations.

Valeurs

11. Savoir :
- Comment rester objectif dans ses comparaisons.
 - Sur quels critères se baser pour juger si les prises de décisions économiques sont sages ou non.

Identité, langue, culture

12. Connaître la contribution des francophones à l'économie locale, provinciale, nationale et internationale.
13. Savoir qu'un bon nombre d'entrepreneurs Fransaskois et Fransaskoises contribuent à l'économie locale, provinciale, nationale et internationale.
14. Savoir que certains Fransaskois et Fransaskoises se sont lancés dans des entreprises diverses parmi plusieurs communautés en Saskatchewan.

oui	non

-
15. Maîtriser le français oral et écrit.
 16. Travailler en équipe, s'entraider, s'appuyer, et collaborer.
 17. Communiquer, écouter, s'exprimer, négocier ses différences d'opinions.
 18. Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie.
 19. Valoriser la langue française écrite et orale par tous les moyens Possibles.
 20. Savoir qu'il y a un besoin de connaître les systèmes politiques, économiques et juridiques ainsi que le fonctionnement des institutions de la majorité

oui | non

--

Bibliographie

Beaudry, Paul ; Bois, Luc ; Tanguay, Gilles. — Éducation économique. — Montréal : Guérin, 1985 (ISBN 2-7601-1142-3)
Guide du maître : (ISBN 2-7601-1260-6)
Cahier d'activités : (ISBN 2-7601-1261-8)

Beaudry, Paul ; Bois, Luc ; Tanguay, Gilles. — Les marchés économiques. — Montréal : Guérin, 1991 (ISBN 2-7601-2370-7)

Brunelle, Monique. — Cours circuit, Éducation Économique. — Montréal : Éditions HRW, 1989
Cahier : (ISBN 0-03-926300-2)
Corrigé : (ISBN 0-03-926301-0)

Drouin, Christian. — L'économie canadienne. — Montréal : Guérin, 1982 (ISBN 2-7601-0836-8)

Leier, Margaret. — Ce monde qui est le tien. — Traduit par le Bureau de la minorité de langue officielle. — Scarborough : Prentice-Hall Canada, 1988 (ISBN 0-13-121435-7)

Lemieux, Gilles J. — Éducation économique. — Ottawa : Éditions du nouveau pédagogique, 1984 (ISBN 2-7613-0103-x)

Media-sphere 1990. — Côte-d'Ivoire (ISBN 0-662-57613-6)

Ministère de l'Éducation de l'Alberta. — Études sociales 13, 23 : Guide d'enseignement. — Gouvernement de l'Alberta, 1993

Ministère de l'Éducation de l'Alberta. — Études sociales 30, cahier de l'élève : Caractéristiques des systèmes politiques et économiques de notre monde actuel. — Gouvernement de l'Alberta, 1991

Ministère de l'Éducation de l'Alberta. — Études sociales 30, unité d'enseignement. — Guide : Caractéristiques des systèmes politiques et économiques de notre monde actuel. — Gouvernement de l'Alberta, 1991

Ministère de l'Éducation de l'Alberta. — Études sociales, cahier de l'élève, 12e année : Systèmes politiques et économiques. — Gouvernement de l'Alberta, 1986

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. — Guide d'activités pour la 10e année : Histoire. — Traduction et adaptation. — Gouvernement de la Saskatchewan, 1993

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. — Guide d'activités pour la 10e année : Sciences humaines. — Traduction et adaptation. — Gouvernement de la Saskatchewan, 1993

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. — Programme d'études - 10e année histoire.
— Traduction et adaptation. — Gouvernement de la Saskatchewan, 1993

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. — Programme d'études : Social Studies 10.
— Traduction et adaptation. — Gouvernement de la Saskatchewan, 1992

Murphy ; Kelley ; McMillan ; Williams ; Wilson. — Le monde des affaires : Profil
canadien : 2e édition. — Montréal : Guérin, 1992 (ISBN 0-471-79708-1)

Pauly, Edmond. — Les grandes puissances et leurs ressources (Cahier et corrigé).
— Montréal : Guérin, 1985 (ISBN 2-7601-1313-2) et (ISBN 2-7601-1334-5)

Siroën, Jean-Marc. — L'économie mondiale vers l'an 2000. — Paris : Armand Colin
Éditeur, 1988 (ISBN 2-200-3-31-244-x)

Statistique Canada : Division des données régionales et administratives, 1992

Teulon, Frédéric. — Introduction à l'économie. — Paris : Les presses universitaires de
France, 1992 (ISBN 2-13 04-4487-3)

Unité cinq : Les relations économiques internationales

Table des matières

Table des matières pour les activités suggérées.....	905
Schéma conceptuel de l'Unité 5.....	907
Vue d'ensemble.....	908
Objectifs généraux.....	909
Matière obligatoire pour l'Unité 5.....	911
5.1 Pourquoi les pays font-ils du commerce?.....	912
• Contenu	912
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	913
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	914
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	915
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	916
5.2 Les avantages de la spécialisation	929
• Contenu	929
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	930
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	931
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	932
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	933
5.3 Les avantages d'une opération à grande échelle.....	956
• Contenu	956
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	957
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	958
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	959
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	960
5.4 L'argument en faveur du libre-échange	982
• Contenu	982
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	983
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	984
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	985
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	986
5.5 Les préoccupations nationales concernant le libre-échange.....	996
• Contenu	996
• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	997
• Objectifs relatifs aux habiletés.....	998
• Objectifs relatifs aux valeurs.....	999
• Stratégies d'enseignement suggérées.....	1000

5.6	Le commerce international et le protectionnisme.....	1016
	• Contenu	1016
	• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	1018
	• Objectifs relatifs aux habiletés.....	1020
	• Objectifs relatifs aux valeurs.....	1021
	• Stratégies d'enseignement suggérées.....	1022
5.7	Le maintien du libre-échange entre les nations	1033
	• Contenu	1033
	• Concepts et objectifs relatifs aux connaissances	1034
	• Objectifs relatifs aux habiletés.....	1035
	• Objectifs relatifs aux valeurs.....	1036
	• Stratégies d'enseignement suggérées.....	1037
	Révision des concepts et connaissances par les mots croisés	1090
	Évaluation formative	1096
	Bibliographie	1098

Table des matières pour les activités suggérées

5.1 La spécialisation

Activité 1

Page
916

Pourquoi les pays font-ils du commerce? : le niveau de vie, la richesse, les ressources, la géographie, **la spécialisation**, le commerce international.

5.2 Les avantages de la spécialisation

Activité 2

Page
933

Les avantages de la spécialisation : les facteurs de production, l'affectation, l'efficacité, l'efficacité technologique, l'efficacité économique, **l'avantage économique**, le niveau de vie.

5.3 Les avantages d'une exploitation à grande échelle

Activité 3

Page
960

Les avantages d'une exploitation à grande échelle : **Les économies d'échelle**, le coût, la demande, l'offre, le marché, **le commerce international**.

5.4 L'argument en faveur du libre-échange

Activité 4

Page
986

Le cas du libre-échange : **les bénéfices du commerce**, l'avantage économique, les économies d'échelle, l'offre et la demande.

5.5 Les préoccupations nationales concernant le libre-échange

Activité 5

Page
1000

Les préoccupations nationales concernant le libre-échange : le niveau de vie, **la politique sociale**, à long/court terme, **la sécurité nationale**, le changement.

5.6 Le commerce international et le protectionnisme

Page
1022

Activité 6

Le commerce international et le protectionnisme : le coût de renonciation, **le protectionnisme**.

5.7 Le maintien du libre-échange entre les nations

Page
1037

Activité 7

Le maintien du libre-échange entre les nations : **le libre-échange**, les idées fausses, la zone de libre-échange, les blocs commerciaux, la guerre commerciale, une subvention, l'affectation, **le protectionnisme**, les excédents, le dumping, la guerre commerciale, le coût de renonciation.

Page
1046

Activité 8

Comprendre les politiques agricoles internationales : **le libre-échange, le protectionnisme**.

Page
1073

Activité 9

Un Acadien qui a percé sur le marché de l'Europe : l'économie du marché.

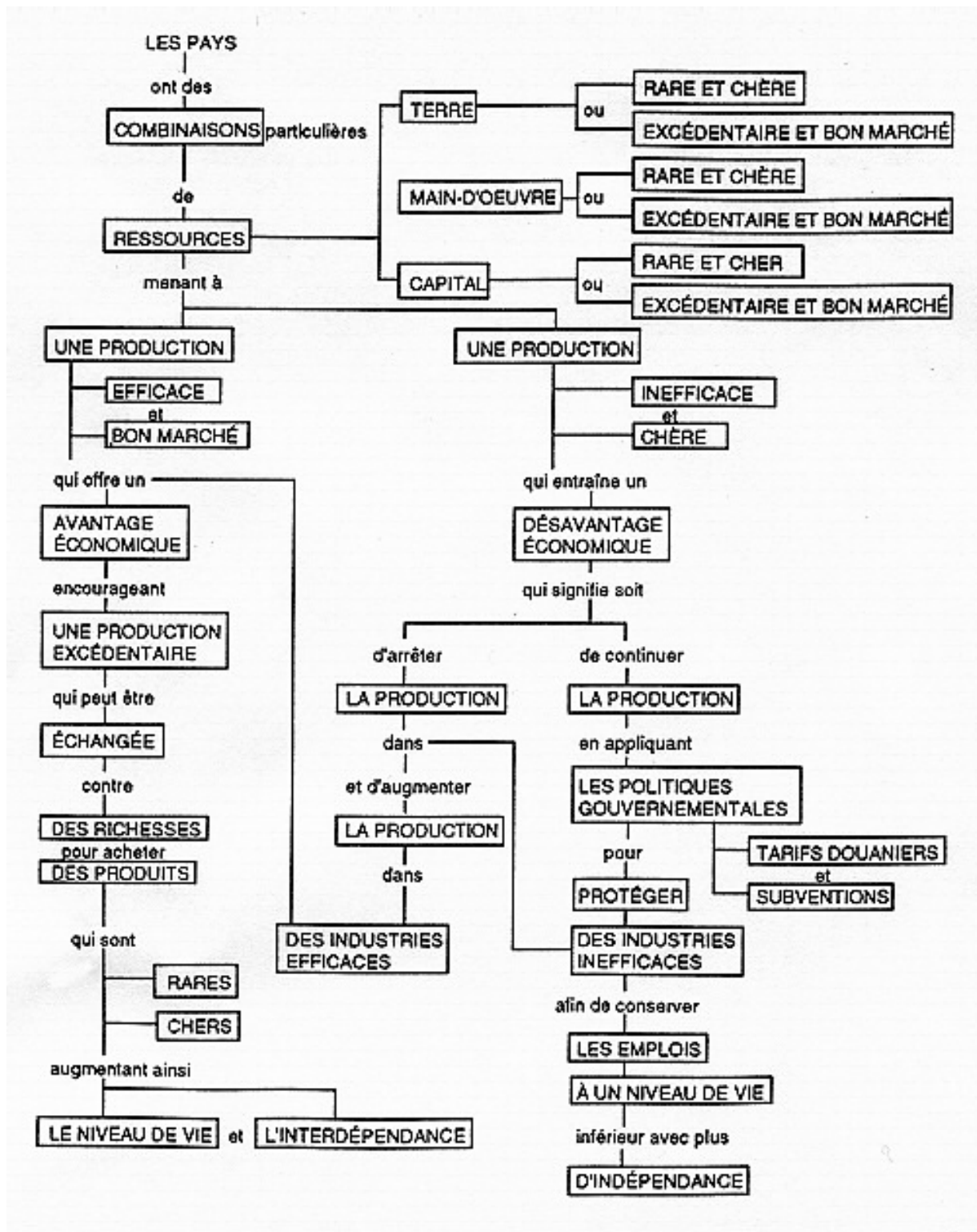
Activité 10

Page
1082

Aimer la Terre : l'interdépendance, la prise de décisions, les besoins, les croyances, l'environnement, les ressources, la technologie, les valeurs.

Schéma conceptuel

Les relations économiques internationales



Les relations économiques internationales

Vue d'ensemble

Les pays tentent de protéger leur sécurité économique tout en offrant un niveau de vie adéquat à leurs citoyens et citoyennes. Ce n'est qu'en acceptant un niveau de vie plus bas, évalué en fonction du coût, de la qualité et de la disponibilité des produits de consommation qu'un pays, qu'il soit grand ou petit, riche ou pauvre, peut être autosuffisant. Le commerce international a une raison d'être fondamentale : il permet aux pays de maintenir un niveau de vie aussi élevé que possible.

Les pays doivent toutefois évaluer avec soin ce que la protection des intérêts des entreprises et de la main-d'oeuvre locales leur coûte et ce que l'importation de produits étrangers leur rapporte afin de maintenir l'équilibre. Il est probable qu'à l'avenir, puisque les nations découvrent que la spécialisation et les échanges commerciaux leur sont de plus en plus profitables, l'interdépendance des pays continuera à prendre de l'ampleur. Les gouvernements vont trouver qu'il est de plus en plus difficile de choisir entre la protection des industries et de la main-d'oeuvre locales et la protection du consommateur grâce à l'importation de produits étrangers.

Dans cette unité, les élèves vont étudier le concept de commerce international et son influence sur la prospérité économique des Canadiens. Ils réfléchiront aux raisons pour lesquelles les pays se spécialisent et font du commerce. Enfin, ils étudieront divers organismes internationaux qui rendent le commerce possible.

Objectifs généraux

Concept : Le commerce international - le commerce international permet à un pays d'exporter son excédent de biens et d'importer ce qu'il n'est pas capable de produire.

Objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

- Savoir que chaque pays possède des combinaisons de ressources particulières que l'on peut utiliser pour produire certaines matières premières de façon efficace
- Savoir que la spécialisation peut permettre à des individus ou à des régions de parvenir à faire mieux que les autres certaines activités, dans un domaine précis sur lesquelles ils peuvent se concentrer
- Savoir que le commerce international permet aux pays d'exporter leur production excédentaire et d'importer des produits qui sont rares
- Savoir que tout en voulant élever le niveau de vie de la société grâce au commerce international, les gouvernements veulent aussi protéger les intérêts des citoyens et la sécurité de l'État de la concurrence du commerce international

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- Recueillir et à utiliser des données de façon systématique
- Décrire et à définir les principales composantes d'une situation
- Émettre une proposition vérifiable qui guide la recherche de données
- Décrire les relations entre les parties d'un tout ainsi qu'entre les parties et le tout
- Décrire les relations de cause à effet

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- Savoir comment les gouvernements devraient maintenir l'équilibre entre les revendications d'intérêts particuliers se rapportant à l'économie et la prospérité et le bien-être général de la majorité
- Savoir si la sécurité nationale ou un niveau de vie élevé est le plus avantageux pour la société
- Savoir jusqu'à quel point les citoyens et les citoyennes sont responsables d'analyser les arguments en faveur de la politique gouvernementale dans une démocratie

Objectifs identité langue et culture

L'élève sera capable de :

- Savoir la contribution économique active des francophones à l'échelle nationale et internationale
- Se faire une opinion et la défendre
- Travailler en équipe, s'entraider, s'appuyer, et collaborer

-
- Maîtriser, valoriser la langue française écrite et orale par tous les moyens possibles
 - Situer sa communauté dans la société en général et rester ouvert au monde, aux gens et aux groupes ayant une autre culture
 - Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie

Matière obligatoire pour l'Unité 5 - Les relations économiques internationales

Contenu obligatoire	Concepts obligatoires	Durée suggérée
5.1 Pourquoi les pays font-ils du commerce? (p. 912)	La spécialisation	2 heures
5.2 Les avantages de la spécialisation (p. 929)	L'avantage économique	2 heures
5.3 Les avantages d'une exploitation à grande échelle (p. 956)	Les économies d'échelle Le commerce international	4 heures
5.4 L'argument en faveur du libre-échange (p. 982)	Les bénéfices du commerce	1 heure
5.5 Les préoccupations nationales concernant le libre-échange (p. 996)	La politique sociale La sécurité nationale	2 heures
5.6 Le commerce international et le protectionnisme (p. 1016)	Le protectionnisme	1 heure
5.7 Le maintien du libre-échange entre les nations (p. 1033) <ul style="list-style-type: none">• On a créé un certain nombre de zones de libre-échange et de marchés communs (p. 1033)• Le libre-échange et le protectionnisme dans le domaine agricole (p. 1033)	Le libre-échange	1 heure
Temps alloué à la matière obligatoire		13 heures
Temps disponible pour une pédagogie différenciée en fonction du rythme d'apprentissage		6 heures
Nombre total d'heures de cours		19 heures

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

5.1 Pourquoi les pays font-ils du commerce?

Contenu

La création et le maintien d'un niveau de vie adéquat

Les pays sont constamment appelés à produire suffisamment pour répondre aux besoins et désirs de leurs citoyens et citoyennes.

Dans chaque pays, les ressources disponibles sont limitées et, à quelques rares exceptions près, sont toujours insuffisantes pour répondre à la demande.

Dans certains cas, les ressources nécessaires à la production d'un article important sont carrément inexistantes.

Pourquoi les pays font-ils du commerce?

Aucun pays ne ressemble à un autre. Chacun a sa propre combinaison de ressources (terre, et capital) qui peuvent être combinées différemment (entreprise) pour produire un bien ou un service unique.

Donc, il s'ensuit que certains produits peuvent être produits de façon plus efficace dans certains pays que dans d'autres.

Si des régions peuvent se spécialiser dans la production excédentaire de produits qu'elles font bien, elles peuvent les échanger contre des produits qu'elles ne produisent pas ou qu'elles produisent de façon moins efficace.

5.1 Pourquoi les pays font-ils du commerce?

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

Le niveau de vie

- Savoir que le niveau de vie est une mesure de la quantité et de la qualité des biens et services à la disposition des individus

La richesse

- Savoir que les biens et services qui constituent la richesse d'une société ne peuvent être produits que par diverses combinaisons des ressources limitées

Les ressources

- Savoir que les ressources, ou facteurs de production, comprennent :
 - la terre (ressources naturelles);
 - le capital (argent, outils, équipement);
 - la main-d'oeuvre et l'éducation de la main-d'oeuvre;
 - l'esprit d'entreprise (l'organisation et la gestion).

La géographie

- Savoir que chaque pays possède un ensemble particulier de ressources, combinées de diverses manières, qu'on peut utiliser pour produire de façon plus efficace certains produits

La spécialisation

- **Savoir que la spécialisation peut permettre à des individus ou à des régions de parvenir à faire mieux que les autres certaines activités, dans un domaine précis, sur lesquelles ils peuvent se concentrer**

Le commerce international

- Savoir que le commerce international permet à un pays d'exporter son excédent de biens et d'importer ce qu'il n'est pas capable de produire

5.1 Pourquoi les pays font-ils du commerce?

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Travailler en équipe, à s'entraider, à s'appuyer, à collaborer**
- Utiliser ce que les élèves savent déjà pour les aider à assimiler les nouveaux concepts
- Élaborer et à appliquer des critères pour faire des évaluations
- Recueillir et à organiser des données de façon systématique
- Utiliser les capacités d'analyse suivantes :
 - la description des rapports entre les parties d'un tout;
 - la description des relations de cause à effet

5.1 Pourquoi les pays font-ils du commerce?

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- Savoir que les consommateurs devraient choisir des produits en fonction de leur sentiment patriotique (protection des emplois et des industries canadiennes) ou devraient-ils se servir de critères tels que prix, qualité, etc.

5.1 Pourquoi les pays font-ils du commerce?

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 1- Pourquoi les pays font-ils du commerce?

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Initiation à l'analyse numérique
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome

A. Sommaire de l'activité

Cette activité aidera les élèves à comprendre que leur niveau de vie serait inférieur si le Canada ne faisait pas de commerce avec d'autres pays.

B. Contenu

La création et le maintien d'un niveau de vie adéquat

Les pays sont constamment appelés à produire suffisamment pour répondre aux besoins et désirs de leurs citoyens et citoyennes.

Dans chaque pays, les ressources disponibles sont limitées et, à quelques rares exceptions près, sont toujours insuffisantes pour répondre à la demande.

Dans certains cas, les ressources nécessaires à la production d'un article important sont carrément inexistantes.

Pourquoi les pays font-ils du commerce?

Aucun pays ne ressemble à un autre. Chacun a sa propre combinaison de ressources (terre, main-d'oeuvre et capital) qui peuvent être combinées différemment (entreprise) pour produire un bien ou un service unique.

Donc, il s'ensuit que certains produits peuvent être produits de façon plus efficace dans certains pays que dans d'autres.

Si des régions peuvent se spécialiser dans la production excédentaire de produits qu'elles font bien, elles peuvent les échanger contre des produits qu'elles ne produisent pas ou qu'elles produisent de façon moins efficace.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

Le niveau de vie

- Savoir que le niveau de vie est une mesure de la quantité et de la qualité des biens et services à la disposition des individus

La richesse

- Savoir que les biens et services qui constituent la richesse d'une société ne peuvent être produits que par diverses combinaisons des ressources limitées

Les ressources

- Savoir que les ressources, ou facteurs de production, comprennent :
 - la terre (ressources naturelles);
 - le capital (argent, outils, équipement);
 - la main-d'oeuvre et l'éducation de la main-d'oeuvre;
 - l'esprit d'entreprise (l'organisation et la gestion).

La géographie

- Savoir que chaque pays possède un ensemble particulier de ressources, combinées de diverses manières, qu'on peut utiliser pour produire de façon plus efficace certains produits

La spécialisation

- **Savoir que la spécialisation peut permettre à des individus ou à des régions de parvenir à faire mieux que les autres certaines activités, dans un domaine précis, sur lesquelles ils peuvent se concentrer**

Le commerce international

- **Savoir que le commerce international permet à un pays d'exporter son excédent de biens et d'importer ceux qu'il n'est pas capable de produire**

Habilités :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Travailler en équipe, à s'entraider, à s'appuyer, à collaborer**
- Utiliser ce que les élèves savent déjà pour les aider à assimiler les nouveaux concepts
- Élaborer et à appliquer des critères pour faire des évaluations
- Recueillir et à organiser des données de façon systématique
- Utiliser les capacités d'analyse suivantes :
 - la description des rapports entre les parties d'un tout;
 - la description des relations de cause à effet

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- Savoir si les consommateurs doivent choisir des produits en fonction de leur sentiment patriotique (protection des emplois et des industries canadiennes) ou devraient-ils se servir de critères tels que prix, qualité, etc.

D. Étapes de l'activité

1. Mettre les élèves par groupes de trois ou de quatre et leur demander :

- d'établir la liste des divers produits qu'ils utilisent et qu'ils croient nécessaires, d'une certaine manière, à leur niveau de vie;
- de classer leurs choix du plus important au moins important en fonction de ce qu'ils croient être les critères d'un bon niveau de vie.

2. Demander ensuite aux élèves d'étudier divers magazines de consommateurs pour s'informer sur les produits dont ils ont fait une liste. Ils peuvent également essayer de savoir d'où viennent les produits qu'ils utilisent en regardant les étiquettes ou en interrogeant les commerçants, par exemple.

- Demander aux élèves de trouver autant de renseignements que possible sur les produits, tels que :
 - le prix,
 - la qualité, la durabilité, l'acceptabilité du produit;
- Leur demander de trouver autant de produits de remplacement entièrement canadiens qu'ils le peuvent, et d'en trouver le prix.

-
3. Les élèves pourraient classer leurs données sur une grille (l'exemple ci-dessous), mais ce serait un bon exercice pour l'élève d'essayer de concevoir sa propre grille analytique.
 4. Demander à chaque groupe de présenter son analyse à la classe.
 5. Organiser une discussion en classe sur les questions suivantes :
 - Votre revenu étant limité à un certain montant, qu'arrivera-t-il à votre niveau de vie si le Canada n'importe pas de produits étrangers et que vous ne pouvez acheter que des produits canadiens?
 - Pourquoi certains produits importés sont-ils de meilleure qualité et moins coûteux que les produits fabriqués au Canada?
 - Quels produits ne peuvent pas être fabriqués au Canada?
 - Quel est l'effet du commerce international sur votre niveau de vie personnel?
 6. Expliquer au besoin certaines notions pertinentes provenant du document d'information n^o 1: « Les relations économiques internationales ».

Document d'information n° 1

Les relations économiques internationales

1. Les fondements du commerce international

On imagine mal le Canada produire, dans des conditions concurrentielles, des ananas ou du café. Par contre, il approvisionne en blé des pays qui ne parviennent pas à satisfaire leurs besoins. Les économies nationales tendent ainsi à se spécialiser en fonction de leurs aptitudes et à échanger leurs produits. Toutefois, l'existence et le développement des échanges internationaux ne s'expliquent pas exclusivement par des différences dans les aptitudes respectives des économies nationales : des échanges considérables s'effectuent entre des pays dont les structures économiques sont très comparables et portent sur des produits similaires. Les échanges entre les pays européens en sont un exemple. Un tel phénomène s'explique par la volonté des nations de limiter la spécialisation et, par conséquent, la dépendance de l'économie nationale à l'égard des pays étrangers. Un pays ne voudra généralement pas s'en remettre totalement à un autre pour ses approvisionnements en produits stratégiques (énergie, armement, etc.).

La recherche d'une certaine autonomie par la diversification des activités risque cependant d'affaiblir l'économie si le marché intérieur est trop étroit. Pour que l'économie soit à la fois diversifiée et compétitive, il faut donc élargir le marché intérieur en développant les exportations : une telle politique permet de produire plus, de réduire les coûts unitaires et d'accroître ainsi le revenu réel par habitant. La poursuite de ce même objectif par l'ensemble des nations industrialisées résulte en une concurrence internationale implacable.

Enfin, si la spécialisation internationale permet un accroissement de la productivité, elle entraîne du même coup des changements parfois douloureux dans les structures économiques nationales : ainsi, elle peut conduire dans un pays donné à la disparition d'industries importantes (industrie textile, par exemple, pour laquelle certains pays du tiers monde sont plus compétitifs). Ceux qui travaillent dans les industries sacrifiées n'auront pas nécessairement la formation pour retrouver un emploi dans les industries qui bénéficient de l'accroissement des échanges.

À cause des conséquences immédiates sur le plan social, et en particulier sur l'emploi, les gouvernements prennent alors des mesures défensives freinant le développement du commerce international.

1. La loi de l'avantage comparatif

La loi de l'avantage « comparatif » stipule que même si un pays a une productivité supérieure à celle de l'autre dans la production de deux biens, les deux pays ont intérêt à se spécialiser et à commercer entre eux aussi longtemps que l'écart relatif dans la productivité n'est pas le même dans le cas des deux produits.

Gains résultant de la spécialisation et du commerce en termes d'avantage absolu

Supposons qu'une unité de ressources (c'est-à-dire : terre, main-d'oeuvre et capital) peut produire les quantités suivantes au Canada et au Guatemala :

	Blé (boisseaux)	Café (livres)
Canada	50	10
Guatemala	10	50
Total	60	60

Maintenant supposons que le Canada transfère 1 unité de ressources de la production de café à la production de blé et que le Guatemala fasse le contraire. La production s'établira alors comme suit :

	Blé (boisseaux)	Café (livres)
Canada	60	8
Guatemala	8	60
Total	68	68

En somme, ce transfert se traduirait par une augmentation de la production totale tant du blé que du café. En se spécialisant de cette façon et en échangeant ce qui excède ses propres besoins, chaque pays peut obtenir une plus grande quantité de chacun des deux produits.

Gains résultant de la spécialisation et du commerce en termes d'avantage comparatif

Supposons qu'une unité de ressources (c'est-à-dire : terre, main-d'oeuvre et capital) peut produire les quantités suivantes au Canada et aux États-Unis :

	Blé (boisseaux)	Papier journal (tonnes)
Canada	10	1
États-Unis	15	3
Total	25	4

Supposons encore une fois que chaque pays peut compter sur 10 unités de ces ressources et qu'il les affecte à part égale à la production de blé et de papier journal. Chacun peut alors produire les quantités suivantes :

	Blé (boisseaux)	Papier journal (tonnes)
Canada	50	5
États-Unis	75	15
Total	125	20

Maintenant, supposons que le Canada transfère 2 unités de ressources de la production de papier journal à la production de blé et que les États-Unis transfèrent 1 unité de la production de blé à celle du papier journal. La production s'établira alors comme suit :

	Blé (boisseaux)	Papier journal (tonnes)
Canada	70	3
États-Unis	60	18
Total	130	21

Encore une fois, ce transfert se traduira par une augmentation de la production totale tant du blé que du papier journal. Et, de nouveau, chaque pays pourra obtenir une plus grande quantité de chacun des deux produits en se spécialisant davantage et en négociant.

1. Comprendre la politique commerciale internationale du Canada. — Fondation canadienne d'éducation économique.

2. La balance des paiements et les taux de change

Toutes les transactions économiques réalisées entre une nation et le reste du monde au cours d'une période donnée (normalement une année) sont enregistrées dans un compte appelé balance des paiements.

2.1 La composition de la balance des paiements

Les opérations enregistrées par la balance des paiements sont classés en trois grandes catégories : les opérations courantes, les mouvements de capitaux et les variations des réserves en or et en devises.

a) La balance des opérations courantes

La balance des opérations courantes comptabilise les recettes et les déboursés relatifs aux flux de biens et de services qui se sont établis entre l'économie nationale et l'extérieur. Elle se subdivise en balance commerciale (marchandises) et balance des invisibles (tourisme, transport, assurances, dividendes, intérêts, etc.).

b) La balance des opérations en capital

La balance des opérations en capital enregistre tous les mouvements de capitaux entre les résidents d'un pays et le reste du monde. Les opérations en capital se subdivisent en opérations à long terme et en opérations à court terme. Les opérations à long terme comprennent notamment :

- les investissements directs (création d'une entreprise dans un pays étranger, prise de contrôle d'une entreprise existante);
- les prêts dont l'échéance dépasse un an et les opérations sur titres (investissements de portefeuille).

Les mouvements de capitaux à court terme représentent des prêts ou des emprunts dont l'échéance est inférieure à un an.

c) Variation des réserves en or et en devises

Un déficit du compte courant doit être compensé par un surplus du compte capital et vice versa. Lorsqu'il n'y a pas équilibre entre ces deux comptes, la différence est absorbée par une augmentation ou par une diminution des réserves en or et en devises. En tant que document comptable, la balance des paiements est donc toujours en équilibre. Cependant, l'équilibre comptable ne signifie pas que l'équilibre économique soit acquis.

2.2 L'équilibre de la balance des paiements

Il y a déséquilibre de la balance des paiements lorsque les recettes ne sont pas égales aux déboursés et qu'ainsi les réserves en or et en devises diminuent ou augmentent.

Il peut y avoir un premier déséquilibre au niveau de la balance des opérations courantes : si le pays achète plus qu'il ne vend à l'étranger, il en résulte un solde débiteur. Le déficit du compte courant peut être compensé par le solde créditeur du compte capital, si les entrées de capitaux ont été supérieures aux sorties. Si le compte capital est lui-même débiteur, le pays doit puiser dans les réserves en or et en devises pour payer les créanciers étrangers. L'équilibre comptable est donc assuré par une diminution des avoirs en or et en devises.

Si les recettes au titre des opérations courantes sont supérieures aux déboursés, il en résulte un solde créditeur. Ce solde créditeur a pu servir à régler un éventuel solde débiteur du compte capital. Si le compte capital est lui-même créditeur, l'excédent du compte courant contribue alors à l'accroissement des réserves en or et en devises du pays.

La balance de base est la somme algébrique du solde des opérations sur les biens et les services et du solde des mouvements de capitaux à long terme. Un déficit de la balance de base doit donc être réglé par une diminution des avoirs en or et en devises. Si un pays devait faire face à un déséquilibre chronique de sa balance de base, il ne tarderait pas à épuiser ses réserves en or et en devises. Il serait donc dans l'obligation de prendre des mesures pour rétablir l'équilibre économique. Le tableau suivant montre l'évolution de la balance des paiements du Canada de 1970 à 1979.

2.3 Les remèdes aux déséquilibres

Le déséquilibre économique de la balance des paiements peut être dû à une mauvaise évaluation de la monnaie nationale par rapport aux monnaies étrangères. Il s'agit alors de modifier le taux de change. (Le taux de change est le prix d'une monnaie en termes d'une autre monnaie). Dans un système de taux de change flexibles, le taux de change d'une monnaie s'établira en fonction du libre jeu de l'offre et de la demande. Dans un système de taux de change fixes, l'État doit procéder officiellement à une dévaluation ou à une réévaluation. La dévaluation, c'est-à-dire une diminution de la valeur de la monnaie nationale par rapport aux autres monnaies, encourage normalement les exportations. Supposons que le dollar canadien soit dévalué de 10% par rapport au dollar américain : les produits canadiens coûteraient normalement 10% moins cher aux résidents des États-Unis. La dévaluation décourage en même temps les importations, puisque celles-ci coûteraient normalement 10% de plus aux résidents canadiens. Dans la pratique, une dévaluation n'a pas des effets aussi nets. L'augmentation du prix des importations se répercute dans toute l'économie et contribue à la hausse des prix, y compris ceux des produits exportés. D'autre part la dévaluation freine les importations à la condition qu'il existe dans le pays des substituts aux produits importés.

Enfin, une diminution du prix des produits exportés n'entraîne pas toujours un accroissement correspondant de la demande; la demande pour certains produits est peu sensible aux variations de prix. D'autres mesures peuvent être envisagées pour rétablir l'équilibre économique de la balance des paiements. On peut agir sur les importations en imposant des contraintes à l'entrée des marchandises, telles que droits de douane prélevés sur les produits importés, contingentements et autres barrières non tarifaires. Le contingentement consiste à fixer la quantité d'un produit qui peut être importée. Parmi les autres barrières non tarifaires, on citera les formalités douanières compliquées, les normes nationales accompagnées de spécifications techniques bien particulières, etc.

On peut agir sur les exportations en stimulant l'accroissement de la productivité de manière à réduire les coûts unitaires. On peut aussi s'efforcer d'attirer plus de capitaux étrangers en haussant les taux d'intérêt ou en subventionnant l'implantation de nouvelles usines.

3. Le commerce extérieur

3.1 Le poids du commerce extérieur dans le PNB

Le Canada se place parmi les principaux pays commerçants du monde. Il se situait au sixième rang parmi les neuf pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique) qui ont exporté pour plus de 10 milliards de dollars en 1972 et au troisième rang pour les exportations per capita, derrière la Belgique et les Pays-Bas. Les exportations du Canada représentent environ 26% de son PNB alors qu'aux États-Unis, les exportations ne représentent qu'environ 8% du PNB. On comprendra, dans ces conditions, que la santé de l'économie canadienne dépende dans une large mesure de l'évolution des marchés extérieurs.

3.2 La concentration des échanges sur un petit nombre de produits

Le Canada exporte principalement des matières brutes et des produits semi-finis (blé, viande, bois d'oeuvre, pâte de bois, papier-journal, minerais métalliques et métaux ouvrés, pétrole et gaz naturel). Les exportations de produits finis représentent en moyenne 35% du total et elles sont très peu diversifiées : il s'agit essentiellement de véhicules automobiles et de pièces exportées dans le cadre du pacte de l'automobile avec les États-Unis.

Le Canada importe principalement des produits finis (en moyenne 62% du total). Les deux principaux postes sont les produits automobiles et les machines industrielles. Un élément important du commerce du Canada avec les États-Unis est le libre-échange de produits automobiles sur lequel nous reviendrons dans le paragraphe consacré au pacte canado-américain de l'automobile.

L'une des raisons qui expliquent la structure des échanges du Canada est la faible productivité du secteur manufacturier. Bien que certaines industries canadiennes soient aussi efficaces que celles des États-Unis, le niveau de la production par heure-homme dans de nombreux secteurs est inférieur au Canada à ce qu'il est aux États-Unis. Cette situation est en partie attribuable à l'étroitesse du marché canadien, bien que les avis diffèrent quant à l'importance de ce facteur par rapport aux autres. Dans le cas de nombreux produits, le marché canadien est trop restreint pour assurer la viabilité économique de la production : les usines canadiennes sont plus petites que les usines de la même industrie aux États-Unis et lorsqu'elles sont de la même dimension, elles sont moins spécialisées.

3.3 La dépendance à l'égard des États-Unis

En 1980, les États-Unis ont absorbé 63% de l'ensemble des exportations canadiennes et fourni 70% des importations du Canada. Ces chiffres caractérisent d'emblée le degré de dépendance de l'économie canadienne à l'égard de la conjoncture américaine. Toujours en 1980, le deuxième client du Canada a été le Japon avec 6% des exportations suivi du Royaume-Uni et de la République fédérale d'Allemagne. Le deuxième fournisseur a également été le Japon.

3.4 La place de l'Ontario dans le commerce extérieur du Canada

La part de l'Ontario dans les exportations totales du Canada a été de 38% en 1980. Les exportations internationales de l'Ontario représentent environ le quart du produit intérieur brut de la province. Ces exportations sont surtout destinées aux États-Unis, au Royaume-Uni, au Venezuela, à l'Allemagne de l'Ouest et à l'Australie. Environ 62% de ces exportations portent sur des produits finis alors que ce pourcentage est de 33 % pour le Canada pris dans son ensemble. En fait, l'Ontario réalise les trois quarts des exportations canadiennes de produits finis. Pour assurer la croissance des ventes extérieures le gouvernement de l'Ontario s'est doté de divers moyens d'intervention : il s'appuie en particulier sur une dizaine de délégations à l'étranger.

3.5 Les efforts de diversification des liens avec l'extérieur

Au cours des dernières années, le Canada a tenté de diversifier ses échanges avec l'extérieur de manière à diminuer la dépendance de l'économie canadienne envers les États-Unis. Les efforts de diversification n'ont toutefois pas réussi à modifier sensiblement la structure des échanges avec les principaux partenaires. Les États-Unis demeurent le principal client et fournisseur du Canada.

Échanges avec les États-Unis

	Importations	Exportations
	% du total	% du total
1966	71,5	60,5
1980	70,0	63,0

Le Japon a remplacé en 1973 le Royaume-Uni comme deuxième client du Canada. Ce déplacement reflète l'orientation plus européenne de l'économie britannique et la diminution de son importance relative sur la scène économique internationale alors que l'économie japonaise continue à renforcer sa position.

Avec la communauté européenne, le Canada a conclu en 1976 un traité politico-commercial visant à élargir et compléter les relations bilatérales privilégiées qu'il entretenait déjà avec la Grande-Bretagne et la France.

Pour diversifier ses échanges, le Canada ne s'est pas seulement tourné vers l'Europe et le Japon, il a également misé avec un certain succès sur l'URSS, la Chine et l'Amérique latine.

Si la diversification géographique peut atténuer la dépendance de l'économie canadienne à l'égard de la conjoncture et de la politique d'un pays, elle n'apporte aucune solution au problème de la concentration des exportations sur un petit nombre de produits primaires.

3.6 La politique protectionniste

Le Canada est considéré, parmi les pays industrialisés, comme l'un des plus protectionnistes. Ce jugement, qui n'est pas dénué de tout fondement, doit néanmoins être nuancé.

La politique protectionniste a été adoptée par le gouvernement de Sir John Macdonald, en 1879, pour consolider l'unité canadienne et l'indépendance nationale. C'était un moyen de faire obstacle à l'influence croissante des États-Unis en favorisant l'accroissement des échanges à l'intérieur du Canada selon l'axe Est-Ouest plutôt qu'entre le Canada et les États-Unis selon l'axe Nord-Sud. Après la Seconde Guerre mondiale, le Canada s'est engagé avec ses principaux partenaires à poursuivre une politique de libéralisation des échanges. Il a en effet signé en 1947 l'Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce (GATT). Cet accord vise à accroître le commerce mondial par une réduction progressive des tarifs douaniers et des barrières non tarifaires. Le Canada a abaissé sensiblement ses tarifs douaniers; ceux-ci restent toutefois plus élevés que ceux des principaux partenaires. De plus, le Canada a réussi à se faire considérer comme un cas spécial ce qui lui a permis de continuer à bénéficier de taux élevés sur certains biens, comme les textiles et les chaussures.

Il faut par contre souligner que plus de la moitié des biens importés entrent en franchise, c'est-à-dire exempts de droits de douane; il en est ainsi de la plupart des matières premières, des manuels scolaires, des automobiles neuves fabriquées aux États-Unis. Enfin les barrières non tarifaires sont d'une façon générale moins nombreuses que celles mises en place par les principaux partenaires.

3.7 Les tarifs douaniers

La plupart des marchandises importées au Canada sont imposées soit d'un droit de douane « ad valorem », soit d'un droit de douane « spécifique »; « ad valorem » signifie que les droits de douane représentent un pourcentage de la valeur de l'article, par exemple 9%. Le droit spécifique est prélevé par unité de poids ou toute autre mesure de quantité, par exemple 10 cents par livre (1/2 kilo).

La loi sur les douanes prévoit que si la valeur des marchandises importées est inférieure à leur juste valeur marchande dans le pays d'origine, les droits seront calculés sur cette dernière.

Le tarif des douanes au Canada comporte quatre séries de taux :

- Le tarif de préférence britannique applicable aux importations en provenance des pays du Commonwealth;
- Le tarif de la nation la plus favorisée applicable aux marchandises provenant de pays avec lesquels le Canada a signé des accords de commerce. Le plus important de ces accords est l'Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce (GATT);
- Le tarif préférentiel général s'applique à certaines marchandises en provenance de certains pays en voie de développement;
- Le tarif général est applicable aux marchandises qui ne sont pas admises aux avantages des autres tarifs.

D'autres accords officiels tels que l'accord sur le partage de la production en matière de défense et l'accord sur l'industrie automobile prévoient la libre circulation de certaines marchandises.

Christian Drouin. — L'Économie canadienne. — Montréal : Guérin. — P. 211-217

5.2 Les avantages de la spécialisation

Contenu

Chaque pays utilise un nombre et des combinaisons de facteurs de production qui lui sont propres pour produire des biens et services.

Il existe diverses façons de produire un article donné selon la situation.

Par exemple, on peut produire un produit agricole de façon efficace en utilisant de petites surfaces, peu de capital et une importante (agriculture à forte densité de main-d'œuvre) ou bien en utilisant de grandes surfaces, un gros capital et peu de main-d'œuvre (agriculture à forte densité de capital).

Certaines combinaisons des facteurs de production sont plus efficaces dans une situation donnée parce qu'elles donnent soit un produit de qualité, soit de grandes quantités, tout en utilisant moins de ressources à des coûts compétitifs.

Un pays (ou une région) qui, pour produire un bien, trouve une combinaison de ressources plus efficace que celle d'autres régions possède un avantage sur ces dernières.

Il y a de fortes chances pour que la région avantagée voit augmenter la demande pour son produit et qu'elle puisse vendre l'excédent pour ensuite acheter avec l'argent gagné d'autres produits qu'elle ne peut pas produire de façon aussi efficace.

Avec la spécialisation et le commerce, les pays voient leur niveau de vie s'améliorer bien qu'ils ne travaillent pas plus.

Le Canada produit de nombreux produits agricoles que d'autre pays ne peuvent pas produire ou qu'ils ne produisent pas en quantité suffisante pour répondre à leurs propres besoins. Le Canada peut exporter ces produits à des pays qui en ont besoin. De même, le Canada importe des biens qui ne sont pas produits ici (par exemple : kiwi, mangue, papaye).

5.2 Les avantages de la spécialisation

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

Les facteurs de production

- Savoir qu'on utilise les facteurs de production (terre, capital, main-d'œuvre et esprit d'entreprise) dans différentes combinaisons pour produire des biens et services

L'affectation

- Savoir que comme les ressources sont rares, chaque pays ou chaque région doit prendre des décisions sur la façon la plus efficace de les répartir

L'efficacité

- Savoir qu'on peut déterminer l'efficacité selon la quantité de ressources utilisées pour produire un produit ou selon les coûts de production du produit

L'efficacité technologique

- Savoir que le critère technologique pour une utilisation efficace des ressources est d'utiliser le minimum de ressources pour un niveau de production donné

L'efficacité économique

- Savoir que le critère économique d'efficacité est d'utiliser le processus le moins coûteux pour obtenir le profit le plus élevé

L'avantage économique

- **Savoir que l'avantage économique signifie qu'une région qui peut produire un type de produit en plus grande quantité que d'autres a avantage à se concentrer sur ce qu'elle produit de la façon la plus efficace et à l'échanger contre des produits où sa production est moins efficace**

Le niveau de vie

- Savoir que si deux pays ratifient une entente commerciale qui s'appuie sur l'avantage économique, le niveau de vie des deux pays va s'améliorer

5.2 Les avantages de la spécialisation

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Travailler en équipe, à s'entraider, à s'appuyer, à collaborer**
- Utiliser ce que les élèves savent déjà pour les aider à assimiler de nouveaux concepts
- Élaborer et à appliquer des critères pour faire des évaluations
- Émettre une proposition vérifiable qui guide la recherche des données
- Recueillir et à utiliser des données de façon systématique
- Décrire des relations de cause à effet

5.2 Les avantages de la spécialisation

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- Savoir si le niveau de vie doit être égal pour tout le monde

5.2 Les avantages de la spécialisation

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 2 - Les avantages de la spécialisation

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Initiation à l'analyse numérique
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome

A. Sommaire de l'activité

Cette unité permet d'aider les élèves à comprendre comment la géographie et la culture d'une région ou d'un pays se combinent pour créer un avantage économique en produisant des matières premières, et comment ceci permet à la région ou au pays en question de produire plus efficacement que d'autres pays.

B. Contenu

Chaque pays utilise un nombre et des combinaisons de facteurs de production qui lui sont propres pour produire des biens et services.

Il existe diverses façons de produire un article donné selon la situation.

Par exemple, on peut produire un produit agricole de façon efficace en utilisant de petites surfaces, peu de capital et une main-d'oeuvre importante (agriculture à forte densité de main-d'oeuvre) ou bien en utilisant de grandes surfaces, un gros capital et peu de main-d'oeuvre (agriculture à forte densité de capital).

Certaines combinaisons des facteurs de production sont plus efficaces dans une situation donnée parce qu'elles donnent soit un produit de qualité, soit de grandes quantités, tout en utilisant moins de ressources à des coûts compétitifs.

Un pays (ou une région) qui, pour produire un bien, trouve une combinaison de ressources plus efficace que celle d'autres régions possède un avantage sur ces dernières.

Il y a de fortes chances pour que la région avantagée voit augmenter la demande pour son produit et qu'elle puisse vendre l'excédent pour ensuite acheter avec l'argent gagné d'autres produits qu'elle ne peut pas produire de façon aussi efficace.

Avec la spécialisation et le commerce, les pays voient leur niveau de vie s'améliorer bien qu'ils ne travaillent pas plus.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

Les facteurs de production

- Savoir qu'on utilise les facteurs de production (terre, capital, main-d'oeuvre et esprit d'entreprise) dans différentes combinaisons pour produire des biens et services

L'affectation

- Savoir que comme les ressources sont rares, chaque pays ou chaque région doit prendre des décisions sur la façon la plus efficace de les répartir

L'efficacité

- Savoir qu'on peut déterminer l'efficacité selon la quantité de ressources utilisée pour produire un produit ou selon les coûts de production du produit

L'efficacité technologique

- Savoir que le critère technologique pour une utilisation efficace des ressources est d'utiliser le minimum de ressources pour un niveau de production donné

L'efficacité économique

- Savoir que le critère économique d'efficacité est d'utiliser le processus le moins coûteux pour obtenir le profit le plus élevé

L'avantage économique

- **Savoir que l'avantage économique signifie qu'une région qui peut produire un type de produit en plus grande quantité que d'autres a avantage à se concentrer sur ce qu'elle produit de la façon la plus efficace et à l'échanger contre des produits où sa production est moins efficace**

Le niveau de vie

- Savoir que si deux pays ratifient une entente commerciale qui s'appuie sur l'avantage économique, le niveau de vie des deux pays va s'améliorer

Habiletés :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Travailler en équipe, à s'entraider, à s'appuyer, à collaborer**
- Utiliser ce que les élèves savent déjà pour les aider à assimiler de nouveaux concepts
- Élaborer et à appliquer des critères pour faire des évaluations
- Émettre une proposition vérifiable qui guide la recherche des données
- Recueillir et à utiliser des données de façon systématique

Valeurs :

L'élève sera capable de :

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

D. Étapes de l'activité

1. Placer les noms de Saskatchewan, Ontario, Japon, Costa Rica, États-Unis et Arabie Saoudite sur le tableau à la page suivante.
 - Demander aux élèves de proposer les produits qui font la renommée de ces régions, puis de discuter brièvement des exemples ci-dessous :
 - Pourquoi le sirop d'érable de l'Ontario est-il plus apprécié que le sirop fabriqué à partir des betteraves à sucre à Lethbridge, par exemple?
 - Pourquoi les voitures japonaises ont-elles autant de succès dans le monde?
 - Pourquoi le blé de la Saskatchewan est-il réputé et très demandé?
 - Pourquoi les États-Unis sont-ils un pays industriel si puissant?
 - Pourquoi s'est-on autant préoccupé du sort de l'Arabie saoudite (et du Koweït) pendant la guerre du Golfe?
 - Iriez-vous en vacances en Saskatchewan ou au Costa Rica, au mois de janvier?
 - Demander aux élèves de proposer d'autres exemples.
 - Appliquer les critères (qualité, quantité, coût) dont on peut se servir pour choisir un produit (comme le sirop d'érable) plutôt qu'un autre.
 - Demander aux élèves quel est le critère qui joue le plus grand rôle dans leurs décisions économiques quotidiennes : quelle est la raison majeure qui leur fait choisir des produits : la qualité ou le coût?

2. Prendre un exemple (Saskatchewan) et en discuter en classe pour donner aux élèves un modèle dont ils pourront s'inspirer.

Après avoir donné cet exemple, diviser la classe en autant de groupes que de pays à étudier et demander à chaque groupe de faire une analyse de l'avantage économique des régions ci-dessous dans le but de trouver :

- ce que la région peut produire de la façon la plus efficace possible;
- ce qu'elle doit échanger;
- ce que serait le niveau de vie avec spécialisation et commerce et ce qu'il serait sans spécialisation ni commerce;
- quels seraient les risques (coûts de substitution) d'une trop grande spécialisation et d'un commerce trop important.

3. Discuter avec les élèves de la façon de répondre à cette question précédente afin de rendre l'analyse claire et précise :

- Proposer d'utiliser les concepts de facteurs de production, de géographie et de changement pour analyser la question.
- Demander aux élèves comment ces concepts pourraient être organisés sur une grille pour que les rapports entre les données disponibles sur la Saskatchewan, l'Ontario, le Japon et le Costa Rica puissent être analysés.

Un encadrement et des conseils permettraient aux élèves d'arriver aux résultats suivants :

Facteurs de production	À la fin du XIXe siècle, quelle était l'état économique des régions ou pays suivants?						
	Saskatchewan	Ontario	Japon	Costa Rica	États-Unis	Arabie Saoudite	Haïti
Terre							
Main-d'oeuvre							
Esprit d'entreprise							

-
4. Voici quelques questions d'analyse qui pourraient être étudiées en classe :
- Quel est l'avantage économique de chacun des pays ci-dessus?
 - Si le prix d'un facteur de production, comme la main-d'oeuvre, est élevé et que le coût de la terre est bas, quelle est l'affectation des ressources la plus efficace? Si l'inverse est vrai, comment cela pourrait-il changer les choses?
 - Quel est le coût relatif des facteurs de production dans les quatre pays analysés? Par exemple : la main-d'oeuvre est-elle rare et chère sur un grand territoire où l'on produit à bon marché, ou est-ce l'inverse?
 - Qu'arriverait-il à l'avantage économique si le coût de l'un des principaux facteurs de ce pays changeait de façon considérable? Par exemple : Que se passerait-il si le taux de natalité d'un pays diminuait de façon dramatique et s'il y avait une pénurie de travailleurs et de travailleuses?
 - Y a-t-il d'autres produits que ces régions pourraient développer et grâce auxquels elles pourraient obtenir un avantage économique? Par exemple : y a-t-il d'autres produits que l'Arabie saoudite ou la Saskatchewan peuvent produire, mis à part le pétrole et le blé, et dont elles pourraient tirer un avantage économique?

Document d'information n° 1

La géographie de la Saskatchewan

Géographie de la fin du XIXe siècle

La Saskatchewan se trouve au centre des Prairies, prolongement géographique de la région des Grandes Plaines de l'Amérique du Nord. Bien que les pionniers aient commencé à arriver au tournant du siècle, la région était toujours peu peuplée.

La Saskatchewan comporte deux régions naturelles. Les plaines intérieures et les basses terres, dans le sud, sont surtout des herbages qui, jusqu'en 1870, servaient de pâturages à des millions de bisons et à un vaste assortiment d'autres animaux des plaines. Le sud de la province est un territoire plat, extrêmement vaste, au sol riche, où les hautes herbes servaient à nourrir les bisons avant l'arrivée des pionniers. Le temps est rude et variable. Le climat peut parfois être très sec, spécialement dans les régions du sud. Les principaux cours d'eau sont la Saskatchewan, la Qu'Appelle et l'Assiniboine.

La deuxième région, la moitié nord de la Saskatchewan, fait partie du Bouclier canadien, zone rocheuse constituée de lacs, de rivières et de toundra abritant divers animaux sauvages. Elle fait également partie de l'écosystème de la forêt boréale, le plus grand écosystème forestier sur terre. Le fleuve Churchill et la rivière Fond-du-lac sont les principaux cours d'eau.

Géographie humaine de la fin du XIXe siècle

En 1869, le Canada achète la majeure partie de la Terre de Rupert à la Compagnie de la Baie d'Hudson et en fait les Territoires du Nord-Ouest. C'est le début de l'existence de la province de Saskatchewan. Mis à part cette acquisition, l'histoire de la région est principalement marquée par la destruction des grands troupeaux de bisons dans les plaines et la deuxième rébellion des Métis menée par Louis Riel, en 1885. Les Métis, qui ont perdu les troupeaux de bisons qui assuraient leur survie, ont également peur de voir disparaître leurs terres au profit des colons blancs qui sont de plus en plus nombreux. La rébellion est matée, et les efforts de Riel, pour défendre son peuple, aboutissent à sa pendaison en 1885.

Entre 1882 et 1883, les lignes ferroviaires du Canadien Pacifique sont construites : elles traversent cette région. Elles permettent à un grand nombre de colons de s'installer. Bien que certains soient venus d'Europe et des États-Unis, la plupart viennent de l'Ontario. Ils bâtissent des villes le long du chemin de fer; l'élevage des bestiaux et la culture céréalière deviennent leurs principales activités. Dans les régions du nord, les gens vivent de la trappe, de la chasse et de la pêche.

Géographie de la fin du XXe siècle

Bien que l'industrie des services soit celle qui emploie le plus du monde en Saskatchewan, la majeure partie du territoire du sud de la province est consacrée à l'agriculture. La Saskatchewan possède environ 40 % des terres arables du Canada. Le blé est le premier produit agricole, mais la province en compte d'autres, comme l'avoine, le seigle, l'orge, le canola, la pomme de terre, les produits laitiers et les bovins de boucherie.

L'exploitation minière joue également un rôle important dans la province. Le pétrole et le gaz naturel sont au nombre des ressources du sud de la région, qui est aussi la plus grande source de potasse du monde. Les mines de sel sont également abondantes. Dans le sud-est, on exploite le charbon depuis plus d'un siècle, et dans la région centre-est, à la frontière du Manitoba, le cuivre et le zinc. Près de la moitié de la production nationale d'uranium provient du nord de la Saskatchewan.

Les lacs et cours d'eau du nord de la province alimentent l'industrie de la pêche commerciale en brochets, truites, dorés, corégones et autres espèces. C'est également au nord que les Autochtones, piègent les animaux à fourrure. L'industrie forestière est établie dans les régions du centre et du nord.

Géographie humaine de la fin du XXe siècle

À l'heure actuelle, la population de Saskatchewan est un peu inférieure à un million d'habitants. L'agriculture joue toujours un rôle important dans l'économie, même si la plupart des habitants vivent dans les villes. Les plus grandes villes sont Regina et Saskatoon. Les neuf autres comptent 10 000 habitants ou plus. Les habitants sont, en majorité, d'origine britannique; les autres, d'origine allemande, ukrainienne, française, autochtone ou métis. Ces peuples ne représentent qu'une partie de la diversité culturelle de la province.

L'enseignement, pour les élèves entre 7 et 16 ans, est obligatoire et gratuit. La province compte deux universités et plusieurs établissements d'enseignement postsecondaire. La Saskatchewan a été la première province à instituer un système de soin de santé gratuit.

Document d'information n° 2

La géographie de l'Ontario

Géographie de la fin du XIXe siècle

La province est constituée de quatre grandes zones géographiques. Les basses terres de la baie d'Hudson, au nord, offrent un paysage plat et broussailleux, composé de muskeg, d'affleurements rocheux et de forêts. Le Bouclier canadien couvre près de la moitié de l'Ontario. C'est une région rocheuse comptant beaucoup de rivières, de lacs et de forêts, riche en faune, en bois et en minerais. Le Bas-Saint-Laurent sur la rive droite du Saint-Laurent porte des terres fertiles propices à l'exploitation agricole. Les basses terres des Grands Lacs s'étendent au nord des Grands Lacs. La terre, qui y est fertile, convient parfaitement à l'exploitation agricole.

Les Grands Lacs font également partie des régions dignes d'intérêt. Ils fournissent la plus grande source d'eau douce du monde. Le système maritime des Grands Lacs — le Saint-Laurent est également un moyen de transport pratique et peu coûteux de l'Amérique du Nord — relie les océans aux riches dépôts de minerais, de bois et de produits agricoles du nord et de l'ouest des Grands Lacs. On trouve également des milliers d'autres lacs et de rivières rapides qui représentent un potentiel pour le développement hydro-électrique.

La géographie humaine de la fin du XIXe siècle

Avec la formation du Dominion du Canada en 1867, l'Ontario devient une province. La plupart des habitants vivent dans les régions du Sud. Après la Confédération, la construction du Canadien Pacifique et d'une série de canaux amène les pionniers dans l'ouest de l'Ontario. Le Saint-Laurent joue également un rôle important dans le développement de la province. L'arrivée d'autres colons qui commencent à s'installer dans différentes régions accélère le développement de l'économie. Les riches dépôts de cuivre et de nickel créent des emplois, faisant monter en flèche l'exploitation minière et la production manufacturière, dans les années 1890. L'évolution des machines fait augmenter l'exploitation agricole et forestière.

Les villes commencent à croître et à prospérer, grâce à la réussite de l'Ontario dans la production manufacturière, l'exploitation minière et le secteur financier. Toronto, située sur le lac Ontario, commence à devenir une grande ville de commerce et de production manufacturière.

La géographie de la fin du XXe siècle

L'Ontario est devenu aujourd'hui l'une des grandes zones industrielles du monde. Le sud, qui compte plus de 70 000 exploitations agricoles, offre la plus grosse production agricole du Canada. Les exploitations couvrent environ 6 % de la province, mais sont généralement plus petites que celles des Prairies. Les agriculteurs produisent généralement des fruits et des légumes, font l'élevage de bovins et de vaches laitières, et cultivent le tabac.

D'autres ressources naturelles ont été exploitées, comme les forêts du Bouclier canadien, pour le bois. Le district de Sudbury renferme d'importants gisements de nickel, platine, or et argent. Dans les régions du nord et du centre, on trouve des mines d'or et un important gisement d'uranium, au nord du lac Huron, au lac Elliot. Les canaux, installés tout le long de la voie maritime du Saint-Laurent, permettent aux bateaux de pénétrer davantage dans les terres profitant ainsi du commerce, du transport et des communications.

La géographie humaine de la fin du XXe siècle

Aujourd'hui, le pourcentage de population urbaine en Ontario dépasse 80 %, 92 % des habitants vivant sur 12 % seulement des terres de la province, surtout dans le sud. Beaucoup sont d'ascendance britannique, italienne, allemande ou asiatique. La population autochtone représente environ 160 000 personnes dont 35 % environ vivent dans des réserves.

Outre la capitale nationale, l'Ontario abrite également 30 villes dont la population dépasse 50 000 habitants. Avec plus de 9 millions d'habitants, ce qui représente environ un tiers de la population nationale, l'Ontario est la province la plus peuplée du Canada.

Les Ontariens gagnent leur vie en occupant divers emplois. Toronto est le premier centre financier du Canada. La moitié de la production manufacturière du Canada, un quart de l'exploitation agricole et un sixième de l'exploitation minière, se font en Ontario.

L'enseignement pour les élèves de 7 à 16 ans est obligatoire et gratuit. L'Ontario compte beaucoup d'universités et d'établissements d'enseignement postsecondaire.

Document d'information n° 3

La géographie du Japon

Géographie de la fin du XIXe siècle

Le Japon est constitué de nombreuses îles dont les quatre plus grandes — Honshu, Hokkaido, Shikoku et Kyushu — occupent presque 380 000 km². Comme le Japon est très montagneux, l'espace au sol est très réduit. Les versants des montagnes descendent à pic et beaucoup sont recouverts de forêts qui couvrent, en fait, presque 70 % du pays. Certains versants ont été aménagés en terrasses. Le littoral est escarpé, les montagnes surgissant de la mer dans plusieurs régions. Comme les îles sont géologiquement jeunes, certains volcans sont encore actifs, et les tremblements de terre transforment régulièrement le paysage. Le climat est très influencé par le courant froid Oya-Shio, venant du nord, et le courant chaud Kuro-Shio venant du sud.

La plupart des plaines, qui ont été formées par des dépôts fluviaux, sont petites et côtières. Beaucoup de rivières japonaises ont des rapides et transportent de nombreux sédiments. Les deux grandes rivières du Japon, Shinano et Tone, s'étendent respectivement sur un peu plus de 300 kilomètres.

Géographie humaine de la fin du XIXe siècle

Le Japon moderne naît entre le milieu et la fin du XIXe siècle. Sortant d'une société traditionnelle, hiérarchique et agricole, le Japon devient un pays scientifique, démocratique et industriel. Le peuple japonais a appris à accepter le système féodal, où les propriétaires fonciers règnent sur des gens ordinaires qui doivent obéir, travailler fort et vivre simplement. Ces comportements serviront le Japon dans sa détermination à moderniser ses industries.

Le but du Japon, pendant cette période, est de conserver son indépendance, en rattrapant l'Europe et les États-Unis aussi vite qu'il le peut. Au début, le Japon est déterminé à rester isolé du reste du monde. Lorsque l'amiral américain Perry bombarde les forts japonais et les écrase facilement grâce à la supériorité de la technologie occidentale, les Japonais se sentent complètement humiliés. Ils sont obligés d'accepter l'établissement d'un accord commercial entre les deux pays. À l'origine, les Japonais voulaient rester isolés de l'influence extérieure, mais le bombardement de leurs troupes par des vaisseaux étrangers leur fait admettre qu'ils ne peuvent conserver leur indépendance nationale à moins d'apprendre à rivaliser avec les Occidentaux. Humiliés et intimidés par l'épreuve de force de Perry, ils décident donc de s'adapter aux cultures occidentales et d'essayer de tirer le maximum de profit de leur nouvelle relation.

Pendant ce temps, le féodalisme et les propriétaires féodaux sont remplacés par des préfectures (districts et gouverneurs). Les représentants des préfectures sont élus et les villes deviennent autonomes. Un système d'éducation, fondé sur l'égalité des chances, est instauré et les plus instruits gagnent de l'importance.

Les industries et les services publics, tels que services postaux, télégraphiques et ferroviaires voient le jour au cours de cette période. Les premières grandes industries sont les filatures.

La population surtout rurale et sans instruction s'adapte facilement à ces changements. Les Japonais ont l'habitude d'obéir; leur diligence et leur souci d'apprendre sont essentiels à la modernisation. Beaucoup de samouraïs, membres de l'ancienne classe dirigeante, sont embauchés pour travailler dans les bureaux du gouvernement et dans l'enseignement. Des étrangers sont recrutés pour leur savoir-faire dans les domaines juridique, militaire et économique. La tendance vers l'urbanisation commence à se dessiner, de plus en plus de Japonais occupant des emplois dans l'industrie textile, notamment.

Géographie de la fin du XXe siècle

Plusieurs grandes villes ont grandi. La population du Japon est à 75 % urbaine. La côte occidentale du Honshu, entre Hiroshima et Tokyo, est extrêmement peuplée. Beaucoup de versants abrupts des montagnes ont été aménagés en terrasses pour l'agriculture, mais le Japon est toujours principalement recouvert de forêts. Les plaines servent aussi à l'agriculture. Les rivières rapides fournissent hydro-électricité, irrigation et approvisionnement en eau aux villes. Les grands ports sont situés dans des zones protégées du littoral.

Géographie humaine de la fin du XXe siècle

Le Japon, à la fin du Xxe siècle, est formé d'une société urbaine, industrialisée, la plupart des habitants vivant le long de la ceinture maritime, entre Tokyo et Hiroshima. La densité démographique est plus importante que dans n'importe quel pays d'Europe. L'espérance de vie est la plus longue au monde.

La société japonaise repose sur un sens aigu de la famille, un attachement et une loyauté profonde au travail et la volonté de se conformer à la règle. L'instruction est la clé de la promotion. Le sens profond de l'identité nationale est lié aux réussites du pays, et le travail d'équipe compte souvent plus que l'accomplissement individuel.

Bien que la terre soit rare et le logement cher, posséder une maison est un objectif important. Le travail, qui joue un rôle dans la façon de se forger une identité, a souvent priorité sur la famille, et beaucoup de Japonais travaillent pour le même employeur pendant toute leur carrière.

Le Japon, en bref		
Population	126,549,976 habitants (juillet 2000)	
Superficie	377,835 km ²	
PNB (par habitant, en 2000 en dollars US)	23,400	
Exportations	Véhicules automobiles, machines de bureau, télécommunications, semi-conducteurs, produits chimiques	
Économie	% du PNB	% de la main-d'oeuvre
Agriculture	2	5
Industrie	35	30
Services	63	65

Source : The World Factbook, CIA

Document d'information n° 4

La géographie du Costa Rica

Géographie de la fin du XIXe siècle

Le Costa Rica, l'un des plus petits pays d'Amérique centrale, a une superficie de 50 700 km². Il est situé entre le Panama et le Nicaragua, d'une part, et l'océan Pacifique et la mer des Caraïbes, d'autre part. L'altitude peut atteindre 3 800 mètres, et le climat varie de tempéré à tropical. La moyenne des pluies se situe entre 300 et 500 centimètres par an.

Près du centre du pays, on trouve un bassin appelé *meseta central*. Beaucoup de gens vivent dans ce bassin où le climat est tempéré et où l'altitude varie de 900 à 1 500 mètres. Des chaînes volcaniques constituées de quelques volcans en activité s'étendent au nord-ouest de la *meseta central*. Au sud, une chaîne de montagnes escarpées, la cordillère de Talamanca, forme le pivot du pays. Les plaines tropicales s'étendent au centre sur la côte Pacifique, et du côté Caraïbes, au nord-est, on trouve une autre grande plaine.

Costa Rica signifie « côte riche », nom donné par Christophe Colomb, très impressionné, lorsqu'il arriva dans ce pays pour la première fois. On y voit de grandes plages de sable, des récifs de corail et des endroits où les tortues pondent leurs oeufs, les montagnes formant la toile de fond. Des terres couvertes de forêts s'étendent le long de la côte des Caraïbes et de la côte sud-ouest du Pacifique. Le côté nord-ouest du Pacifique est plus sec, parsemé d'herbages. Les zones tropicales abritent des forêts denses et une faune et une flore riches et variés.

Géographie humaine de la fin du XIXe siècle

Le Costa Rica, tout comme d'autres colonies d'Amérique centrale, se libère du joug espagnol en 1821. Les colonies se joignent au Mexique, mais cette entente échoue, et le Costa Rica déclare officiellement son indépendance en 1839.

Le Costa Rica est devenu une société agricole pour trois raisons : il n'y avait pas d'or sur lequel les conquistadores espagnols auraient pu se ruiner, les conquérants espagnols ont tellement balayé ou éloigné la population indienne locale qu'elle est devenue trop rare pour être asservie et constituer une main-d'oeuvre substantielle, et la plupart des premiers colons espagnols venaient du milieu agricole.

Au milieu du XIXe siècle, le Costa Rica gagne l'accès direct au marché du café anglais. En conséquence, des colons blancs commencent à occuper toute la *meseta central* où ils établissent des plantations de café. La construction d'un chemin de fer allant du centre du Costa Rica à la côte des Caraïbes permet d'établir des plantations de bananes. On amène des Noirs des Caraïbes pour les faire travailler dans les bananeraies et les caféières. Malgré l'expansion des plantations, beaucoup de gens travaillent toujours sur de petites exploitations agricoles.

Pendant ce temps, les Indiens vivent dans les hautes terres intérieures et le long du littoral des Caraïbes et du Pacifique, mais ils ressentent de plus en plus la pression exercée par les colons. La population du Costa Rica compte environ 100 000 habitants. La plupart sont d'ascendance espagnole ou hispano-indienne (métis). Les Indiens et les Noirs sont en minorité.

Géographie de la fin du XXe siècle

Aujourd'hui, la *meseta central* est très peuplée et compte beaucoup de plantations de café. La capitale, San José, est située dans cette région. Le Costa Rica a un sol volcanique très fertile qui permet la culture du maïs, du riz, des bananes, de la canne à sucre et des oranges. Beaucoup de petites exploitations agricoles vivent parmi les grosses plantations.

Les forêts luxuriantes contiennent toujours des essences précieuses, comme le chêne, le pin et l'acajou; elles couvrent environ 30 % du pays, et ne sont toujours pas exploitées entièrement. C'est dans la région de la côte Pacifique que l'on trouve aujourd'hui la plupart des plantations de bananes du pays. La route pan-américaine couvre la longueur du pays, joignant le Costa Rica au Panama et au Nicaragua. D'autres régions du pays sont reliées par un réseau de routes et d'autoroutes. Bien que la population soit toujours à plus de 50 % rurale, beaucoup de grandes villes se sont développées. La majeure partie des terres sert à l'agriculture.

Géographie humaine de la fin du XXe siècle

Le Costa Rica est en quelque sorte une contradiction. Il s'est généralement développé paisiblement et démocratiquement, mais a connu plusieurs révolutions. À notre époque, trois millions de personnes vivent dans ce pays divisé en 80 comtés. La *meseta central* est extrêmement peuplée, et de petites exploitations agricoles vivent parmi les grosses plantations. La majorité de la population est d'ascendance espagnole, ou métis. Beaucoup d'habitants, au nord-ouest, sont un mélange d'Espagnols, d'Indiens et de Noirs. Les Noirs des basses terres orientales du littoral des Caraïbes descendent de gens qui furent amenés des Indes occidentales pour travailler sur les chantiers de construction des routes et dans les plantations. Des personnes de diverses races vivent dans le sud et dans les plaines de San Carlos. Quelques milliers d'Indiens vivent à l'extrême sud.

L'exportation de café joue un rôle primordial dans l'économie. L'agriculture emploie environ un tiers de la main-d'oeuvre. Les bananes, la viande, le sucre et le cacao font aussi partie des cultures commerciales. Les forêts tropicales offrent un potentiel qui reste encore à exploiter. Le gouvernement a, par ailleurs, investi dans des projets d'hydro-électricité. Le secteur privé, qui est également un gros employeur, comprend des industries de produits alimentaires, de textiles, de produits chimiques et de plastique. Le tourisme international commence à se développer. Le Costa Rica bénéficie du plus grand système de parcs nationaux d'Amérique centrale. Les gens visitent les sites archéologiques et les musées et sont attirés par la riche variété de plantes et d'animaux que recèle la forêt tropicale. Les parcs volcaniques et les plages attirent également beaucoup de touristes.

Les principes essentiels, comme la vie de famille et l'instruction, sont importants au Costa Rica. Le taux d'alphabétisation est de 93 %. Le Costa Rica est un pays qui dépense plus d'argent pour l'instruction que pour la défense militaire. Le pays connaît quelques problèmes reliés à la santé, en particulier dans les zones rurales où vivent la plupart des pauvres.

Le Costa Rica, en bref		
Population	3,710,558 habitants (juillet 2000)	
Superficie	51,100 km ²	
PNB (par habitant, en 2000 en dollars US)	7,100	
Exportations	Café, bananes, sucre; textiles, composants électroniques, électricité	
Économie	% du PNB	% de la main-d'oeuvre
Agriculture	14	20
Industrie	22	22
Services	64	58

Source : The World Factbook, CIA

Document d'information n° 5

La géographie des États-Unis

Géographie de la fin du XIXe siècle

Les États-Unis sont un grand pays divisé en sept zones géographiques. Les hautes terres des Appalaches, combinaison de vieilles montagnes et de collines usées, s'étendent au sud-ouest, le long de la frontière orientale du pays. Cette région regorge de lacs, de rivières, de vallées et de forêts. On y trouve également des dépôts de charbon, du minerai de fer, du pétrole, et le sol y est fertile.

Les basses terres côtières s'étendent également de l'est au sud, du sud du Maine à l'est du Texas. Elles abritent de riches forêts de noyers blancs d'Amérique, de chênes et de pins, et la côte est compte beaucoup de plages et de ports naturels. Dans d'autres parties de la région se côtoient vallons fertiles et rivières qui laissent sur leurs rives de riches dépôts sédimentaires. Gisements de pétrole et de gaz naturel se retrouvent le long du golfe du Mexique.

Les plaines intérieures s'étendent des Appalaches aux Rocheuses. Dans la partie est, des milliers de lacs glaciaires, dont les Grands Lacs, et beaucoup de terres boisées forment le paysage. Dans les régions plates de l'Ohio et de l'Iowa, les sols enrichis de dépôts glaciaires offrent une excellente terre cultivable. Les Grandes Plaines, qui s'étendent jusqu'au Canada, sont formées de prairies au sol fertile pour l'agriculture. Certaines parties des plaines intérieures renferment d'importants gisements de minerai de fer et de charbon. Les principales rivières sont le Mississippi, le Missouri et l'Ohio.

Les hautes terres Ozark-Ouachita, situées en partie dans le Missouri, l'Arkansas et l'Oklahoma, s'étendent entre les plaines intérieures et les basses terres côtières. Cette région est formée de plateaux et de montagnes. Les hautes terres regorgent de forêts, de gisements de charbon et de minerai de fer. La terre est cultivable le long des vallées.

Les montagnes Rocheuses s'étendent de l'Alaska au Nouveau-Mexique. Beaucoup de grands fleuves rapides, dont le Colorado, le Missouri et le Rio Grande, prennent naissance dans les Rocheuses boisées qui contiennent également des gisements de cuivre, d'or, de plomb, d'argent, de pétrole et de gaz naturel.

Les plateaux, bassins et chaînes montagneuses de l'Ouest, offrent une grande variété de paysages qui s'étendent de l'État de Washington à la frontière mexicaine. La plupart sont constitués de terres incultes et de déserts, mais on y voit aussi forêts, vallées étroites et encaissées et un sol volcanique fertile. Les curiosités de la région sont la vallée de la Mort (dont une partie s'étend en dessous du niveau de la mer), le Grand Canyon, le grand Lac Salé, et des formations rocheuses prenant la forme de mesas et de gigantesques arches de pierre.

Dans la septième région des États-Unis, les chaînes du Pacifique et des basses terres, couvrent l'ouest de l'État de Washington et de l'Oregon et une grande partie de la Californie. Elle comprend les chaînes montagneuses des Cascades et de la Sierra Nevada, ainsi qu'un grand nombre de volcans, tels que le Pic Lassen et le Mont Sainte-Hélène. Pour beaucoup, les montagnes sont d'origine glaciaire et portent une riche variété d'arbres, dont les séquoias géants du nord de la Californie. Les terres fertiles, à l'ouest des montagnes, permettent de cultiver la vigne, les fruits et les légumes.

Géographie humaine de la fin du XIXe siècle

Les États-Unis commencent en 1776 leur grande expérience de la démocratie. Beaucoup y voient l'espoir d'une vie nouvelle et différente. La population passe de 40 millions, en 1870, à 80 millions à la fin du XIXe siècle, et le pays est principalement rural. Jusqu'à cette époque, la plupart des immigrants venaient de l'Europe du Nord et de l'Ouest, mais depuis, beaucoup d'autres arrivent d'Europe orientale. On trouve également une population noire assez importante qui descend des Africains asservis. Quelques Hispano-américains vivent dans les régions du sud des États-Unis. Les Hispano-américains sont des Mexicains ou des descendants d'hispanophones d'Amérique centrale et d'Amérique du Sud. La plupart de la population indienne a été décimée ou confiée dans des réserves.

C'est une période d'évolution rapide pour les États-Unis. La guerre de Sécession prend fin en 1865, et le 13e amendement américain proscrit l'esclavage. De 1867 à 1896, neuf nouveaux États s'ajoutent à l'Amérique, portant le total à 45. En 1867, les États-Unis achètent l'Alaska à la Russie.

C'est également une époque de progrès technologique. Le téléphone, le phonographe, l'éclairage, l'automobile, et les immenses immeubles appelés gratte-ciel, comptent parmi les inventions de l'époque. Le premier chemin de fer transcontinental est construit dans les années 1860.

C'est également l'époque où les États-Unis deviennent un géant industriel grâce à la croissance des opérations bancaires et des investissements qui éperonnent les affaires et l'industrie. La prospérité industrielle est accompagnée d'une tendance à l'urbanisation. Le développement d'une économie de marché concurrentielle se solde par un écart entre riches et pauvres. Les logements ouvriers et les taudis qui commencent à se former dans le centre des zones urbaines reflètent bien cet écart. C'est pourquoi des mouvements de réforme s'organisent pour aider les pauvres et modérer les politiques des grosses entreprises.

Géographie de la fin du XXe siècle

Aujourd'hui, les sept régions géographiques sont bien exploitées. L'une des raisons pour lesquelles les États-Unis sont devenus si puissants est que le sol regorge de ressources naturelles. La majeure partie du territoire a été exploitée économiquement d'une façon ou d'une autre. Les industries, comme l'exploitation forestière et minière, ont modifié une grande partie du paysage. Il est courant de voir aujourd'hui des autoroutes et des barrages dans beaucoup de vallées. La région des grandes plaines a été complètement modifiée, pour être convertie en terres agricoles. Les ranchs, dans les plateaux et les bassins occidentaux, sont alimentés par d'énormes installations d'irrigation, et la majeure

partie du littoral oriental et occidental est devenue très urbanisée. Autoroutes et chemins de fer relient toutes les régions du pays.

Géographie humaine de la fin du XXe siècle

De nos jours, les États-Unis comptent une population d'environ 250 millions d'habitants. Le pays est composé de 50 États, dont l'Alaska et Hawaii, qui couvrent plus de 9 363 000 km². C'est le pays le plus riche du monde, et la population a un niveau de vie élevé; il est extrêmement urbanisé, le rapport urbain/rural étant de 74 à 26.

Les Américains sont les leaders mondiaux de la production économique, avec une grande quantité de produits agricoles, miniers et manufacturés. La production manufacturière est l'activité économique la plus importante, en particulier dans les domaines du matériel de transport et des produits alimentaires. Le commerce et l'industrie des services sont généralement les principaux employeurs. Les États-Unis ont évolué vers une société individualiste et démocratique où la différence et la concurrence ont une très grande valeur. Certains disent que ce point de vue a des racines historiques, car les Américains ont toujours été incités à se dépasser et à s'occuper d'eux-mêmes, de façon aussi indépendante que possible. Beaucoup pensent que moins le gouvernement s'occupe des individus, mieux le pays s'en trouve.

Les États-Unis ont un système d'éducation bien établi. L'école est gratuite et obligatoire pour les enfants de 7 à 16 ans. Il y a beaucoup d'universités et d'autres établissements postsecondaires, ainsi que bibliothèques et musées. Les États-Unis ont une industrie cinématographique qui a beaucoup de succès.

Le pays possède l'armée la plus puissante du monde, et les États-Unis ont joué le rôle d'une grande puissance militaire pendant et après la Deuxième Guerre mondiale. Beaucoup de débats ont eu lieu aux États-Unis et dans le monde sur la façon dont l'Amérique devrait se servir de son pouvoir.

Les États-Unis ont également connu de grands contrastes à cette époque. Ils ont lancé un programme spatial de plusieurs milliards de dollars, tout en essayant de traiter en même temps le problème des millions de sans-abri.

Dans les années 1960, le mouvement de défense des droits civiques et les manifestations massives contre la guerre ont eu une influence dominante sur la modification de la société américaine. Les États-Unis représentent le premier pays industrialisé du monde, mais la récession de 1981-1982 a donné lieu à un taux de chômage des plus élevés depuis la crise économique de 1929.

Les États-Unis, en bref		
Population	275,562,673 habitants (juillet 2000)	
Superficie	9,629,091km ²	
PNB (par habitant, en 2000 en dollars US)	33,900	
Exportations	Automobiles, approvisionnements industriels, matières premières, biens de consommation, produits agricoles	
Économie	% du PNB	% de la main-d'oeuvre
Agriculture	2	2.6
Industrie	18	30
Services	80	67.4

Source : The World Factbook, CIA

Document d'information n° 6

La géographie de l'Arabie Saoudite

Géographie de la fin du XIXe siècle

L'Arabie Saoudite, avec une superficie de 2 149 000 km², occupe environ 75 % de la péninsule arabique. Bien qu'entourée par l'eau de trois côtés, c'est une terre de sable et de désert. Les températures d'été peuvent atteindre 54°C, et les nuits d'hiver peuvent diminuer jusqu'à -20°C.

L'Arabie Saoudite compte cinq régions géographiques : le désert du nord, composé de dunes de sable et de plaines caillouteuses; les hautes terres occidentales, qui s'étendent sur une longue distance le long de la mer Rouge surplombée de montagnes dont l'altitude atteint jusqu'à 3 000 mètres et où l'on trouve également des sols fertiles, spécialement dans le sud; un massif central, vaste région à la végétation rare et aux nombreuses oasis; les basses terres orientales, régions de plaines sablonneuses et de gravier qui longent le golfe Persique et comportent, elles aussi, des terres fertiles autour des oasis. La cinquième région, située au sud, Rub'al-Khali, est un désert immense. Connu sous le nom de « quartier vide », il est recouvert de dunes de sable atteignant 300 mètres; il est si aride que les nomades, qui connaissent parfaitement le désert, ne le traversent que par nécessité.

L'Arabie Saoudite n'a pas de lacs, et les rivières sont intermittentes. Certaines parties des hautes terres occidentales reçoivent de 30 à 50 centimètres de pluie par an, et le reste du pays reçoit environ 10 centimètres en moyenne. Il est courant, dans certaines régions du pays, de ne pas avoir de pluie pendant plusieurs années de suite. Éparpillée sur la majeure partie du pays, une végétation éparse n'offre qu'un pâturage limité.

Géographie humaine de la fin du XIXe siècle

À l'époque, la région est occupée par diverses tribus et de grandes familles. Beaucoup mènent une vie de nomades et de semi-nomades en gardant des troupeaux de chameaux, de moutons et de chèvres. L'exploitation agricole a lieu dans les hautes terres occidentales, en particulier dans la région sud de l'Asie, ainsi que dans certaines zones des basses terres orientales. De plus petites exploitations sont éparpillées dans le massif central et dans d'autres régions où une oasis peut ajouter un peu de fertilité au paysage environnant. On y fait la culture des dattes, du millet, des melons et de certains légumes, ainsi que l'élevage de moutons et de chèvres.

Les villes et les villages sont construits autour des oasis ou dans le massif central. Beaucoup sont installés le long des itinéraires des caravanes, et l'on y trouve des marchés où l'on peut acheter et vendre des marchandises. Dans certaines villes côtières, les gens vivent de la pêche. La religion islamique est au centre de la société d'Arabie Saoudite. Ceux qui pratiquent cette religion sont musulmans et vivent selon la loi du Coran, la bible islamique. Malgré la domination de l'islam, cette époque connaît quelques conflits. L'Arabie Saoudite est instable politiquement, certaines régions du pays étant dominées par l'empire Ottoman (Turc), d'autres, par diverses tribus ou familles.

Géographie de la fin du XIXe siècle

À la fin du XXe siècle, la géographie de l'Arabie Saoudite subit des changements grâce à l'installation d'un véritable réseau routier. De grands puits captent les eaux souterraines le long des lits des rivières intermittentes, appelées *oueds*. En raison des projets d'irrigation, une partie du désert a été transformée en terres agricoles, tandis que d'autres, dans les hautes terres occidentales, ont été aménagées en terrasses pour que les agriculteurs exploitent pleinement la terre. Le pays compte beaucoup de grandes villes, certaines avec des aéroports et des complexes industriels d'envergure.

Les plates-formes pétrolières offrent aujourd'hui un paysage courant dans les régions où ne régnaient autrefois qu'animaux et plantes les plus rudes du désert. Une ligne de chemin de fer relie la capitale Riyad au port de Damman, et des oléoducs traversent de grandes régions du pays. Le plus grand champ pétrolifère du monde est le Ghawar, la plupart des autres étant situés dans l'est du pays. Selon les évaluations, les réserves de pétrole saoudien se situent entre 200 et 250 milliards de barils. Dans sa période d'abondance, l'Arabie Saoudite produisait 10 millions de barils de pétrole par jour, et bien que ce chiffre ait été réduit de moitié, les spécialistes disent qu'il y en a suffisamment pour continuer au rythme actuel, un siècle de plus!

On considère la position de l'Arabie Saoudite comme stratégique, spécialement dans une région du monde qui a eu sa part de conflits. Le pays est entouré sur trois côtés par des plans d'eau qui représentent les itinéraires de transport les plus importants du monde. Il est également situé au carrefour de l'Europe, de l'Afrique et de l'Asie.

Géographie humaine de la fin du XXe siècle

L'Arabie Saoudite doit son nom à Ibn Saoud, qui, après des années de lutte, prend le pouvoir en 1924 et se proclame roi. En 1933, on découvre du pétrole, et en 1938, le potentiel commercial est exploité grâce aux efforts de l'Arabian American Oil Company (Aramco). Toutefois, le pétrole n'est pas sérieusement exploité avant la Deuxième Guerre mondiale.

Actuellement, le pays est un royaume d'environ 15 millions d'habitants. Le roi, choisi par les membres de la famille royale, est à la fois dirigeant politique et chef religieux, appelé aussi imam. Il est secondé par les membres de la famille royale qui occupent des postes importants au gouvernement et représentent, à eux tous, le groupe dirigeant du pays. Toutefois, la famille royale ne forme pas le seul groupe politique et n'a pas non plus les pleins pouvoirs. Ses politiques doivent être approuvées par l'uléma (chef religieux musulman) et par divers chefs de tribus locales. L'uléma et les chefs de tribus ont toujours été très influents.

L'Arabie Saoudite observe rigoureusement les lois de l'islam. En fait, la société est basée sur cette religion. Bien que cela n'ait pas changé pendant des décennies, beaucoup d'autres aspects de la vie des Saoudiens ont changé avec l'exploitation du pétrole.

L'industrie pétrolière, bien entendu, est la principale source de richesse. L'Arabie Saoudite possède 25 % des réserves pétrolières du monde et se place au troisième rang parmi les producteurs de pétrole. L'industrie du pétrole et de ses dérivés représente 40 % de la production économique de l'Arabie Saoudite, mais n'emploie que 2 % de travailleurs saoudiens. L'industrie pétrolière dépend en fait beaucoup du savoir-faire des étrangers. Le pays est divisé en 14 provinces, chacune ayant un gouverneur élu. Les villes élisent des conseils municipaux, et beaucoup de régions rurales sont dirigées par des chefs de tribu. On voit également beaucoup de grandes villes. Riyad, la capitale située dans le massif central, compte environ 1 300 000 habitants. Les autres villes importantes sont les centres religieux de La Mecque et de Médine, ainsi que la ville portuaire de Djeddah.

Près de 75 % de la population du pays est composée de Saoudiens de langue arabe. Pourtant, l'Arabie Saoudite attire beaucoup d'étrangers. Des pèlerins musulmans se réunissent dans les villes de la Mecque et de Médine. Beaucoup de résidents temporaires d'Amérique du Nord et d'Europe travaillent dans l'industrie pétrolière. Les autres groupes qui vivent et travaillent en Arabie Saoudite sont composés de Pakistanais, de Philippins et de Sud-Coréens.

Depuis les années 1960, la population urbaine a beaucoup augmenté et compte aujourd'hui près de 75 % de l'ensemble de la population. Pourtant l'agriculture emploie environ 25 % des gens. Seul 1 % de la terre sert à la culture des dattes, des melons, des légumes et du blé. Les bovins, les moutons et les chèvres sont les principaux animaux de ferme domestiqués.

Les Saoudiens ne travaillent pas uniquement dans l'agriculture et l'industrie pétrolière, mais dans divers autres secteurs, comme celui du fer et de l'acier, des engrais, des plantes, de la construction, de l'équipement électrique, de la fabrication, de la transformation des aliments et des boissons gazeuses, du caoutchouc et du plastique. Les Saoudiens ont un système de transport bien établi, avec cinq ports, 70 000 km de routes et plusieurs aéroports.

Le gouvernement saoudien offre la gratuité de la scolarité, bien que les enfants ne sont pas obligés d'aller à l'école. Le gouvernement a également mis au point des cours de formation pour les adultes et a construit beaucoup d'universités et de centres de formation technique. Le taux d'alphabétisation est d'environ 57 %. La vie de famille est importante, le père est le chef de famille et la mère tient la maison.

L'Arabie saoudite, en bref		
Population	22,023,506 habitants (juillet 2000)	
Superficie	2 149 000km ²	
PNB (par habitant, en 2000 en dollars US)	7 393	
Exportations	Pétrole et produits pétroliers	
Économie	% du PNB	% de la main-d'oeuvre
Agriculture	6	12
Industrie	47	25
Services	47	63

Source : The World Factbook, CIA

5.3 Les avantages d'une opération à grande échelle

Contenu

Lorsqu'on produit des biens, il est moins coûteux de produire une grande quantité d'un bien donné que de le produire en petite quantité.

Dans une opération à grande échelle, on économise parce que :

- souvent, ça ne revient pas beaucoup plus cher d'installer et de faire fonctionner des machines plus grosses et plus productives que de petites machines;
- souvent, on gagne à embaucher de la main-d'œuvre spécialisée et à utiliser des biens d'équipement qui sont plus productifs;
- on gagne à organiser une production en série continue pour pouvoir utiliser un équipement automatisé ou pour obtenir un meilleur rendement de la part de la main-d'œuvre;
- on gagne à acheter les matières premières en gros et à les transporter en vrac pour faire baisser les coûts;
- on gagne à investir dans la recherche pour améliorer tous les processus liés à la production du produit.

Les économies d'échelle ne sont viables que si les débouchés disponibles pour un produit donné sont suffisamment vastes pour que toute la production puisse être vendue.

De grands pays, comme les États-Unis, ont assez de débouchés pour soutenir des économies d'échelle, mais des pays plus petits, comme le Canada, ne peuvent pas développer un marché assez grand à moins qu'ils puissent exporter leur production excédentaire dans d'autres pays.

Si de petits pays essayaient de produire de façon à être autosuffisants en tout, ils se rendraient compte que le coût moyen (unitaire) est très élevé pour la plupart des produits.

5.3 Les avantages d'une opération à grande échelle

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

Les économies d'échelle

- **Savoir que si la population d'une compagnie augmente, cela entraîne, en général, une réduction du coût moyen (unitaire) du produit**

Le coût

- Savoir qu'une façon de calculer le coût d'un produit consiste à diviser le coût total d'une opération par le nombre d'unités produites pendant une période donnée

La demande

- Savoir que la demande se définit comme l'envie qu'on a d'un produit soutenue par la capacité de payer pour l'obtenir
- Savoir que la demande pour un produit augmente quand le prix baisse, et diminue quand le prix augmente

L'offre

- Savoir que l'offre est la quantité du produit que les producteurs mettent sur le marché
- Savoir que lorsque les prix augmentent, on fournit une quantité de plus en plus grande du produit tandis que lorsque les prix baissent, on en fournit de moins en moins

Le marché

- Savoir que le marché est un mécanisme d'échange durant lequel acheteurs et vendeurs sont en relations

Le commerce international

- **Savoir que pour avoir des économies d'échelle, les compagnies cherchent à augmenter le nombre d'acheteurs**
- **Savoir qu'un moyen d'élargir un marché consiste à exporter dans d'autres pays**

5.3 Les avantages d'une opération à grande échelle

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Se faire une opinion et la défendre**
- **Travailler en équipe, à s'entraider, à s'appuyer, à collaborer**

5.3 Les avantages d'une opération à grande échelle

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- Savoir sur quels critères se baser pour évaluer des décisions comme celles-ci :
 - le profit
 - l'efficacité
 - la tradition
 - la morale

5.3 Les avantages d'une opération à grande échelle

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 3 - Les avantages d'une exploitation à grande échelle

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Initiation à l'analyse numérique
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Les activités ci-dessous permettent d'aider les élèves à comprendre les facteurs qu'il faut déterminer et équilibrer pour créer une entreprise d'envergure qui soit rentable, efficace et humaine.

B. Contenu

Les avantages d'une opération à grande échelle

Lorsqu'on produit des biens, il est moins coûteux de produire une grande quantité d'un bien donné que de le produire en petite quantité.

Dans une opération à grande échelle, on économise parce que :

- souvent, ça ne revient pas beaucoup plus cher d'installer et de faire fonctionner des machines plus grosses et plus productives que de petites machines;
- souvent, on gagne à embaucher de la main-d'oeuvre spécialisée et à utiliser des biens d'équipement qui sont plus productifs;
- on gagne à organiser une production en série continue pour pouvoir utiliser un équipement automatisé ou pour obtenir un meilleur rendement de la part de la main-d'oeuvre;
- on gagne à acheter les matières premières en gros et à les transporter en vrac pour faire baisser les coûts;
- on gagne à investir dans la recherche pour améliorer tous les processus liés à la production du produit.

Les économies d'échelle ne sont viables que si les débouchés disponibles pour un produit donné sont suffisamment vastes pour que toute la production puisse être vendue.

De grands pays, comme les États-Unis, ont assez de débouchés pour soutenir des économies d'échelle, mais des pays plus petits, comme le Canada, ne peuvent pas développer un marché assez grand à moins qu'ils puissent exporter leur production excédentaire dans d'autres pays.

Si de petits pays essayaient de produire de façon à être autosuffisants en tout, ils se rendraient compte que le coût moyen (unitaire) est très élevé pour la plupart des produits.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

Les économies d'échelle

- **Savoir que si la production d'une compagnie augmente, cela entraîne, en général, une réduction du coût moyen (unitaire) du produit**

Le coût

- Savoir qu'une façon de calculer le coût d'un produit consiste à diviser le coût total d'une opération par le nombre d'unités produites pendant une période donnée

La demande

- Savoir que la demande se définit comme l'envie qu'on a d'un produit soutenue par la capacité de payer pour l'obtenir
- Savoir que la demande pour un produit augmente quand le prix baisse et diminue quand le prix augmente

L'offre

- Savoir que l'offre est la quantité du produit que les producteurs mettent sur le marché
- Savoir que lorsque les prix augmentent, on fournit une quantité de plus en plus grande du produit tandis que lorsque les prix baissent, on en fournit de moins en moins

Le marché

- Savoir que le marché est un mécanisme d'échange durant lequel acheteurs et vendeurs sont en relations

Le commerce international

- **Savoir que pour avoir des économies d'échelle, les compagnies cherchent à augmenter le nombre d'acheteurs**
- **Savoir qu'un moyen d'élargir un marché consiste à exporter dans d'autres pays**

Habilités :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Travailler en équipe, à s'entraider, à s'appuyer, à collaborer**
- Recueillir et à utiliser des données de façon systématique
- Décrire les relations entre les parties d'un tout, ainsi qu'entre les parties et le tout
- Décrire les relations de cause à effet

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Maîtriser, valoriser la langue française écrite et orale par tous les moyens possibles**
- Savoir sur quels critères se baser pour évaluer des décisions comme celles-ci :
 - le profit
 - l'efficacité
 - la tradition
 - la morale

D. Étapes de l'activité

1. Diviser les élèves en un nombre de groupes pair.
 - Indiquer à la moitié des groupes qu'ils doivent jouer le rôle des conseils d'administration et des actionnaires majoritaires d'une des deux entreprises de construction automobile qui se font concurrence pour obtenir une part du marché.
 - Indiquer aux autres que chaque groupe doit travailler à l'assemblage des voitures pour l'une ou l'autre des deux entreprises. Les deux groupes sont membres du même syndicat, mais les membres d'un groupe gagnent un dollar de l'heure de plus que les membres de l'autre groupe.
2. Fournir à chaque groupe des statistiques sur le rendement de leur entreprise et leur demander de trouver pourquoi les fabricants d'automobiles ne font pas de profit et ont des difficultés financières. Voir les Documents d'information n^{OS} 1 et 2, les Documents d'information pour l'enseignant ou l'enseignante n^{OS} 1 et 2, et les Feuilles de travail n^{OS} 1 et 2.
 - Donner ensuite au groupe les Feuilles de travail n^{OS} 3-6 « Prise de décisions du conseil d'administration » et leur demander de décider quelle est, d'après lui, la meilleure mesure à prendre. Voir les Feuilles de travail n^{OS} 7 et 8.
 - Les groupes du syndicat et de la direction de chaque société peuvent ensuite se rencontrer pour voir s'ils peuvent se mettre d'accord sur une politique commune afin de sauver leur entreprise.

-
3. L'enseignant ou l'enseignante peut jouer le rôle du Gouvernement. Préciser que le gouvernement organise des audiences parlementaires et qu'il veut entendre les rapports du personnel et de la direction des deux sociétés avant de décider de ce qu'il fera pour aider l'industrie automobile.
- Une fois cette décision prise, autoriser les divers groupes à tenir des conférences de presse et à faire des déclarations précisant s'ils sont d'accord ou non avec la position adoptée par le gouvernement.

Au besoin, voir le Document d'information n° 3 « Glossaire ».

Document d'information n° 1

Statistiques financières

Société A :

- L'usine automobile produit 50 petites voitures économiques par jour.
- La chaîne d'assemblage fonctionne par équipes travaillant huit heures par jour, 22 jours par mois.
- L'investissement de capitaux (chaînes d'assemblage, bâtiments, etc.) coûte près de 100 000 \$, à un taux d'intérêt de 10 %.
- La paye touche un effectif de 1 000 employés, dont la rémunération moyenne est de 15 \$ de l'heure.
- Les frais de développement (conception, ingénierie et outillage) sont de 50 000 \$ pour chaque nouveau modèle.
- Les coûts matériels sont de 132 000 \$ par an.
- Les frais publicitaires sont de 5 000 \$ pour la campagne de cette année.
- Le prix courant du marché pour ce type de voiture est de 10 000 \$ l'unité, lorsque le fabricant vend 13 200 voitures par an.
- La dette accumulée de l'entreprise est de 100 000 \$, à un taux d'intérêt de 10 %.

Document d'information n° 2

Statistiques financières

Société B :

Statistiques financières :

- L'usine automobile produit 10 voitures de sport haute performance par jour.
- L'usine fonctionne avec des équipes travaillant huit heures par jour, 22 jours par mois. Presque tout le travail effectué sur chaque voiture est exécuté par une équipe qui en a la responsabilité exclusive.
- L'investissement de capitaux (usine, machines, etc.) coûte environ 100 000 000 \$, à un taux d'intérêt de 10 %.
- La paye couvre un effectif de 500 personnes dont la rémunération moyenne est de 16 \$ de l'heure.
- Les frais de développement (conception, ingénierie et outillage) sont de 200 000 000 \$ pour chaque nouveau modèle.
- Les frais publicitaires (y compris l'entretien d'une équipe de coureurs de classe mondiale) pour l'année sont de 15 000 000 \$.
- Les coûts matériels sont de 100 000 000 \$ par an.
- Le prix courant est de 100 000 \$ la voiture, lorsque le fabricant vend 2 640 voitures par an.
- La dette accumulée de la compagnie est de 100 000 000 \$, à un taux d'intérêt de 10 %.

Document d'information pour l'enseignant ou l'enseignante n° 1

Société A : Feuille d'analyse financière

Production automobile

- nombre d'automobiles par jour : 50
- production annuelle : 13 200

Coûts de production :

- pour les ressources (équipement) :
 - nombre d'automobiles par an : 13 200
 - coût matériel par automobile : 1 000 \$
 - total annuel des coûts matériels : 132 000 000 \$
- pour la main-d'oeuvre :
 - nombre d'employés : 1 000
 - heures de travail : 2 112
 - salaire horaire moyen : 15 \$
 - total annuel des coûts de main-d'oeuvre : 31 680 000 \$
- pour les immobilisations :
 - investissement de capitaux : 100 000 000 \$
 - taux d'intérêt courant : 10 %/an
 - total annuel des intérêts débiteurs : 10 000 000 \$
 - l'amortissement des investissements sur 10 ans nécessitera chaque année des économies de : 10 000 000 \$
- coûts de recherche et développement :
 - frais de développement pour chaque nouveau modèle : 50 000 000 \$
 - coût de changement de modèle (tous les 5 ans) : 10 000 000 \$/an
 - intérêts débiteurs sur les frais de développement : 5 000 000 \$/an
- frais publicitaires : 5 000 000 \$/an
 - total annuel des coûts de recherche et développement : 20 000 000 \$
 - total partiel : 203 680 000 \$
- frais supplémentaires de la dette :
 - dette totale : 100 000 000 \$
 - taux d'intérêt courant : 10 %/an
 - paiement des intérêts : 10 000 000 \$/an
 - remboursement de la dette (sur 10 ans) : 10 000 000 \$/an
 - total annuel des frais de la dette : 20 000 000 \$
 - total annuel des frais de production : 223 680 000 \$
- nombre total d'automobiles produites par an : 13 200
 - Coût total par automobile : 15 430 \$
 - Prix courant par automobile : 10 000 \$
 - Perte par automobile : 5 430 \$
 - Perte totale annuelle : 71 767 000 \$

Document d'information pour l'enseignant ou l'enseignante n° 2

Société B : Feuille d'analyse financière

Production automobile

- nombre d'automobiles par jour : 10
- production annuelle : 2 640

Coûts de production :

- pour les ressources (équipement) :
 - nombre d'automobiles par an : 2 640
 - coût matériel par automobile : 37 879 \$
 - total annuel des coûts matériels : 100 000 000 \$
- pour la main-d'oeuvre :
 - nombre d'employés : 1 000
 - heures de travail : 2 112
 - salaire horaire moyen : 16 \$
 - total annuel des coûts de main-d'oeuvre : 33 792 000 \$
- pour les immobilisations :
 - investissement de capitaux : 100 000 000 \$
 - taux d'intérêt courant : 10 %/an
 - total annuel des intérêts débiteurs : 10 000 000 \$
 - l'amortissement des investissements sur 10 ans nécessitera chaque année des économies de : 10 000 000 \$
- coûts de recherche et développement :
 - frais de développement pour chaque nouveau modèle : 400 000 000 \$
 - coût de changement de modèle (tous les 5 ans) : 80 000 000 \$/an
 - intérêts débiteurs sur les frais de développement : 40 000 000 \$/an
 - frais publicitaires : 15 000 000 \$/an
 - total annuel des coûts de recherche et développement : 135 000 000 \$
 - total partiel : 288 792 000 \$
- frais supplémentaires de la dette
 - dette totale : 100 000 000 \$
 - taux d'intérêt courant : 10 %/an
 - paiement des intérêts : 10 000 000 \$/an
 - remboursement de la dette (sur 10 ans) : 100 000 000 \$/an
 - total annuel des frais de la dette : 20 000 000 \$
 - total annuel des frais de production : 308 792 000 \$
 - nombre total d'automobiles produites par an : 2 640
 - coût total par automobile : 116 966,66 \$
 - prix courant par automobile : 100 000 \$
 - perte par automobile : 16 966,66 \$
 - perte totale annuelle : 44 791 982 \$

Feuille de travail n° 1

Feuille d'analyse financière

Production automobile

- nombre d'automobiles par jour : _____
- production annuelle : _____

Coûts de production :

- pour les ressources (équipement) : _____
 - nombre d'automobiles par an : _____
 - coût matériel par automobile : _____
 - total annuel des coûts matériels : _____
- pour la main-d'oeuvre :
 - nombre d'employés : _____
 - heures de travail : _____
 - salaire horaire moyen : _____
 - total annuel des coûts de main-d'oeuvre : _____
- pour les immobilisations :
 - investissement de capitaux : _____
 - taux d'intérêt courant : _____/an
 - total annuel des intérêts débiteurs : _____
 - l'amortissement des investissements sur ___ ans nécessitera chaque année des économies de : _____
- coûts de recherche et développement
 - frais de développement pour chaque nouveau modèle : _____
 - coût de changement de modèle (tous les 5 ans) : _____/an
 - intérêts débiteurs sur les frais de développement : _____/an
 - frais publicitaires : _____/an
 - total annuel des coûts de recherche et développement : _____
 - total partiel : _____
- frais supplémentaires de la dette
 - dette totale : _____
 - taux d'intérêt courant : _____/an
 - paiement des intérêts : _____/an
 - remboursement de la dette (sur ___ ans) : _____/an
 - total annuel des frais de la dette : _____
 - total annuel des frais de production : _____
 - nombre total d'automobiles produites par an : _____
 - coût total par automobile : _____
 - prix courant par automobile : _____
 - profit ou perte par automobile : _____
 - perte ou bénéfice total annuel : _____

Feuille de travail n° 2

Communiqué de presse

De : L'Automobile Manufacturers' Association (AMA)

Objet : RAPPORT SUR LA SITUATION FINANCIÈRE DE L'INDUSTRIE
AUTOMOBILE

1. La situation que connaît l'industrie automobile canadienne est en train d'atteindre rapidement des proportions de crise. À moins de prendre des mesures, l'économie risque de perdre bientôt une importante industrie génératrice d'emplois et de taxes.
2. Nous croyons que chacun doit tenir compte de certains faits :
 - Le Canada, dont la population atteint 26 400 000 habitants, a un très petit marché pour la vente d'automobiles, comparé à des pays comme les États-Unis qui comptent 252 690 000 habitants, le Japon, 123 920 000, et l'Allemagne, 79 200 000.
 - Les compagnies automobiles canadiennes trouvent que le marché de l'automobile au Canada, qui est déjà petit, doit faire face à une forte concurrence de la part des compagnies étrangères.
 - Les compagnies canadiennes doivent vendre beaucoup plus de voitures avant de pouvoir fabriquer des véhicules assez bon marché pour rivaliser avec les compagnies qui fabriquent des grosses voitures.
 - Les travailleurs et les travailleuses canadiens devraient comprendre que les coûts de main-d'oeuvre dans d'autres pays sont nettement inférieurs à ceux du Canada.
 - Les compagnies automobiles canadiennes ont perdu, ces dernières années, une part du marché au profit de compagnies de différents pays du monde.
 - Selon le sondage réalisé par l'AMA auprès des consommatrices et des consommateurs, beaucoup de Canadiens et des Canadiennes croient que les compagnies étrangères produisent des voitures plus attrayantes et de meilleure qualité (ce que, bien entendu, nous réfutons).
 - Certains de nos concurrents et concurrentes rendent très difficile la vente de voitures canadiennes sur leur marché.
3. L'AMA croit que le maintien de la tendance actuelle du marché aura de graves répercussions sur l'industrie automobile.
 - Si l'industrie automobile fait faillite, il deviendra plus difficile de trouver des investisseuses et des investisseurs prêts à placer leur argent dans l'industrie manufacturière au Canada.
 - Beaucoup d'emplois disparaîtront, car l'industrie automobile est toujours une importante créatrice d'emplois.
 - Beaucoup de petites entreprises qui dépendent de l'industrie automobile fermeront leurs portes.
 - Les banques prêteuses subiront d'importantes pertes et risquent même de faire faillite, elles aussi.
 - Le chômage menace les travailleurs et les travailleuses de ce secteur d'activité.
 - Le chômage menace celles et ceux qui travaillent pour les autres fournisseurs de biens et de services de cette industrie.

-
4. L'AMA recommande aux groupes suivants d'évaluer leur position et de se préparer à prendre des mesures correctives :
 - Le conseil d'administration des constructeurs automobiles doit examiner sérieusement les conséquences du maintien de cette situation financière pour l'avenir de l'entreprise.
 - Les syndicats doivent sérieusement réfléchir à la question et se demander s'ils croient que des salaires plus élevés et des avantages sociaux plus nombreux valent la peine de faire perdre des emplois aux travailleurs et travailleuses étrangers.
 - Le gouvernement doit étudier soigneusement ces politiques puisqu'elles ont des effets importants sur la société en général.
 5. La situation étant devenue très grave, l'AMA a décidé de faire circuler ce rapport aux divers groupes (actionnaires, travailleurs, travailleuses et gouvernements) qui sont directement touchés par la situation.

Feuille de travail n° 3

Prise de décisions du conseil d'administration

Il faut trouver un moyen de rendre l'entreprise automobile plus compétitive et de stimuler les ventes aux consommateurs et aux consommatrices.

Il est possible d'augmenter la production (et atteindre des économies d'échelle) pour que la voiture soit moins chère :

1. Qu'arriverait-il aux coûts (et aux marges bénéficiaires) si on pouvait :
 - A. Doubler la production pour atteindre 100 voitures par jour?
 - Quelle serait l'augmentation des coûts de main-d'oeuvre?
 - Quelle serait l'augmentation des coûts matériels?
 - Autres coûts
 - Total des coûts
 - Coût total par voiture
 - Profit annuel projeté
 - B. Tripler votre production pour atteindre 150 voitures par jour?
 - Quelle serait l'augmentation des coûts de main-d'oeuvre?
 - Quelle serait l'augmentation des coûts matériels?
 - Autres coûts
 - Total des coûts
 - Coût total par voiture
 - Profit annuel projeté

Feuille de travail n° 4

Prise de décisions du conseil d'administration

Est-il possible d'augmenter le profit en réduisant les coûts?

L'entreprise devrait-elle :

1. Annoncer au personnel qu'elle compte diminuer son salaire de ___ \$ par heure?
2. Réaliser des économies en utilisant des matériaux de moins bonne qualité pour fabriquer la voiture?
3. Faire des économies en ne lançant pas de nouveau modèle avant quatre ou cinq ans?
4. Réaliser des économies en diminuant le budget réservé à la publicité?
5. Faire des économies en remboursant la dette à plus long terme?
6. Faire des économies en ne réservant pas de provision pour la dépréciation?

Feuille de travail n° 5

Prise de décisions du conseil d'administration

Le gouvernement peut-il apporter son aide?

1. Peut-on réduire les coûts de main-d'oeuvre et augmenter les profits en ayant recours à la robotisation? Les frais de développement initiaux de ces robots sont extrêmement élevés.
 - Les banques ont signalé qu'elles n'accorderont pas d'autres prêts tant que l'entreprise ne commencera pas à faire des bénéfices.
 - Faut-il faire des démarches auprès du gouvernement pour obtenir un prêt ou une subvention qui permettra à l'entreprise de devenir plus concurrentielle?
2. La concurrence des compagnies automobiles étrangères réduit considérablement nos activités. Faut-il :
 - Demander au gouvernement d'augmenter les tarifs douaniers pour nous permettre d'augmenter notre part de marché?
 - Demander au gouvernement de négocier des accords de libre-échange afin de vendre nos automobiles sur d'autres marchés?

Feuille de travail n° 6

Prise de décisions du conseil d'administration

L'entreprise devrait-elle être restructurée afin d'être plus concurrentielle?

1. Une grande part de la technologie automobile moderne est détenue et gérée par des entreprises d'autres pays :
 - Traction avant, technologie du freinage et technologie des moteurs sont toutes sous licence étrangère.
 - La technologie de la robotique est entre les mains d'autres entreprises et, pour l'obtenir, il faut la louer.
2. Les frais de développement pour produire notre propre technologie et vendre le petit nombre de voitures que nous fabriquons ne seront jamais rentables. Nous devons vendre quatre ou cinq fois plus de véhicules pour faire nos frais.
3. Quelques solutions :
 - Une société étrangère a proposé de fabriquer ses produits au Canada. Elle aimerait conclure un genre de partenariat, en vertu duquel notre entreprise assemblerait ses véhicules.
 - Un autre pays a proposé d'assembler les pièces de ses véhicules dans notre usine (carrosserie, par exemple), en association avec d'autres usines, car ce type de spécialisation aidera chacun à fabriquer des voitures à meilleur marché.

Feuille de travail n° 7

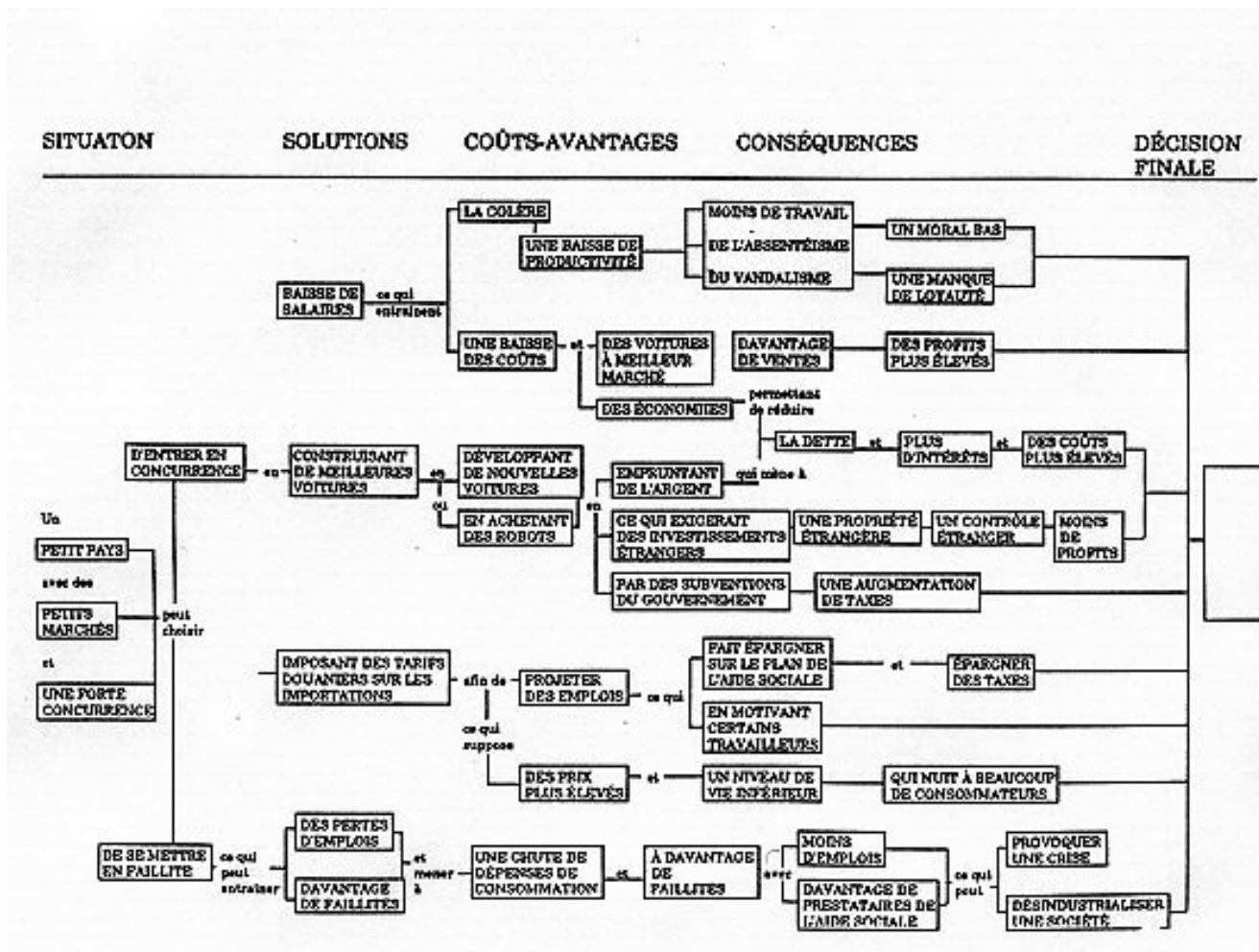
Analyse des choix et des coûts auxquels cette industrie doit faire face

SITUATION, SOLUTIONS, COÛTS-AVANTAGES, CONSÉQUENCES, DÉCISION FINALE

- | | |
|---|---|
| <p>(1) Un petit pays avec des petits marchés
et une forte concurrence</p> <p>(2) peut choisir</p> <p>(3) d'entrer en concurrence en</p> <p>(4) construisant de meilleures voitures
en développant de nouvelles voitures</p> <p>ou</p> <p>en achetant des robots</p> <p>(5) en empruntant de l'argent, ce qui
exigerait des investissements
étrangers,
une propriété étrangère,
un contrôle étranger,
moins de profits
par des subventions du gouvernement
une augmentation des taxes</p> <p>(6) augmentant les salaires, ce qui
entraînerait</p> <p>(7) de la colère
une baisse de productivité
moins de travail
de l'absentéisme
du vandalisme
un moral bas
un manque de loyauté</p> <p>(8) une baisse des coûts
des voitures à meilleur marché
davantage de ventes
des profits plus élevés
des économies permettant de réduire
la dette,
plus d'intérêts</p> <p>et</p> <p>des coûts plus élevés</p> | <p>(9) en imposant des tarifs douaniers sur
les importations afin de projeter des
emplois ce qui fait épargner sur le
plan de l'aide sociale</p> <p>et</p> <p>épargner des taxes en motivant
certains travailleurs ce qui suppose
des prix plus élevés</p> <p>et</p> <p>un niveau de vie inférieur qui nuit à
beaucoup de consommateurs de se
mettre en faillite
ce qui peut entraîner des pertes
d'emplois et mener à une chute des
dépenses de consommation</p> <p>et</p> <p>à davantage de faillites avec moins
d'emplois
ce qui peut provoquer une crise
ce qui peut entraîner davantage de
faillites
davantage de prestataires de l'aide
sociale
une société désindustrialisée</p> |
|---|---|

Feuille de travail n° 8

Analyse des choix et des coûts auxquels cette industrie doit faire face



Document d'information n° 3

Glossaire

Actionnaires	Les grandes entreprises sont généralement entre les mains de plusieurs personnes qui en ont acheté des actions. Chaque action est en quelque sorte un titre de propriété d'une petite portion de la compagnie. Détenir une action donne le droit de vote des décisions lorsque l'entreprise doit prendre des décisions et permet d'obtenir une part des bénéfices qu'elle réalise. Chaque actionnaire est une sorte d'associé.
Capital Principal	Lorsque quelqu'un emprunte de l'argent, le montant réel d'argent emprunté s'appelle le capital ou le principal.
• Remboursement	L'emprunteur accepte de rembourser le capital à une date déterminée, en fonction d'un échéancier.
• Manquement de paiement	Si l'emprunteur ne rembourse pas le principal comme convenu, il se trouve alors en défaut, et le prêteur peut prendre des mesures pour percevoir l'argent qui lui est dû. Habituellement, l'emprunteur proposera un bien en nantissement (quelque chose qui a la même valeur que ce qui a été emprunté), que le prêteur peut saisir pour se faire rembourser.
Coûts des matériaux	Lorsqu'une entreprise construit par exemple une voiture, elle doit acheter tous les matériaux (acier, caoutchouc, verre, garniture des sièges, etc.) nécessaires à sa fabrication. Le coût de ces matériaux doit être ajouté au prix de la voiture, si l'entreprise veut réaliser un bénéfice.
Dépréciation	Lorsqu'un bien, comme une automobile ou un tracteur, est neuf, sa valeur est plus importante qu'elle ne le sera après plusieurs années d'utilisation et après usure. La dépréciation est la différence entre sa valeur neuve et sa valeur usagée.
Amortissement des éléments	
• Actifs	Une entreprise qui investit dans des immobilisations (machines) devrait prévoir un amortissement en réservant de l'argent pour remplacer les machines à un moment ou un autre. Le calcul s'effectue habituellement en divisant le coût de la machine par le nombre d'années que la machine devrait durer.

Dette accumulée	<p>La dette est une somme d'argent qu'une personne doit à une autre. Si l'argent est emprunté plusieurs fois sur plusieurs années, on parle de dette accumulée.</p>
Économies d'échelle	<p>Une entreprise qui décide de créer un nouveau produit (une automobile), doit investir suffisamment (machines) pour fabriquer le produit, mettre de l'argent de côté pour l'amortissement du capital et dépenser beaucoup pour développer de nouveaux produits. Tout cela peut se monter à plusieurs millions de dollars.</p> <p>Si l'on ne produisait qu'une seule voiture, il faudrait la vendre plusieurs millions de dollars pour que l'entreprise rentabilise son investissement. La seule façon de fabriquer une voiture à un prix raisonnable est d'en produire des milliers. Plus on en produit, plus le prix est bas (jusqu'à un certain point).</p> <p>Les économies d'échelle consistent donc à produire plus de produits à des prix inférieurs.</p>
Faillite	<p>Il y a faillite lorsque la somme d'argent due par un individu ou une entreprise est supérieure à la valeur de l'entreprise et que l'individu ne peut pas payer ses dettes.</p> <p>Habituellement, les paiements de la dette deviennent plus importants que le revenu de l'individu ou de l'entreprise, de sorte que le remboursement ne s'effectue pas assez rapidement.</p> <p>Toutes les richesses (actif) de l'individu ou de l'entreprise sont donc distribuées au créancier, selon les règles établies par la loi.</p>
Frais de développement	<p>Lorsqu'une entreprise décide de créer un nouveau produit, comme une voiture, elle doit dessiner le produit, concevoir le moteur, la transmission, etc.; elle doit fabriquer des outils pour faire les</p> <p>pare-chocs et les portières, etc.; il est possible qu'elle doive inventer de nouvelles pièces afin de corriger un défaut de l'ancien produit.</p> <p>Toutes ces opérations coûtent de l'argent, car il faut payer les concepteurs et conceptrices et les ingénieurs qui font le travail. C'est ce qu'on appelle les frais de développement.</p>
Frais de	
mise au point	

Immobilisations	<p>Les immobilisations servent à produire d'autres biens. Prenons, par exemple, les outils, les machines, les bâtiments, les chaînes d'assemblage que les entreprises achètent afin de fabriquer un produit. L'argent utilisé pour ces immobilisations représente une part importante des investissements placés dans l'exploitation d'une entreprise.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Dividendes 	<p>Souvent, les investisseurs et les investissantes achètent des actions d'une entreprise (qui représentent une propriété partielle). Si cette dernière réalise un bénéfice, un dividende peut être distribué à ceux et celles qui possèdent des actions.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Intérêt 	<p>Les investisseurs et les investissantes qui utilisent l'argent de cette façon s'attendent à obtenir un rendement qui sera au moins égal à l'intérêt qu'ils pourraient obtenir en confiant leur argent à la banque.</p>
Intérêt	<p>L'intérêt est un paiement effectué par des emprunteurs ou emprunteuses à des prêteurs ou prêteuses pour pouvoir utiliser (louer) leur argent</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Arriéré 	<p>Si l'argent emprunté n'est pas remboursé, l'emprunteur ou l'emprunteuse se trouve alors en défaut et peut théoriquement se trouver en faillite. Si une entreprise règle les paiements d'intérêts, les emprunteurs n'exigeront pas le remboursement du capital rapidement.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Coût 	<p>L'intérêt est considéré comme le coût des affaires. Beaucoup d'entreprises emprunteront l'argent nécessaire pour couvrir, par exemple, des frais de mise au point, puis rembourseront ce montant à partir de leurs ventes. Elles le feront si elles peuvent emprunter de l'argent à 10 %, par exemple, et obtenir 20 % en utilisant cet argent pour développer et vendre un produit.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Remboursement 	<p>L'argent emprunté (principal) doit être remboursé à un moment donné, ainsi que l'intérêt accumulé.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Taux d'intérêt 	<p>L'intérêt est habituellement calculé en pourcentage sur une base annuelle, par exemple 10 % par an.</p>

Nouveau modèle

Dans l'industrie automobile, les modes changent, et de nouvelles technologies (traction avant) apparaissent d'année en année. Un fabricant qui veut rester sur le marché devra concevoir et mettre au point une nouvelle voiture périodiquement. Cela signifie que les frais de mise au point devront être payés, à court terme plutôt qu'à long terme, à partir des ventes de voitures. Les entreprises qui ont une grande part du marché peuvent changer plus facilement de modèles que celles qui n'en ont qu'une petite.

- **Conception** Pour que les voitures se vendent bien, elles doivent être conçues pour que les acheteurs et les acheteuses trouvent le modèle à la mode et le prix intéressant. La création d'un modèle exige beaucoup d'argent.
- **Ingénierie** Les nouvelles voitures doivent être construites de façon à être sécuritaires et à ne pas tomber en panne facilement quel que soit le climat. Les ingénieurs doivent concevoir des moteurs, des systèmes de transmission et une direction qui donnent satisfaction et soient sécuritaires.
- **Nombre d'années** Tous les coûts de lancement d'un nouveau modèle de voiture sur le marché doivent être récupérés grâce aux ventes de ce véhicule. La durée pendant laquelle cette voiture peut rester sur le marché sans être modifiée déterminera le nombre de véhicules que l'on peut vendre. Lorsqu'on vend beaucoup de voitures, les coûts par véhicule baissent et les profits augmentent, habituellement.
- **Recherche et développement** Souvent, un nouveau produit nécessite de nouvelles idées. Les entreprises qui laissent aux autres le soin d'inventer quelque chose de nouveau et de populaire découvriront qu'elles ont perdu une part du marché en faveur du produit qui attire le plus d'acheteurs.
- **Réoutillage** Dès qu'une nouvelle voiture a été conçue, les machines qui ont servi à fabriquer les pare-chocs, les portières, les moteurs, etc. doivent être restructurées pour fabriquer les nouveaux produits. Les coûts de changement et de reconception de ces machines doivent être récupérés grâce aux ventes de ce nouveau véhicule.

Part de marché

Dans un pays comme le Canada, un certain nombre de voitures seront achetées chaque année, 1 million, par exemple. Il peut y avoir plusieurs entreprises qui vendent des voitures. Par exemple :

- si l'entreprise A vend 500 000 véhicules, elle aura 50 % de part du marché;
- si l'entreprise B vend 250 000 véhicules, elle aura 25 % de part du marché;
- si l'entreprise D vend 150 000 véhicules, elle aura 15 % de part du marché;
- si l'entreprise E vend 100 000 véhicules, elle aura 10 % de part du marché;

Total : 1 000 000 de véhicules. Il faut donc en vendre 1 000 000 pour avoir 100 % du marché.

5.4 L'argument en faveur du libre-échange

Contenu

Grâce au commerce, les pays (ou régions) peuvent avoir plus de biens que si chacun essayait d'être autosuffisant.

Le libre-échange permet la maximisation des effets de la spécialisation et des économies d'échelle. Ceci permet à chaque foyer de consommer plus que si le libre-échange n'existait pas.

L'agriculture offre un exemple des conséquences des économies d'échelle.

Au Canada, et en Saskatchewan en particulier, l'agriculture a pu augmenter sa production de façon significative en faisant varier tous les facteurs de production.

Au cours des dernières années, ce phénomène s'est produit dans d'autres régions du monde et, de ce fait, la production de denrées alimentaires devance la demande.

Ce succès a eu trois conséquences :

- de nombreux pays produisent un excédent de produits agricoles qu'ils cherchent à vendre;
- le prix de la nourriture baisse;
- il y a une forte concurrence entre les pays qui tentent d'obtenir une part du marché disponible pour les produits agricoles.

5.4 L'argument en faveur du libre-échange

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

Les bénéfices du commerce

- **Savoir que les pays qui font du commerce ont un niveau de vie plus élevé parce qu'ils ont un plus grand nombre et de meilleurs produits parmi lesquels ils peuvent choisir**

L'avantage économique

- Savoir que le niveau de vie des individus de toutes les régions sera plus élevé si chaque région se spécialise dans la production de biens dans laquelle elle a un avantage naturel ou acquis et qu'elle obtient d'autres produits en échange

Les économies d'échelle

- Savoir que les économies d'échelle entraînent une diminution du coût de production d'une unité d'un produit donné lorsque l'échelle de production augmente
 - Lorsque la production augmente, on peut utiliser de plus grosses machines, ainsi que le travail de la main-d'œuvre, de façon plus efficace.
- Savoir que dans le domaine de l'agriculture, le processus aboutissant à des économies d'échelle a été reproduit dans de nombreuses régions du monde

L'offre et la demande

- Savoir que si la production d'un produit augmente plus vite que la demande pour ce produit, toutes choses étant égales, le prix de ce produit va diminuer

5.4 L'argument en faveur du libre-échange

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Se faire une opinion et la défendre**
- **Travailler en équipe, à s'entraider, à s'appuyer, à collaborer**
- Décrire des relations de cause à effet
- Décrire et à définir les principales composantes d'une situation

5.4 L'argument en faveur du libre-échange

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- Savoir quelle est la notion la plus légitime de l'efficacité :
 - technologique
 - économique
 - environnementale

5.4 L'argument en faveur du libre-échange

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 4 - Le cas du libre-échange

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Initiation à l'analyse numérique
- Créativité et raisonnement critique

A. Sommaire de l'activité

Cette activité aidera les élèves à comprendre le concept de rentabilité et quel soin il faut apporter aux choix qu'on doit faire pour affecter des ressources dans le but de pouvoir rivaliser sur le marché.

B. Contenu

L'argument en faveur du libre-échange

Grâce au commerce, les pays (ou régions) peuvent avoir plus de biens que si chacun essayait d'être autosuffisant.

Le libre-échange permet la maximisation des effets de la spécialisation et des économies d'échelle. Ceci permet à chaque foyer de consommer plus que si le libre-échange n'existait pas.

L'agriculture offre un exemple des conséquences des économies d'échelle

Au Canada, et en Saskatchewan en particulier, l'agriculture a pu augmenter sa production de façon significative en faisant varier tous les facteurs de production.

Au cours des dernières années, ce phénomène s'est produit dans d'autres régions du monde et, de ce fait, la production de denrées alimentaires devance la demande.

Ce succès a eu trois conséquences :

- de nombreux pays produisent un excédent de produits agricoles qu'ils cherchent à vendre;
- le prix de la nourriture baisse;
- il y a une forte concurrence entre les pays qui tentent d'obtenir une part du marché disponible pour les produits agricoles.

C. Objectifs relatifs aux connaissances

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

Les bénéfices du commerce

- **Savoir que les pays qui font du commerce ont un niveau de vie plus élevé parce qu'ils ont un plus grand nombre et de meilleurs produits parmi lesquels ils peuvent choisir**

L'avantage économique

- **Savoir que le niveau de vie des individus de toutes les régions sera plus élevé si chaque région se spécialise dans la production de biens dans laquelle elle a un avantage naturel ou acquis et qu'elle obtient d'autres produits en échange**

Les économies d'échelle

- **Savoir que les économies d'échelle entraînent une diminution du coût de production d'une unité d'un produit donné lorsque l'échelle de production augmente.**
 - **Lorsque la production augmente, on peut utiliser de plus grosses machines, ainsi que le travail de la main-d'oeuvre, de façon plus efficace.**
- **Savoir que dans le domaine de l'agriculture, le processus aboutissant à des économies d'échelle a été reproduit dans de nombreuses régions du monde**

L'offre et la demande

- **Savoir que si la production d'un produit augmente plus vite que la demande pour ce produit, toutes choses étant égales, le prix de ce produit va diminuer**

Habiletés :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Se faire une opinion et la défendre**
- **Décrire des relations de cause à effet**
- **Décrire et à définir les principales composantes d'une situation**

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Développer le goût d'utiliser sa langue spontanément et de manière authentique dans tous les aspects de sa vie**
- Savoir quelle est la notion la plus légitime de l'efficacité :
 - technologique
 - économique
 - environnementale

D. Étapes de l'activité

Demander aux élèves d'étudier la situation dans l'agriculture pour voir comment l'efficacité s'est améliorée au Canada et dans le reste du monde, (Voir les Documents d'information n^{os} 1-4) puis de comparer la manière dont les différents pays du monde parviennent à être efficaces dans le domaine de l'agriculture (voir le Document d'information pour l'enseignant et l'enseignante n^o 1 à la prochaine page).

Document d'information pour l'enseignant et l'enseignante n° 1

L'agriculture au Canada, aux États-Unis, dans la Communauté européenne et au Japon

L'objectif de cette section est de fournir aux élèves de 10^e année des informations sur les quatre pays suivants : le Canada, les États-Unis, la Communauté européenne et le Japon. Les informations fournies devraient permettre aux élèves de traiter les questions ou les idées suivantes.

L'agriculture dans l'Ouest canadien, les États-Unis, la Communauté européenne et le Japon

1. Comment l'agriculture reflète-t-elle la géographie, la culture et l'histoire de ces pays?
 2. Quels sont les avantages et les inconvénients des types d'exploitations agricoles de chaque pays?
 3. Les exploitations agricoles de ces pays nécessitent-elles l'emploi de beaucoup de main-d'oeuvre ou demandent-elles une forte intensité de capital?
 4. Quelle place tient la technologie : machines, irrigation, herbicides, pesticides, etc.? Dans quelle mesure l'utilise-t-on?
- B. La politique agricole dans l'Ouest canadien, les États-Unis, la Communauté européenne et le Japon
1. Quelles sont les caractéristiques communes (vivres suffisants, intégration et internationalisation de l'agriculture)?
 2. Que visent les gouvernements, socialement et économiquement, avec leurs politiques agricoles?
 3. Pourquoi le gouvernement s'est-il intéressé à l'agriculture?

Document d'information n° 1

L'agriculture dans l'Ouest canadien

Seulement 13 % du territoire canadien est cultivable, mais le Canada a beaucoup de ressources et une population relativement faible. La taille des exploitations agricoles a augmenté graduellement. Toutefois, la terre à exploiter diminue, tout comme le nombre d'exploitants agricoles. De plus en plus de Canadiens et Canadiennes quittent le milieu rural pour gagner leur vie dans d'autres emplois, et de plus en plus d'agriculteurs doivent avoir recours à des revenus provenant d'un travail supplémentaire, en dehors de la ferme, pour pouvoir continuer de gérer leur exploitation.

Le Canada est exportateur de produits agricoles. Ses agriculteurs et ses agricultrices sont efficaces et cultivent des produits de grande qualité. Il est essentiel d'exporter les céréales et les graines oléagineuses qui dépassent les besoins du Canada si les agriculteurs des Prairies veulent vivre de l'agriculture. La vente des produits agricoles sur les marchés étrangers rapporte des devises, permettant ainsi aux Canadiens d'acheter les autres produits dont ils peuvent avoir besoin.

Les agriculteurs et les agricultrices canadiens sont pris entre deux feux, dans une guerre de subventions entre les États-Unis et l'Europe. Les excédents de céréales dans la Communauté européenne et aux États-Unis posent des problèmes aux agriculteurs occidentaux qui ont beaucoup de difficulté à vendre leur blé. Ces excédents font tomber les prix et empêchent les agriculteurs canadiens de récupérer leurs investissements. Le Canada ne peut se permettre de subventionner l'agriculture dans les mêmes proportions que la Communauté européenne ou les États-Unis. Le revenu agricole au Canada baisse donc de façon régulière.

L'agriculture a des effets importants sur beaucoup de secteurs de l'économie, mais on les remarque en particulier dans l'Ouest canadien. Les exploitations agricoles forment le point central d'une variété d'entreprises et d'industries dans les petites villes situées dans les Prairies. Les Prairies, en fait, contiennent 75 % des terres cultivables du Canada. Par conséquent, les guerres de subventions portent préjudice non seulement aux agriculteurs et agricultrices, mais à d'autres personnes, car beaucoup d'entreprises gagnent leur vie en vendant des produits pétroliers, des machines et des biens de consommation aux agriculteurs. Si ceux-ci n'ont pas les moyens de s'acheter des produits, les entreprises commencent alors à fermer et le chômage sévit. Sans l'agriculture, beaucoup d'agriculteurs doivent réfléchir aux autres options économiques que leur offrent les Prairies.

Les agriculteurs et agricultrices de l'Ouest canadien utilisent divers fertilisants, herbicides et insecticides, mais bien moins que les Européens. Les machines agricoles coûtent cher et sont difficiles à remplacer si l'on ne peut pas vendre de céréales. À côté des céréales, l'élevage de bovins tient également une place importante dans l'Ouest, les fruits et légumes subviennent aussi aux besoins des petites exploitations de Colombie-Britannique. L'exploitation laitière est importante dans le centre du Canada.

En général, quatre grandes caractéristiques définissent l'agriculture canadienne :

- L'agriculture est une activité industrialisée qui nécessite beaucoup d'investissements. L'achat des intrants nécessaires et le paiement des intérêts des prêts absorbent la plupart des ventes de la ferme.
- L'agriculture est entièrement intégrée à l'économie. Elle influence l'économie et subit également son influence.
- Les exploitations agricoles canadiennes sont internationalisées et intégrées à l'économie alimentaire mondiale. Par conséquent, c'est un secteur sensible aux fluctuations du marché et aux pressions de la concurrence au niveau international.
- L'agriculture dépend de beaucoup de facteurs : les petites et grandes exploitations ainsi que les entreprises et l'industrie offrent leur contribution de diverses façons. Cela suppose également un revenu supplémentaire ne provenant pas de l'exploitation, cette rentrée d'argent représente la plus importante source de revenus des agriculteurs canadiens.

Document d'information n° 2

L'agriculture aux États-Unis

L'agriculture aux États-Unis représente un faible pourcentage de la main-d'oeuvre et du PNB, mais influence beaucoup de secteurs de l'économie. Les années passées, le nombre d'exploitations et la main-d'oeuvre agricole ont diminué alors que la taille des exploitations et la mécanisation augmentaient. La productivité a également connu une hausse. Beaucoup des machines qui ont servi à moderniser l'agriculture ont été mises au point aux États-Unis.

L'agriculture occupe près de la moitié des terres américaines. Le produit qui rapporte le plus est le boeuf, et les troupeaux sont élevés dans de très grands ranchs, qui nécessitent d'importants investissements. Le blé, le maïs, le soja, le porc, la volaille et le coton figurent parmi les autres produits dominants. Les États-Unis, qui sont le sixième exportateur mondial de produits alimentaires, produisent suffisamment pour nourrir tout le pays.

Comme au Canada, la plupart des fermes américaines sont aux mains d'intérêts privés, mais plus de la moitié des agriculteurs américains doivent tirer leur revenu d'autres activités. Pourtant, les agriculteurs et les agricultrices américains bénéficient de subventions. Ce sont les subventions des États-Unis et de la Communauté européenne qui posent des problèmes aux agriculteurs canadiens. Toutefois, qui dit subvention ne veut pas nécessairement dire vie convenable. Les agriculteurs américains ont leur part de problèmes. Le revenu supplémentaire devient plus important; de plus en plus de gens quittent les fermes, et les coûts augmentent, comme dans tous les pays.

Avec des exploitations d'environ 190 hectares, en moyenne, les exploitants américains ont beaucoup plus de terre par personne que ceux de la Communauté européenne. Comparés à ceux de la Communauté européenne et du Japon, les niveaux de production céréalière aux États-Unis sont faibles. Et pourtant, on estime que les exploitations agricoles américaines sont très rentables.

Document d'information n° 3

L'agriculture dans la Communauté économique européenne

L'agriculture occupe près de la moitié des terres de la Communauté européenne et près de 60 % servent à la culture des céréales. Les agriculteurs et les agricultrices de la Communauté fournissent 27 % de la production céréalière mondiale. La taille moyenne d'une ferme se situe entre 15 et 20 hectares, de sorte que les immenses exploitations que l'on trouve couramment en Amérique du Nord sont très rares dans les pays de la CEE.

La quantité de terres servant à l'agriculture diminue, ainsi que le nombre d'exploitations et d'exploitants agricoles. Toutefois, la taille des exploitations augmente. De plus en plus de gens quittent la ferme pour aller gagner leur vie ailleurs, et de plus en plus doivent avoir des revenus supplémentaires pour pouvoir continuer leurs activités. 30 % seulement de la population agricole travaille à temps complet en agriculture, et la part de l'agriculture dans le produit intérieur brut de la CEE est faible et en baisse. Cependant, l'agriculture, combinée à l'industrie alimentaire, est un secteur économique important qui emploie beaucoup de monde et fait augmenter le nombre des travailleurs et travailleuses à temps partiel.

Les agriculteurs de la CEE investissent beaucoup dans le fourrage, les fertilisants et l'énergie, ce qui favorise la rentabilité et permet de produire 80 % des besoins alimentaires de l'Europe. Le blé, le seigle, les fruits, les légumes, l'huile, la pomme de terre, l'orge, le bétail et les produits laitiers sont au nombre des principaux produits de la CEE.

Les agriculteurs de la Communauté sont les plus subventionnés au monde. La Communauté européenne attribue près de 70 % de son budget à l'agriculture. Les programmes gouvernementaux ont pour effet de créer des excédents de céréales qui nuisent aux agriculteurs d'autres pays comme le Canada. Les Européens ont connu la faim pendant la Première Guerre mondiale et pendant et après la Seconde, et ils sont déterminés à ne plus vivre ce genre de situation. Par conséquent, ils tiennent à conserver des politiques qui stimulent le développement de leur agriculture, mais elles ont malheureusement pour résultat de créer des excédents et de faire tomber les prix.

Les 40 dernières années, les exploitations de la CEE se sont de plus en plus intégrées à de grands secteurs de l'économie européenne. En fait, les fermiers achètent 50 % de la valeur de leur production à l'extérieur du secteur agricole (énergie, fertilisants, fourrage, etc.). C'est pour cette raison que l'agriculture, dans la Communauté européenne, est devenue plus sensible à l'inflation. Il faut ajouter que 80 % des produits agricoles doivent être traités pour pouvoir être vendus sur le marché. Le revenu agricole dépend donc des fluctuations du marché et de la concurrence internationale. L'autre problème de l'agriculture dans la Communauté vient des différences entre les régions (climat, sol, prospérité économique, etc.), qui rendent difficile l'alignement des régions plus pauvres avec les plus riches.

Les exportations agricoles de la CEE dans le monde ont augmenté et ses importations ont diminué.

En général, l'agriculture, dans la CEE, s'intègre de plus en plus au reste de l'économie, et, comme dans d'autres pays, beaucoup d'agriculteurs ont des emplois à l'extérieur de leur exploitation. 30 % de la population agricole seulement ne vit que de l'agriculture.

La part du PIB de la CEE dans l'agriculture est assez faible et elle est en baisse. Mais l'agriculture et l'industrie alimentaire forment ensemble un secteur économique important qui fournit des millions d'emplois. Les plus gros investissements sont le fourrage, les fertilisants et l'énergie. Les régions agricoles exploitées ont diminué, tout comme la main-d'oeuvre agricole, mais le travail à temps partiel augmente.

Document d'information n° 4

L'agriculture au Japon

Le Japon est un pays montagneux, donc les terres cultivables sont limitées. Onze pour cent environ du territoire est composé de terres arables, mais la superficie du Japon est inférieure à 400 000 km². Il est courant de trouver des collines aménagées en terrasses. Le Japon produit du riz, de la viande, des céréales et des racines potagères sur près de 5,3 millions d'hectares de terres cultivées.

On ne trouve jamais de grandes exploitations agricoles ni d'élevage au Japon, car la taille moyenne d'une exploitation n'est que d'un hectare. Pourtant, les agriculteurs japonais peuvent répondre à près de 70 % des besoins alimentaires du pays. C'est important pour les Japonais, car ils ont connu la faim et sont déterminés à avoir la production alimentaire la plus autonome possible.

La plupart des agriculteurs japonais ont leur propre terre, mais de plus en plus tirent leur revenu d'un travail extérieur à l'exploitation. Comme au Canada, la plupart des fermes japonaises sont exploitées par la famille entière, mais les jeunes cherchent de plus en plus à faire carrière en ville. L'autonomie alimentaire étant de plus en plus à atteindre, le Japon a un problème difficile à résoudre.

La plupart des agriculteurs japonais produisent du riz et profitent de subventions gouvernementales pour ce type de culture. Le riz est la première céréale du pays; elle est cultivée sur plus de 50 % des terres. Mais les Japonais ont un dilemme, à l'heure actuelle, car ils ne savent pas s'ils doivent augmenter la taille de l'exploitation et se spécialiser davantage. Cependant, il faut tenir compte des frais, car beaucoup de petites exploitations dépendent déjà, entre autres, des fertilisants, des produits chimiques, de l'irrigation et des machines.

5.5 Les préoccupations nationales concernant le libre-échange

Contenu

Un pays qui utilise l'avantage économique comme critère pour déterminer dans quels types de production économique il doit s'engager découvre qu'il va peut-être devoir se limiter à la production d'un petit nombre de produits.

La plupart des pays ne sont pas prêts à accepter que le marché libre soit le seul déterminant pour choisir le type d'activité économique dans lequel ils peuvent s'engager.

Les gouvernements sont souvent réticents à accepter ce point parce que :

- il y a des risques à dépendre uniquement de quelques sources de revenus surtout si un changement venait affecter l'avantage économique;
- les revenus dérivés de la production de quelques produits peuvent connaître de grandes fluctuations lorsque le prix de ces produits augmentent et diminuent;
- certains produits sont tellement primordiaux au bien-être d'une société que les gouvernements hésitent à dépendre uniquement de fournisseurs étrangers pour ces produits.

Souvent, à cause de ces considérations, on pense qu'il vaut mieux voir le niveau de vie diminuer à court terme et avoir une meilleure position économique à long terme.

5.5 Les préoccupations nationales concernant le libre-échange

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de

Le niveau de vie

- Savoir que le libre-échange entraîne une production globale mondiale plus élevée
 - Toutefois, dans le cas de groupes particuliers qui n'ont pas d'avantages économiques les rendant compétitifs, le libre-échange signifie qu'ils doivent accepter une plus petite part de la production mondiale de biens et services.

La politique sociale

- **Savoir que bien des gouvernements souhaitent maximiser la production dans leur société, ils ont aussi d'autres objectifs qui, à court terme, peuvent leur paraître plus importants que la maximisation de la production**

À long ou à court terme

- Savoir que lorsqu'on prend une décision dans le domaine de la politique sociale, il est souvent nécessaire de savoir exactement si la décision est prise à court terme ou à long terme
- Savoir que dans les sociétés démocratiques, les gouvernements subissent souvent d'énormes pressions de la part de groupes particuliers

La sécurité nationale

- **Savoir que certains produits comme la nourriture, l'énergie et l'information ont une importance tellement vitale pour la sécurité nationale d'un pays que les gouvernements sont prêts à payer des coûts très élevés pour en assurer un approvisionnement sûr**

Le changement

- Savoir que les pays ou régions qui n'ont pas d'avantages économiques les rendant compétitifs peuvent effectuer des changements qui leur permettront d'être concurrentiels sur les marchés mondiaux

5.5 Les préoccupations nationales concernant le libre-échange

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Travailler en équipe, à s'entraider, à s'appuyer, à collaborer**
- Recueillir et à utiliser des données de façon systématique
- Décrire et à définir les principales composantes d'une situation
- Décrire des relations de cause à effet

5.5 Les préoccupations nationales concernant le libre-échange

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Être fier de communiquer et de fonctionner en français**
- Savoir si on doit prendre des décisions économiques à court terme ou à long terme
 - Keynes, économiste réputé, disait : « À long terme, nous serons tous morts ».
- Savoir si un individu doit envisager les choses à court terme ou à long terme
- Savoir si les gouvernements doivent accorder plus d'importance aux avantages à court terme qu'à ceux à long terme
- Savoir si c'est moral de créer une main-d'œuvre marginalisée qui doit travailler pour des salaires très bas
- Savoir comment les gouvernements devraient équilibrer les revendications d'ordre économique de certains groupes de pression avec le bien-être de la majorité

5.5 Les préoccupations nationales concernant le libre-échange

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 5 - Les préoccupations nationales concernant le libre-échange

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Initiation à l'analyse numérique
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité aide les élèves à comprendre que les politiques sociales menées par les autorités gouvernementales d'un pays reposent sur un grand nombre de critères (sécurité nationale, tradition, bien-être de groupes de pression, pouvoir politique, etc.), en plus de l'efficacité économique.

B. Contenu

Les préoccupations nationales concernant le libre-échange

Un pays qui utilise l'avantage économique comme critère pour déterminer dans quels types de production économique il doit s'engager découvre qu'il va peut-être devoir se limiter à la production d'un petit nombre de produits.

La plupart des pays ne sont pas prêts à accepter que le marché libre soit le seul déterminant pour choisir le type d'activité économique dans laquelle ils peuvent s'engager. Les gouvernements sont souvent réticents à accepter ce point parce que :

- il y a des risques à dépendre uniquement de quelques sources de revenus surtout si un changement venait affecter l'avantage économique;
- les revenus dérivés de la production de quelques produits peuvent connaître de grandes fluctuations lorsque le prix de ces produits augmentent et diminuent;
- certains produits sont tellement primordiaux au bien-être d'une société que les gouvernements hésitent à dépendre uniquement de fournisseurs étrangers pour ces produits.

Souvent, à cause de ces considérations, on pense qu'il vaut mieux voir le niveau de vie diminuer à court terme et avoir une meilleure position économique à long terme.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

Le niveau de vie

- Savoir que le libre-échange entraîne une production globale mondiale plus élevée
 - Toutefois, dans le cas de groupes particuliers qui n'ont pas d'avantages économiques les rendant compétitifs, le libre-échange signifie qu'ils doivent accepter une plus petite part de la production mondiale de biens et services.

La politique sociale

- **Savoir que bien que les gouvernements souhaitent maximiser la production dans leur société, ils ont aussi d'autres objectifs qui, à court terme, peuvent leur paraître plus importants que la maximisation de la production**

À long/court terme

- Savoir que lorsqu'on prend une décision dans le domaine de la politique sociale, il est souvent nécessaire de savoir exactement si la décision est prise à court terme ou à long terme
- Savoir que dans les sociétés démocratiques, les gouvernements subissent souvent d'énormes pressions de la part de groupes particuliers

La sécurité nationale

- Savoir que certains produits comme la nourriture, l'énergie et l'information ont un importance tellement vitale pour la sécurité nationale d'un pays que les gouvernements sont prêts à payer des coûts très élevés pour en assurer un approvisionnement sûr

Le changement

- Savoir que les pays ou régions qui n'ont pas d'avantages économiques les rendant compétitifs peuvent effectuer des changements qui leur permettront d'être concurrentiels sur les marchés mondiaux

Habilités :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Travailler en équipe, à s'entraider, à s'appuyer, à collaborer**
- Recueillir et à utiliser des données de façon systématique
- Décrire et à définir les principales composantes d'une situation
- Décrire des relations de cause à effet

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Être fier de communiquer et de fonctionner en français**
- Savoir si on doit prendre des décisions économiques à court terme ou à long terme
- Savoir si un individu doit envisager les choses à court terme ou à long terme
- Savoir, étant donné cette réalité, si les gouvernements doivent accorder plus d'importance aux avantages à court terme qu'à ceux à long terme
- Savoir si c'est moral d'abaisser le niveau de vie des gens à court terme afin d'améliorer leur situation à long terme
- Savoir si c'est moral de créer une main-d'oeuvre marginalisée qui doit travailler pour des salaires très bas
- Savoir comment les gouvernements devraient équilibrer les revendications d'ordre économique de certains groupes de pression avec le bien-être général de la majorité

D. Étapes de l'activité

1. Demander aux élèves d'étudier les politiques agricoles en Europe, aux États-Unis, au Japon et au Canada. Voir les Documents d'information n^{os} 1-6.
2. Discuter avec les élèves des critères (concepts) qu'ils devraient appliquer afin d'analyser la situation actuelle.

Certains concepts qui peuvent être utilisés comme critères sont présentés ci-dessous (il ne s'agit que d'exemples) :

Niveau de vie	Commerce international	Pouvoir	Géographie
Spécialisation	Commerce national	Bénéfices du commerce	Groupes de pression
Sécurité	Avantage économique	Facteurs de production	Coût
Marché	Économies d'échelle	Productivité	Avantage économique
Affectation des ressources		Tradition	

-
3. Demander aux élèves de concevoir une grille qui pourrait les aider à classer les données qu'ils vont recueillir. Ils pourraient s'inspirer de la grille ci-dessous :

Pays ou régions à étudier

Concepts analytiques	Saskatchewan	Europe	États-Unis	Japon
Géographie				
Facteurs de production				
Affectation des ressources				
Spécialisation				
Coût				
Avantage économique				
Économies d'échelle				
Commerce international				
Sécurité nationale				
Niveau de vie				

4. Dès que les élèves ont terminé de classer leurs données, voir avec eux comment la grille leur permettra de trouver des relations dont ils peuvent tirer des conclusions.
- L'une des techniques consiste à numéroter les cases, puis, dès qu'ils ont transcrit une inférence qu'ils ont vue dans une case particulière, de lui faire porter le numéro de cette case. Cette méthode leur permettra de toujours pouvoir étayer leurs inférences avec des données factuelles.

Document d'information n° 1

Les tendances de l'agriculture

En général, l'agriculture connaît un important bouleversement : les exploitations s'agrandissent et le nombre de personnes travaillant dans ce secteur diminue, tout comme la quantité de terres cultivables.

Beaucoup découvrent qu'ils ne peuvent survivre qu'en gagnant de l'argent à l'extérieur de l'exploitation. Ils ont également besoin de ce revenu pour régler les coûts d'exploitation de leur ferme.

L'agriculture a connu d'importants changements les 50 dernières années : augmentation de la spécialisation, utilisation de méthodes scientifiques (herbicides, fertilisants, etc.), augmentation de la mécanisation et des dépenses pour assurer les activités quotidiennes.

Le premier objectif de la plupart des pays agricoles est de produire suffisamment de nourriture pour subvenir à leurs propres besoins. La plupart des pays essaient de contrôler les prix et la production agricole, car ils croient l'agriculture trop importante pour être laissée aux seules décisions du marché. Ce secteur d'activité représente moins de 5 % du PNB dans beaucoup de pays industrialisés, et de moins en moins de gens font carrière dans l'agriculture. Elle est pourtant toujours assez importante pour que les gouvernements lui accordent souvent la priorité sur d'autres sujets d'intérêt national.

L'Accord sur les tarifs douaniers et le commerce (GATT) a été négocié en 1946-1947. Bien qu'il ait eu pour but d'établir le libre-échange dans le monde entier, les États-Unis, alors premier producteur alimentaire mondial à l'époque, ont refusé d'accepter le libre-échange en agriculture. Cette décision a déterminé le type de politique agricole que l'on connaît aujourd'hui.

Si l'agriculture n'est pas contrôlée, les prix ont tendance à monter et à tomber vertigineusement; il est donc difficile pour l'agriculteur et le consommateur de planifier l'avenir. Les revenus agricoles peuvent être très changeants. Les fluctuations de prix des produits agricoles se répercutent sur d'autres secteurs de l'économie, comme le revenu des exploitants agricoles, et s'étendent au commerce international lui-même.

Voici quelques raisons qui expliquent ces problèmes et pour lesquelles les agriculteurs et agricultrices ont besoin de l'aide des gouvernements :

1. L'agriculture est un processus assez lent. Il faut plusieurs mois pour faire pousser des récoltes, les moissonner et essayer de les vendre. C'est à cause de cette lenteur qu'il est difficile pour les agriculteurs de réagir à des changements soudains. Si l'on prévoit, par exemple, une pénurie de blé et qu'elle se transforme finalement en excédent, les prix tombent, et les agriculteurs ne peuvent compenser leurs pertes avant les récoltes de l'année suivante. On ne peut rien changer à une céréale qui a été plantée, de sorte que l'agriculteur se trouve démuné face à un excédent de blé.
2. L'instabilité des prix agricoles entraîne une instabilité des revenus, que la récolte soit bonne ou pas.

-
3. Les revenus agricoles sont généralement inférieurs à ceux des autres emplois.
 4. Nombreux sont ceux et celles qui quittent les régions agricoles pour poursuivre une carrière ailleurs. Il est courant de voir, dans les pays industrialisés, un transfert de main-d'oeuvre des postes agricoles à des postes non agricoles. La plupart des gens sont jeunes, ce qui rend la profession vieillissante.
 5. Disposer de réserves alimentaires de façon régulière et à des prix abordables est de première importance pour tous les pays. Il faut donc aider les exploitants.

Document d'information n° 2

Introduction générale à la politique agricole

L'agriculture répond à l'un des besoins les plus essentiels de l'homme : la nourriture. Les premières civilisations reposaient sur l'agriculture. Des pays ont prospéré grâce à elle, et d'autres ont décliné parce qu'ils ne pouvaient se nourrir eux-mêmes. Le secteur agricole est différent des autres secteurs de l'économie, car il a modelé la façon dont la plupart des cultures se sont développées; l'agriculture existe depuis les premières civilisations, et elle subvient à nos besoins fondamentaux.

Il importe pour tous les pays d'obtenir des produits alimentaires de base, à des prix raisonnables. Les prix des aliments sont extrêmement importants, en particulier dans les pays à faible revenu où les gens doivent dépenser la plus grande partie de leur revenu en nourriture. Les gens savent toujours ce que coûtent les aliments dans leur propre pays. Pourtant, peu en connaissent les coûts dans d'autres pays, c'est-à-dire la quantité de travail nécessaire pour produire une unité alimentaire ou la quantité d'argent qu'il faut pour en acheter une, ou encore le maintien d'un approvisionnement stable. Les gouvernements croient devoir veiller à ce que la nourriture ne devienne pas tout à coup rare et chère. Ce type d'instabilité agricole peut rapidement entraîner une instabilité politique provoquée par des émeutes dans les rues.

Dans beaucoup de pays industrialisés, le gouvernement intervient dans le secteur agricole au moyen de politiques de prix et de revenu. Le but de certaines de ces politiques est de stabiliser et d'augmenter le niveau des prix et des revenus agricoles, tout en protégeant les agriculteurs et les intérêts nationaux. Ce que l'on regroupe parfois sous le titre général de protectionnisme. Voici certaines de ces politiques :

1. **Quota d'importation** : il s'agit de gestion des importations. Certains gouvernements contrôlent les importations de produits étrangers qui entrent en concurrence avec les produits agricoles locaux. L'opération consiste donc à limiter la quantité de produits étrangers acceptée dans le pays. De cette façon, le marché n'est pas envahi par certains produits. Cette politique a pour résultat de permettre aux agriculteurs locaux de vendre leurs produits à des prix plus élevés, car la concurrence de l'extérieur est moins forte.
2. **Tarif douanier** : un tarif douanier est comme une taxe imposée sur les produits qui entrent dans un pays. Il vise à empêcher l'entrée massive de ce produit dans le pays. On en trouve donc moins sur le marché, et il fait moins de concurrence aux produits locaux. Les producteurs locaux obtiennent donc un meilleur prix pour leurs produits, ce qui évite d'avoir de gros excédents. Les tarifs douaniers sont également un moyen pour le gouvernement d'obtenir des revenus supplémentaires. Ils ne sont généralement pas aussi efficaces que les quotas.
3. **Quota de production** : les quotas limitent la production locale de certains produits. Le gouvernement paie les agriculteurs afin de limiter la production de certains produits. Il évite ainsi les excédents et permet aux agriculteurs d'obtenir un prix raisonnable pour leurs produits.

-
4. **Paiement direct aux agriculteurs :** parfois, les gouvernements paieront les agriculteurs afin que ceux-ci emploient certaines méthodes d'exploitation qui peuvent aider à préserver le sol ou l'eau, ou encore à éviter un excédent de production. Les gouvernements n'ont pas beaucoup utilisé cette méthode ces derniers temps.
 5. **Subvention à l'exportation :** les gouvernements paient une subvention à l'exportation aux producteurs, afin de réduire les prix à l'exportation. Les subventions sont généralement remises aux compagnies céréalières qui, à leur tour, les remettent à l'agriculteur, lequel reçoit ainsi un prix plus élevé pour ses produits. Si les producteurs reçoivent plus pour leur blé dans leur pays qu'en l'exportant, cette différence leur est payée. Par exemple, s'ils reçoivent 2 \$ par boisseau dans leur pays, mais qu'ils ne touchent que 1,50 \$ sur le marché d'exportation, la différence de 0,50 \$ leur est versée. Beaucoup de pays jugent les subventions à l'exportation injuste.
 6. **Paiement d'appoint :** somme versée aux producteurs pour compenser les faibles prix du marché qui peuvent faire tomber les revenus agricoles.

Document d'information n° 3

Les politiques agricoles du Canada

Les agriculteurs et agricultrices canadiens pâtissent des bas prix dus aux subventions accordées aux agriculteurs américains et européens. La sécheresse a également eu des effets désastreux dans les Prairies, les années passées. En raison de ces facteurs et de bien d'autres, les revenus des agriculteurs canadiens sont très instables. Par conséquent, l'un des aspects de la politique agricole au Canada est de protéger les revenus des producteurs de l'instabilité des prix du marché. La stabilisation des prix et des revenus est donc un facteur clé dans la politique canadienne.

Cinq caractéristiques générales définissent la politique agricole du Canada.

1. Les gouvernements fédéral et provinciaux partagent la responsabilité des programmes et des politiques agricoles. La garantie sur les récoltes est couverte par les deux paliers de gouvernement. Les gouvernements provinciaux s'occupent de divers programmes comme le financement, les programmes d'encouragement spéciaux et les crédits d'impôt. Le gouvernement fédéral se charge des questions de commercialisation et d'accords commerciaux pour certains produits.
2. La politique évolue avec celle des programmes. Il n'existe pas de politique bien établie à suivre d'une année à l'autre. Les programmes ont tendance à changer en même temps que la situation.
3. Aucun objectif particulier n'est prévu pour la proportion d'aliments canadiens consommés par la population du pays. La quantité de produits agricoles canadiens sur le marché national n'est pas un problème.
4. Le gouvernement intervient de plus en plus dans l'agriculture, car ce qui touche gravement l'agriculture touche également le reste de l'économie. Cette intervention vise à protéger l'agriculture canadienne contre l'instabilité internationale, la sécheresse, etc.
5. Les contribuables et les consommateurs canadiens ont versé beaucoup d'argent pour soutenir l'agriculture. Ces importantes sommes d'argent n'étaient pas prévues. On ne savait pas que les politiques mises en place, il y a quelques années, coûteraient si cher aujourd'hui.

Le crédit, la taxation, le transport, les accords commerciaux ainsi que d'autres dispositions comptent parmi les autres formes d'aide accordée à l'agriculture.

1. Les agences fédérale et provinciales d'évaluation du crédit offrent certaines facilités de paiement aux agriculteurs. Ces accords permettent souvent de payer des hypothèques, de financer les moyens d'améliorer l'exploitation, et d'aider les agriculteurs dans les temps difficiles.

-
2. Taxation : les agriculteurs et agricultrices canadiens et certaines entreprises bénéficient d'avantages fiscaux et de programmes d'encouragement à l'investissement, comme la radiation d'éléments tels que l'amortissement, les dépenses liées à l'exploitation (combustible, machines, etc.).
 3. Politique des transports : la politique des transports a eu un effet sur la production agricole. Le gouvernement a investi dans l'infrastructure ferroviaire, la manutention des céréales et les installations de stockage. Durant les années 1970, les tarifs fixes des transports ont aidé à augmenter le revenu agricole.
 4. Le commerce : certaines politiques commerciales tentent d'améliorer le revenu, la stabilité et l'emploi dans le secteur de l'agriculture. Il existe des subventions directes à l'exportation pour certains produits, mais on les utilise rarement. Des céréales sont expédiées outre-mer pour l'aide alimentaire et parfois des produits, comme le lait écrémé en poudre et le lait concentré, sont déversés sur le marché international, quel que soit le prix qu'on en obtient. Certaines exportations sont soumises à des mesures d'antidumping, et des mesures temporaires sont prises contre les importations dont le prix est trop faible ou qui peut poser des problèmes aux produits agricoles et alimentaires canadiens. Les importations de produits manufacturés, comme les produits laitiers, les oeufs et la volaille, sont contrôlées de façon à ne pas porter préjudice aux réserves nationales.
 5. Tarif douanier : les tarifs douaniers ne sont pas particulièrement importants, sauf dans l'industrie horticole. Fruits, légumes et tabac sont soumis à de tarifs douaniers.

En général, le Canada tente de se conformer aux attentes du GATT. Toutefois, certains partenaires commerciaux se sont plaints récemment du caractère restrictif que les politiques canadiennes commençaient à revêtir.

Document d'information n° 4

Les politiques agricoles des États-Unis

La politique agricole des États-Unis s'attache surtout aux mesures d'aide au revenu, mesures qui touchent les prix aux producteurs et les prix aux consommateurs, les niveaux de production, et l'intervention du gouvernement dans la quantité de produits qui traversent les frontières. Les programmes de soutien des prix ont entraîné, aux États-Unis, des excédents de production de blé, de grains alimentaires pour animaux, de produits laitiers, de coton et de riz. Cette politique a davantage contribué à augmenter les coûts pour le gouvernement qu'à augmenter le revenu des agriculteurs. L'augmentation des prix n'a pas nécessairement abouti à l'augmentation des revenus. Les revenus extérieurs supplémentaires ont aidé les agriculteurs et agricultrices autant que la politique gouvernementale. En raison de l'intervention du gouvernement, les coûts pour les consommateurs et les contribuables ont également augmenté, spécialement pour le sucre, le boeuf et les produits laitiers.

La *U.S. Food and Agricultural Act* est la loi qui a le plus d'influence sur les prix, la production et les revenus. Elle peut prendre la forme de soutien des prix, de prix d'intervention, de prix de référence, de paiements d'appoint et de programme de gestion des approvisionnements, entre autres.

1. Prix de référence : si les prix du marché sont inférieurs au prix de référence, le gouvernement fait un paiement d'appoint aux producteurs. Le paiement d'appoint est égal à la différence entre le prix de référence et le prix agricole moyen de cette première partie de l'année. Les prix de référence peuvent entraîner une augmentation de production. Le déversement de cet excédent sur le marché mondial, à des prix plus bas, peut causer du tort aux producteurs et productrices des autres pays.
2. Paiement d'appoint : les paiements d'appoint sont vitaux pour le blé, car le prix de référence pour cette céréale est comparativement élevé.
3. Programme de gestion des approvisionnements : pour certains produits agricoles, les agriculteurs et les agricultrices doivent participer à des programmes de gestion des approvisionnements afin d'obtenir des paiements d'appoint. Les gouvernements paient les agriculteurs afin de limiter la production de certains produits. On pensait, à une époque, que cette politique pouvait faire augmenter les prix et les revenus agricoles, mais le scepticisme vient de gagner dernièrement beaucoup d'agriculteurs à ce sujet.
4. Programme de soutien du prix des produits laitiers : les États-Unis, dans leur programme de soutien du prix des produits laitiers, offrent dans leur pays des prix supérieurs aux prix du marché international. Toutefois, ce programme coûte cher et pourrait bien subir des modifications.
5. Quota d'importation : les quotas d'importation s'appliquent à l'arachide et au beurre.
6. Subvention : selon le *U.S. Farm Bill* de 1985, les agriculteurs américains reçoivent une subvention de 100 \$ par tonne de blé.

Document d'information n° 5

Les politiques agricoles de la Communauté européenne

La Communauté européenne a établi une politique commune d'agriculture (CAP). Cette politique couvre beaucoup d'aspects de l'agriculture, mais elle garantit généralement aux agriculteurs et agricultrices un prix minimum pour leurs produits, ainsi qu'un marché pour les écouler. Cette politique encourage la production, car les agriculteurs peuvent vendre tous leurs produits. Elle crée également des excédents de certains produits, comme les céréales.

Lorsque la politique commune d'agriculture a été mise en place pour la première fois, la Communauté européenne importait toujours la plupart des produits agricoles. Comme cette politique encourageait la production, la Communauté européenne a commencé à produire plus qu'il ne fallait pour ses propres besoins. Beaucoup de produits agricoles se sont donc retrouvés en excédent. Si cet excédent ne pouvait être vendu, les prix s'effondreraient et les agriculteurs en souffriraient. La Communauté européenne voulait protéger ses agriculteurs et ses agricultrices; elle les encouragea donc à continuer de produire. Elle se chargea des excédents en les achetant, puis en les vendant, en les entreposant ou en les exportant.

Aspects particuliers de la politique commune d'agriculture

La politique visait à l'origine à rendre l'agriculture de la Communauté européenne plus concurrentielle, sans compromettre les exploitations familiales. La CAP repose sur trois principes : l'unité du marché, la préférence pour la Communauté et la responsabilité financière commune.

1. L'unité du marché : les produits peuvent circuler librement et sans droits de douane entre les pays membres de la Communauté européenne. L'unité du marché suppose le retrait de la protection dans chaque pays de la CEE et entre eux, mais l'instauration de mesures de protection communes contre les produits venant de pays ne faisant pas partie de la CEE. La Communauté a pour priorité d'harmoniser ses règlements pour tous les membres.
2. Préférence pour la Communauté : on accorde la priorité aux produits des pays membres de la CEE, sur le marché intérieur, par opposition aux importations venant des pays non membres. Cette politique est également soutenue par l'imposition de droits de douane sur certaines importations des pays non membres et l'octroi de subventions à la production pour les membres de la Communauté.
3. Responsabilité financière commune : les fonds nécessaires à la politique commune d'agriculture sont fournis conjointement (chaque pays participe), et les profits réalisés par l'application de la politique (droits d'importation, etc.) sont versés dans le budget agricole de la Communauté.

La Communauté européenne emploie divers autres moyens pour soutenir ses agriculteurs et agricultrices.

1. Prix de soutien : ces prix permettent de fixer un prix minimum pour certains produits, sur le marché intérieur. La Communauté verse aux agriculteurs la différence pour tout prix tombant en dessous du minimum.
2. Protection directe contre les produits ne provenant pas de la CEE : certains produits importés par la Communauté sont soumis à des taxes, à des droits de douane, etc.
3. Taxe variable : pour garantir les prix sur les marchés mondiaux et protéger le marché intérieur contre la fluctuation des prix internationaux, la Communauté impose des taxes variables sur certains produits importés (principalement sur les céréales, le riz et les produits laitiers). Cette politique fait monter les prix des produits au niveau des prix de référence.
4. Des remboursements sont accordés aux producteurs et aux productrices de la Communauté pour compenser la différence entre le prix du marché intérieur et le prix de vente obtenu sur le marché mondial. Les remboursements sont les mêmes pour tous les membres de la Communauté.
5. La Communauté européenne se sert des prix pour gérer le marché intérieur et protéger ses membres de la concurrence. Elle utilise des prix de référence, des prix d'intervention et des prix de seuil.
6. Prix de référence : ces prix sont très importants pour la politique de la Communauté et sont fixés pour certains produits. Les prix de référence sont établis pour correspondre au prix recherché par le producteur (le prix que la Communauté veut que ses producteurs obtiennent). Les prix sont souvent fixés au début de chaque année.
7. Prix d'intervention : ces prix sont également très importants pour la politique de la Communauté, et ils fonctionnent avec les prix de référence. Si l'offre d'un produit dépasse la demande, le prix courant (celui que le producteur obtient réellement) tombera en dessous du prix de référence (celui que la Communauté veut que le producteur obtienne). Dans ce cas, la Communauté achètera le produit du producteur à un prix raisonnable (prix d'intervention). Ce prix est généralement inférieur au prix de référence, mais il garantit aux producteurs un prix minimum acceptable pour leurs produits.
8. Prix de seuil : ces prix empêchent le marché de la Communauté d'être envahi par des produits de l'extérieur et permettent aux producteurs de la Communauté de rivaliser sur le marché mondial. Les prix de seuil sont établis pour les importations, souvent pour le blé. Les prix du blé du Canada, de l'Australie et des États-Unis sont généralement inférieurs à ceux de la CEE, et pourraient d'ailleurs causer des problèmes aux agriculteurs de la Communauté. Par conséquent, les prix de seuil sont calculés pour que le prix de l'importation corresponde au prix de référence de la Communauté. La différence entre le prix de référence et le prix d'importation est imputée comme taxe, le revenu étant versé dans le budget agricole de la Communauté.

Ces politiques protectrices ont provoqué un excédent de produits à l'origine d'une baisse des prix.

On trouve beaucoup de différences structurelles au sein de la CEE — sol, climat, taille des exploitations agricoles, méthodes de production, situation économique des divers pays, etc. Par conséquent, la Communauté a besoin d'une politique structurelle, qui couvre trois aspects :

- l'agriculteur et son exploitation;
- la commercialisation et la transformation des produits agricoles;
- la réduction des différences entre les régions.

La politique traite des meilleures façons de faire usage de la technologie, des méthodes de modernisation des exploitations, et de justifier ou de rationaliser les méthodes de la Communauté visant à promouvoir la production. D'autres programmes tendent à réduire les taux d'intérêt dans le cas de la modernisation des exploitations, à aider les jeunes agriculteurs qui débutent, ainsi que les anciens qui partent à la retraite.

Les membres de la Communauté ont également recours à une politique régionale qui s'applique aux différentes régions ou pays. Son but est de rehausser les niveaux de rendement économique dans les régions plus pauvres afin de réduire les différences qui existent entre ces régions et les régions plus riches.

Document d'information n° 6

Les politiques agricoles du Japon

La politique agricole japonaise met l'accent sur la sécurité alimentaire et l'augmentation de la productivité. Cette politique rend les programmes de soutien coûteux, mais les Japonais ont de faibles niveaux d'autonomie alimentaire, niveaux qui ont d'ailleurs encore tendance à baisser. Même si une grande partie de la population est d'accord avec ces programmes de soutien, les Japonais ont du mal à atteindre leurs objectifs d'autonomie alimentaire.

Deux thèmes généraux forment les lignes directrices de l'agriculture japonaise.

- Les modèles de consommation alimentaire. Le gouvernement a deux objectifs en la matière : maintenir une consommation de 2 500 calories par jour par habitant, et consommer les produits locaux. Ces deux objectifs doivent aider le Japon à devenir plus autonome et à moins dépendre des importations.
- L'augmentation de la productivité japonaise au niveau de celle des pays de la Communauté. Cet objectif suppose l'augmentation de la taille des exploitations agricoles et la promotion d'exploitations « responsables » (au moins un travailleur agricole mâle âgé de moins de 60 ans, et travaillant au moins 150 jours par an dans l'exploitation).

Pour respecter ces deux thèmes, le gouvernement japonais essaie d'inciter autant de petits exploitants que possible à rester dans leur exploitation et les encourage à produire le plus possible. Le gouvernement fait également beaucoup d'efforts pour garantir des revenus équitables aux agriculteurs.

Mis à part la difficulté d'atteindre une sécurité alimentaire, le gouvernement japonais subit des pressions pour ouvrir ses marchés aux pays exportateurs. Cette situation pose des problèmes aux Japonais car elle est contraire à leurs objectifs de consommation locale des denrées alimentaires qu'ils produisent, d'une part, et d'augmentation de la productivité et de la sécurité alimentaire, d'autre part. Les Japonais ne veulent pas dépendre des autres pour se nourrir. Ils prétendent également que même s'ils ouvraient leur marché, l'augmentation des importations serait faible, mais que les répercussions sur les revenus des producteurs japonais seraient très fortes.

En général, les niveaux d'aide agricole ont augmenté régulièrement au fil des ans. L'aide aux céréales a toujours été supérieure à celle qui était accordée au bétail, ce qui correspond au régime alimentaire japonais. La production du riz a également reçu un grand soutien, même si le riz est le produit qui coûte le plus cher à subventionner.

Les agriculteurs japonais ont produit un excédent de riz, excédent qui a coûté très cher au gouvernement pour l'acheter, le stocker ou le vendre. Les programmes d'aide pour cette céréale justifient la plupart des coûts payés par les contribuables. Les programmes d'aide gouvernementale (stabilisation des prix) touchent environ 70 % de la production agricole totale. Près de 65 % du total des coûts des programmes de soutien ont été assumés par le consommateur.

Le gouvernement japonais se sert des formes d'intervention suivantes :

- Les céréales et les produits laitiers sont soumis au commerce d'État.
- Le boeuf et les oranges sont soumis à des systèmes de quotas (restrictions des importations).
- Le sucre est soumis à un système de taxes variables.
- Le maïs, le porc, le jambon et le bacon sont soumis à des tarifs douaniers.

5.6 Le commerce international et le protectionnisme

Contenu

La réticence de nombreux gouvernements à laisser le marché international déterminer quels seront les pays producteurs de denrées alimentaires et quels seront ceux qui devront se spécialiser dans une autre activité économique illustre bien le conflit qui existe entre la maximisation de la production et la protection des industries locales et des modes de vie traditionnels.

Les nations vont donc avoir recours à diverses formes de protection tels les tarifs douaniers et les quotas d'importation pour réduire la demande pour les biens et services importés.

Les gouvernements maintiennent que leurs politiques doivent envisager le développement économique dans une perspective à long terme plutôt que d'accepter les jugements du marché qui ne sont valables qu'à court terme.

Les nations ne sont pas prêtes à laisser leur secteur agricole disparaître pour plusieurs raisons :

- de nombreuses valeurs traditionnelles et croyances sont associées au mode de vie que représente l'agriculture et beaucoup ne souhaitent pas les voir disparaître de leur société;
- dans de nombreux pays, les groupes de pression agricoles sont puissants car ils détiennent souvent la balance du pouvoir politique au sein de la société;
- de nombreux pays ne veulent pas perdre leur industrie agricole parce qu'ils ont appris à leurs dépens qu'on ne doit pas compter sur un autre pays pour son approvisionnement en nourriture.

Pour toutes ces raisons, de nombreux pays sont prêts à subventionner la production nationale de denrées alimentaires, même si cela représente un fardeau pour le contribuable et augmente le prix que paie le consommateur.

Le protectionnisme : une politique sociale efficace?

Le protectionnisme a connu des succès et des échecs.

Le Canada et le Japon ont imposé des tarifs douaniers pour stimuler le développement d'industries nationales qui sont compétitives sur les marchés internationaux.

- Au Canada, on a vu se développer de nombreuses filiales de sociétés manufacturières transnationales (sociétés-mères) tandis qu'on continuait à compter sur l'exportation de matières premières comme source de revenu.
- Au Japon, on a développé de grandes industries (production de l'acier, chantiers navals, électronique, etc.) qui ont pu enlever des marchés à des compagnies étrangères bien établies.

Le protectionnisme a également abouti à de graves guerres commerciales qui ont empoisonné les relations entre pays et qui ont contribué à des catastrophes sociales comme la grande crise des années 1930 et, indirectement, à la Seconde Guerre mondiale.

Des politiques économiques nationalistes qui préconisaient des tarifs douaniers de plus en plus élevés en réponse aux tarifs douaniers étrangers ont sérieusement limité le volume du commerce international. Cela a provoqué une chute dans l'activité économique (niveau de vie), entraînant un chômage énorme et une crise mondiale.

5.6 Le commerce international et le protectionnisme

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

Coût de renonciation

- Savoir que le coût d'une politique sociale visant à protéger les industries locales est la renonciation au niveau de vie plus élevé que le commerce international pourrait apporter
- Savoir qu'on peut utiliser un certain nombre de critères comme la prospérité et le bien-être matériel, les avantages sociaux et la qualité de la vie sociale au sein d'une société pour déterminer un niveau de vie
- Savoir que toute politique sociale, telle le protectionnisme, doit être suivie de très près pour qu'on soit sûr que les avantages qu'elle procure l'emportent sur le coût de ce à quoi on a dû renoncer
- Savoir que si la prospérité et le bien-être matériel sont importants, d'autres critères peuvent être tout aussi importants, comme, par exemple, fournir des emplois et donner aux individus le sentiment qu'ils apportent leur contribution à la société
- Savoir que le coût du protectionnisme en fonction de la baisse du niveau de vie dans le monde entier peut être compensé par la création de niveaux de vie nationaux plus élevés
- Savoir que même si l'adoption de politiques protectionnistes s'appuie sur de solides raisons économiques, l'évolution des circonstances peut faire disparaître les bénéfices du protectionnisme

Le protectionnisme

- **Savoir que la plupart des pays emploient certains moyens pour protéger leur économie de la concurrence de produits étrangers**
- **Savoir que les pays peuvent réduire les importations de trois façons :**
 - ils peuvent placer une taxe ou tarif douanier sur les produits importés afin d'en augmenter le prix pour le consommateur;
 - ils peuvent imposer un quota d'importation qui limite l'importation d'un produit donné dans le pays;
 - ils peuvent imposer des politiques nationales qui réduisent la demande pour un produit importé donné.
- **Savoir que si on donne à une nouvelle industrie le temps de se développer, il est possible d'avoir des économies d'échelle et de rivaliser avec succès avec les marchés mondiaux**

-
- **Savoir que puisqu'un avantage économique se développe et change avec l'évolution des connaissances et de la technologie, il est possible de le changer en développant de nouvelles habiletés et une nouvelle technologie**
 - **Savoir qu'avec un « apprentissage par la pratique », un pays peut apprendre à produire un produit compétitif pourvu qu'on lui donne assez de temps pour apprendre ce qui est nécessaire**
 - **Savoir que les producteurs étrangers deviennent ses prédateurs lorsqu'ils découvrent qu'ils ont avantage à vendre, sur des marchés étrangers, des biens à des prix très bas afin de vendre moins cher que leurs concurrents**
 - **Les gouvernements se sentent obligés de protéger leurs industries de ce genre de « concurrence déloyale. »**

5.6 Le commerce international et le protectionnisme

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Maîtriser le français oral et écrit**
- Recueillir et à utiliser des données de façon systématique
- Émettre une proposition vérifiable qui guide la recherche des données
- Décrire et à définir les principales composantes d'une situation
- Décrire les relations de cause à effet
- Utiliser des concepts pour décrire et définir les principales composantes d'une situation
- Faire des comparaisons en se servant de concepts comme éléments d'organisation

5.6 Le commerce international et le protectionnisme

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Être fier de pouvoir s'exprimer et écrire en français**
- Savoir s'il vaut mieux que la société ignore la concurrence internationale ou qu'elle y fasse face
- Savoir qui devrait bénéficier d'une politique économique protectionniste : le groupe de pression (en général, les producteurs) ou le consommateur
- Savoir si les critères servant de base de comparaison permettent de faire des comparaisons équitables
- Savoir sur quelle base devrait-on évaluer les politiques protectionnistes du Canada et du Japon :
 - l'équité (ce qui convient le mieux au plus grand nombre)?
 - l'efficacité (produire le plus de biens possible avec un minimum de ressources)?
 - la productivité (produire le plus de biens possible au prix le plus bas)?
- Savoir si les politiques économiques doivent être évaluées à court terme ou à long terme
- Savoir si c'est la sécurité nationale ou un niveau de vie élevé qui est la meilleure chose pour la société

5.6 Le commerce international et le protectionnisme

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 6 - Le commerce international et le protectionnisme

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Initiation à l'analyse numérique
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome

A. Sommaire de l'activité

L'activité suivante permet aux élèves de comprendre que la politique économique s'appuie sur des réalités géographiques et sur les valeurs fondamentales de la culture dominante.

B. Contenu

Le commerce international et le protectionnisme

La réticence de nombreux gouvernements à laisser le marché international déterminer quels seront les pays producteurs de denrées alimentaires et quels seront ceux qui devront se spécialiser dans une autre activité économique illustre bien le conflit qui existe entre la maximisation de la production et la protection des industries locales et des modes de vie traditionnels.

Les nations vont donc avoir recours à diverses formes de protection tels les tarifs douaniers et les quotas d'importation pour réduire la demande pour les biens et services importés.

Les gouvernements maintiennent que leurs politiques doivent envisager le développement économique dans une perspective à long terme plutôt que d'accepter les jugements du marché qui ne sont valables qu'à court terme.

Les nations ne sont pas prêtes à laisser leur secteur agricole disparaître pour plusieurs raisons :

- de nombreuses valeurs traditionnelles et croyances sont associées au mode de vie que représente l'agriculture et beaucoup ne souhaitent pas les voir disparaître de leur société;
- dans de nombreux pays, les groupes de pression agricoles sont puissants car ils détiennent souvent la balance du pouvoir politique au sein de la société;
- de nombreux pays ne veulent pas perdre leur industrie agricole parce qu'ils ont appris à leurs dépens qu'on ne doit pas compter sur un autre pays pour son approvisionnement en nourriture.

Pour toutes ces raisons, de nombreux pays sont prêts à subventionner la production nationale de denrées alimentaires, même si cela représente un fardeau pour le contribuable et augmente le prix que paie le consommateur.

Le protectionnisme : une politique sociale efficace?

Le protectionnisme a connu des succès et des échecs.

Le Canada et le Japon ont imposé des tarifs douaniers pour stimuler le développement d'industries nationales qui sont compétitives sur les marchés internationaux.

Au Canada, on a vu se développer de nombreuses filiales de sociétés manufacturières transnationales (sociétés-mères) tandis qu'on continuait à compter sur l'exportation de matières premières comme source de revenu.

Au Japon, on a développé de grandes industries (production de l'acier, chantiers navals, électronique, etc.) qui ont pu enlever des marchés à des compagnies étrangères bien établies.

Le protectionnisme a également abouti à de graves guerres commerciales qui ont empoisonné les relations entre pays et qui ont contribué à des catastrophes sociales comme la grande crise des années 1930 et, indirectement, à la Seconde Guerre mondiale.

Des politiques économiques nationalistes qui préconisaient des tarifs douaniers de plus en plus élevés en réponse aux tarifs douaniers étrangers ont sérieusement limité le volume du commerce international. Cela a provoqué une chute dans l'activité économique (niveau de vie), entraînant un chômage énorme et une crise mondiale.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

Coût de renonciation

- Savoir que le coût d'une politique sociale visant à protéger les industries locales est la renonciation au niveau de vie plus élevé que le commerce international pourrait apporter
- Savoir qu'on peut utiliser un certain nombre de critères comme la prospérité et le bien-être matériel, les avantages sociaux et la qualité de la vie sociale au sein d'une société pour déterminer un niveau de vie
- Savoir que toute politique sociale, telle le protectionnisme, doit être suivie de très près pour qu'on soit sûr que les avantages qu'elle procure l'emportent sur le coût de ce à quoi on a dû renoncer

-
- Savoir que si la prospérité et le bien-être matériel sont importants, d'autres critères peuvent être tout aussi importants, comme, par exemple, fournir des emplois et donner aux individus le sentiment qu'ils apportent leur contribution à la société

Le protectionnisme

- **Savoir que la plupart des pays emploient certains moyens pour protéger leur économie de la concurrence de produits étrangers**
- **Savoir que les pays peuvent réduire les importations de trois façons :**
 - ils peuvent placer une taxe ou tarif douanier sur les produits importés afin d'en augmenter le prix pour le consommateur;
 - ils peuvent imposer un quota d'importation qui limite l'importation d'un produit donné dans le pays;
 - ils peuvent imposer des politiques nationales qui réduisent la demande pour un produit importé donné.
- **Savoir que si on donne à une nouvelle industrie le temps de se développer, il est possible d'avoir des économies d'échelle et de rivaliser avec succès avec les marchés mondiaux**
- **Savoir que puisqu'un avantage économique se développe et change avec l'évolution des connaissances et de la technologie, il est possible de le changer en développant de nouvelles habiletés et une nouvelle technologie**
- **Savoir qu'avec un « apprentissage par la pratique », un pays peut apprendre à produire un produit compétitif pourvu qu'on lui donne assez de temps pour apprendre ce qui est nécessaire**
- **Savoir que les producteurs étrangers deviennent des prédateurs lorsqu'ils découvrent qu'ils ont avantage à vendre, sur des marchés étrangers, des biens à des prix très bas afin de vendre moins cher que leurs concurrents**
 - **Les gouvernements se sentent obligés de protéger leurs industries de ce genre de « concurrence déloyale ».**

Habiletés :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Maîtriser le français oral et écrit**
- Recueillir et à utiliser des données de façon systématique
- Émettre une proposition vérifiable qui guide la recherche des données
- Décrire et à définir les principales composantes d'une situation
- Décrire les relations de cause à effet
- Utiliser des concepts pour décrire et définir les principales composantes d'une situation
- Faire des comparaisons en se servant de concepts comme éléments d'organisation

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Être fier de pouvoir s'exprimer et écrire en français**
- Savoir s'il vaut mieux que la société ignore la concurrence internationale ou qu'elle y fasse face
- Savoir qui devrait bénéficier d'une politique économique protectionniste : le groupe de pression (en général, les producteurs) ou le consommateur
- Savoir si les critères servant de base de comparaison permettent de faire des comparaisons équitables
- Savoir sur quelle base on devrait évaluer les politiques protectionnistes du Canada et du Japon :
 - l'équité (ce qui convient le mieux au plus grand nombre)
 - l'efficacité (produire le plus de biens possibles avec un minimum de ressources)
 - la productivité (produire le plus de biens possibles au prix le plus bas)
- Savoir si les politiques économiques doivent être évaluées à court terme ou à long terme
- Savoir c'est la sécurité nationale ou un niveau de vie élevé qui est la meilleure chose pour la société

D. Étapes de l'activité

1. Donner aux élèves un aperçu de l'histoire économique du Japon et du Canada au XIX^e siècle. Voir les Documents d'information n^{os} 1 et 2.
2. Demander aux élèves de comparer et d'opposer la géographie, les cultures et les politiques économiques de ces pays.

(Remarque : le but de cet exercice est de faire une comparaison générale. Les élèves doivent tenir compte du fait que le Japon est constitué de petites îles rocheuses, aux ressources naturelles limitées, tandis que le Canada est un vaste continent aux multiples ressources, sans oublier que la culture japonaise est monoculturelle et conformiste, tandis que celle du Canada est multiculturelle et plus individualiste.)

3. Discuter avec les élèves de la méthode qu'ils et elles pourraient trouver pour faire cette comparaison de façon systématique.
- L'exemple pourrait ressembler à ce qui suit :

Concepts analytiques	Canada	Japon
Géographie • sous-concepts		
Culture • sous-concepts		
Politiques économiques • sous-concepts		

4. Demander aux élèves d'analyser l'économie canadienne. Leur indiquer l'une des façons de trouver des hypothèses et de poser des questions sur les données qu'ils et elles ont recueillies.

Quelles sont les structures commerciales qui se sont développées au Canada et au Japon?

- Est-ce que la vente des matières premières au Japon, comme le charbon et le bois, que le Canada tire le plus d'avantages, sur le plan économique?
- Est-ce de l'achat de matières premières bon marché, puis de leur vente sous forme de produits finis dans le but de faire des bénéfices que le Japon tire le plus d'avantages?

Les politiques protectionnistes ont-elles apporté des avantages au Canada et au Japon?

- Si vous deviez conseiller ceux qui prennent des décisions économiques au Canada et au Japon, quels objectifs sociaux leur proposeriez-vous de suivre à l'avenir?

Document d'information n° 1

L'économie japonaise en bref

Avant le milieu du XIXe siècle, l'économie du Japon était soutenue par une société rurale et agricole. Le Japon était isolationniste, préférant garder une certaine distance par rapport au reste du monde. La visite du contre-amiral Matthew Perry a modifié considérablement la situation. Le Japon s'est économiquement relié au reste du monde, et la perspective du commerce avec les Occidentaux a commencé à transformer assez rapidement le Japon en une société industrielle.

Du milieu à la fin du XIXe siècle, le Japon a évolué, allant vers une croissance économique moderne. La majeure partie de cette croissance dépendait des contacts internationaux, si bien que le Japon a cherché systématiquement à acquérir les connaissances économiques de l'Occident. Le gouvernement a donc envoyé ses meilleurs éléments dans toutes les régions du monde pour qu'ils s'instruisent et trouvent le plus de renseignements possible sur les différentes industries et les divers procédés du reste du monde.

Le Japon a connu de grands bouleversements. Les Japonais ont aboli officiellement le système de classes et établi un système d'éducation gratuit et obligatoire. Ils ont mis au point une politique de subventions gouvernementales afin d'inciter les gens à créer des entreprises privées. Ils ont commencé également à investir de l'argent dans les industries clés, comme l'industrie textile. Ils ont établi en même temps des systèmes de communication et de transport modernes et installé chemin de fer, télégraphe et poste.

Ils ont commencé à importer des machines pour leurs usines. Les manufactures de soie et de coton sont devenues une industrie importante. Avec l'aide de la technologie et les conseils des Occidentaux, l'exploitation minière a pris également de l'expansion. Le Japon a élaboré un système bancaire moderne avec la création de la Banque du Japon et le lancement d'une nouvelle monnaie. L'industrialisation aidant, les usines sous tutelle gouvernementale ont été vendues à des intérêts privés.

Même si beaucoup de changements se sont produits entre le milieu et la fin du XIXe siècle, le Japon était toujours tributaire de l'agriculture, et une grande partie de sa population était rurale. Au début du XXe siècle, l'économie japonaise combinait le nouveau système et l'ancien, car la modernisation dépendait des facteurs de production traditionnelle - main-d'oeuvre, matières premières, vivres et infrastructure industrielle (biens d'équipement).

La Seconde Guerre mondiale a changé beaucoup de choses au Japon. La guerre a détruit complètement l'économie japonaise. Les routes, villes, usines, hôpitaux, etc., ont été systématiquement détruits par les bombardements. Plus de 8 millions de personnes ont été tuées ou blessées. Le Japon était occupé par l'armée américaine et n'avait pas suffisamment de ressources pour se remettre seul sur pied. Il dépendait entièrement des pays occidentaux sur le plan de l'aide économique.

L'occupation du Japon par les États-Unis a entraîné beaucoup de changements. Avant la Seconde Guerre mondiale, le premier système économique du Japon était géré par les *zaibatsu*. Il s'agissait d'organisations financières très vastes et très puissantes (trusts) appartenant à des familles très riches qui faisaient partie de l'élite conservatrice. Ces familles contrôlaient et exploitaient les banques, les usines, les mines, etc. de façon souvent plus bénéfiques pour la famille que pour le Japon. La suppression des *zaibatsu* a créé davantage de concurrence dans l'économie japonaise en permettant à plus de personnes de créer des entreprises et de se faire une place sur le marché avec de nouvelles et meilleures idées.

Le Japon a aussi tiré profit d'un certain nombre de politiques américaines, à la suite de la guerre. Il n'était pas obligé de payer pour les dommages de guerre que les États-Unis et d'autres pays avaient subis. Les États-Unis lui ont octroyé 2 milliards de dollars d'aide directe. D'après les conditions du traité de paix, le Japon ne pouvait plus avoir de grande armée. Ce qui signifiait que le Japon pouvait consacrer ses rares ressources à la reconstruction de son économie détruite, selon des méthodes qui lui ont permis d'avoir les industries les plus perfectionnées du monde.

Les Japonais ont concentré leurs efforts sur la nouvelle technologie dans des domaines tels que la production de l'acier, la construction navale, l'électronique, les appareils électroménagers et les industries automobiles. Les agriculteurs avaient désormais le droit de posséder leurs propres terres, et le syndicalisme a pris naissance. En 10 ans (les années 50), les Japonais ont retrouvé la voie de la prospérité.

Le gouvernement japonais a mis en place des systèmes protectionnistes qui ont rendu la vente des produits d'un autre pays sur le marché japonais très difficile. Le marché intérieur a pris une expansion très rapide en raison de la croissance démographique et de la hausse du niveau de vie. Comme seule l'industrie japonaise pouvait vendre sur le marché, les entreprises japonaises ont pu croître rapidement sans souffrir de la concurrence étrangère.

Pendant ce temps, le Japon s'intéressait plus au commerce international qu'à l'expansionnisme territorial qu'il avait pratiqué. Au milieu des années 1950, la production industrielle avait augmenté considérablement, et la production a commencé de croître de plus de 10 % par an. Deux choses ont aidé le Japon à cette époque. Tout d'abord, le pays a commencé à produire des articles pour les exporter sur le marché international, puis le commerce mondial a commencé à s'accélérer, facilitant la vente sur ces marchés. La main-d'œuvre, bien entendu, était plus que jamais disciplinée et travailleuse, et le Japon a pu ainsi fabriquer de grandes quantités de produits à bon marché.

Aujourd'hui, la réussite du Japon est telle que les pays occidentaux se plaignent de ses pratiques commerciales, et ils essaient de découvrir les secrets de sa croissance économique. Le Japon rend toujours extrêmement difficile l'exportation de produits étrangers sur son territoire. Il subventionne toujours ses agriculteurs, de sorte qu'il est difficile de lui vendre des produits agricoles. On l'accuse d'appliquer des barrières douanières qui ne sont pas équitables pour d'autres pays, ce que le Japon réfute. Bien qu'il possède peu de ressources naturelles, ce pays a la plus forte économie de tous les pays industrialisés.

On le prend comme modèle industriel. Bien qu'il manque de matières premières, le Japon a pu devenir l'une des premières puissances industrielles du monde. La plupart des observateurs s'entendent pour dire que le Japon doit sa réussite à la qualité de ses produits et de son éducation, à la valorisation du travail, à sa politique protectionniste et à la faiblesse de ses dépenses militaires.

Le Japon, en bref		
Population	126,549,976 habitants (juillet 2000)	
Superficie	377,835 km ²	
PNB (par habitant, en 2000 en dollars US)	23,400	
Exportations	Véhicules automobiles, machines, télécommunications	
Économie	% du PNB	% de la main-d'oeuvre
Agriculture	2	5
Industrie	35	30
Services	63	65

Source : The World Factbook, CIA

Document d'information n° 2

L'économie canadienne en bref

Lorsqu'on examine l'histoire économique du Canada, on se rend compte que beaucoup d'éléments dépendent des régions et de l'origine des gens qui s'y sont installés.

Dans les années qui ont précédé le contact avec les premiers explorateurs européens, les peuples indigènes du centre du Canada vivaient surtout de la pêche et de la cueillette. Ce talent allait leur permettre de jouer un rôle très important dans le commerce des fourrures. Au XVI^e siècle, des commerçants français et britanniques achetaient des fourrures aux Autochtones du centre du Canada en échange d'outils et d'armes. Ce commerce a modifié considérablement le mode de vie des Autochtones. Il a également fait voir le Canada comme un grand entrepôt de ressources naturelles à bon marché, faciles à exploiter.

Les colons qui avaient décidé de s'installer définitivement sont d'abord allés au centre du Canada pour profiter de la pêche et du commerce. Deux compagnies de commerce des fourrures, la Compagnie de la baie d'Hudson et la Compagnie du Nord-Ouest, ont joué un rôle fondamental dans la croissance économique et démographique au XVIII^e siècle. Ces compagnies ont fusionné en 1821. À cette époque, le Canada central avait une industrie du bois florissante.

La population augmentant, l'agriculture a pris davantage d'importance et elle était déjà bien implantée au début du XIX^e siècle dans la vallée du Saint-Laurent. La colonisation a commencé avec l'arrivée des loyalistes, fidèles à l'empire britannique, qui fuyaient la Révolution américaine pour s'installer dans ce qui est aujourd'hui le Canada. Le commerce du bois, de la potasse et du blé a commencé à croître. Un peu plus tard, le canal Welland et le Saint-Laurent sont devenus d'importantes voies maritimes qui ont permis d'augmenter le commerce de diverses marchandises.

La Confédération de 1867 a permis au Canada central de s'industrialiser rapidement, et les villes ont commencé à se construire. Le Canada devenait un exportateur de matières premières. On investissait beaucoup pour développer une infrastructure (mines, scieries, chemins de fer, etc.) qui rentabiliserait le plus possible l'extraction et l'exportation des ressources naturelles.

Le gouvernement du Canada voulait voir l'industrie et l'agriculture du Canada prendre une expansion aussi rapide que possible. Le premier objectif était d'installer un système de commerce continental en construisant un chemin de fer transcontinental. Ce chemin de fer ne pouvait être rentable que s'il y avait un trafic suffisant de passagers et de marchandises. Le gouvernement a donc instauré, en 1878, des politiques nationales qui ont permis de mettre en place des tarifs douaniers élevés afin de protéger les industries naissantes du Canada de la concurrence étrangère, de sorte qu'elles seules pouvaient vendre leurs produits au reste du pays. Les autres provinces du Canada payeraient ces produits industriels en vendant leurs produits agricoles et leurs matières premières. Les produits excédentaires seraient vendus sur les marchés étrangers, apportant la prospérité au Canada.

Le Canada central a gagné de l'importance grâce à l'équipement électrique, aux produits chimiques, aux automobiles, à l'aluminium, aux pâtes et aux papiers. Des années plus tard, l'hydro-électricité a accéléré l'industrialisation du pays.

Montréal et Toronto sont devenus des ports importants, au coeur des centres financiers et commerciaux. Du milieu à la fin du XIXe siècle, l'économie du Canada central s'est urbanisée et orientée vers les services.

Avec l'expansion économique de cette région du Canada au XXe siècle, un certain nombre d'industries de la fabrication ont pris de l'expansion. Les Canadiens ont commencé à installer des usines de fabrication automobile qui rivalisaient avec la fabrication américaine. Après un certain temps, les entreprises américaines ont découvert qu'elles pouvaient contourner les tarifs douaniers canadiens en rachetant des entreprises canadiennes et en les transformant en succursales. Le pourcentage d'actions étrangères dans des entreprises canadiennes a donc augmenté régulièrement dans tous les secteurs de l'économie.

L'activité économique du Canada Atlantique a commencé avec l'industrie de la pêche qui répondait aux besoins des marchés européens. Le début du XIXe siècle a vu l'implantation de la pêche, de la sylviculture et du transport maritime. En Nouvelle-Écosse, le commerce et le transport maritime ont très bien réussi. En 1900, l'industrie du fer, de l'acier et de la construction du chemin de fer a pris de l'importance. Halifax était devenue un centre financier. Toutefois, les marchandises ont commencé à descendre le Saint-Laurent en direction de Montréal et de Toronto, en contournant les provinces Maritimes.

L'emplacement du Canada Atlantique a joué en sa défaveur, et l'économie a progressé lentement au XXe siècle. La Seconde Guerre mondiale a amené une certaine prospérité économique grâce à l'hydro-électricité et aux industries subventionnées par le gouvernement, mais la majeure partie de la région n'a pu maintenir sa croissance économique. Même aujourd'hui, le Canada Atlantique est beaucoup plus pauvre que les autres provinces. Bien qu'il soit possible d'exploiter le pétrole au large des côtes de Terre-Neuve, les Maritimes continuent de dépendre des moyens de subsistance traditionnelle, comme l'industrie de la pêche, et la situation reste difficile.

La voie maritime du Saint-Laurent était un projet important de construction d'écluses qui devaient permettre aux navires d'aller de l'océan Atlantique aux ports de Toronto, Chicago, Thunder Bay, etc., au coeur de l'Amérique du Nord. La voie maritime fut construite pour stimuler le commerce international, et elle a, réellement, aidé le Canada central, mais pas beaucoup les Maritimes.

L'exploitation de l'Ouest canadien, comme celle du centre du Canada, a commencé avec le commerce de la fourrure. La construction du chemin de fer a donné une poussée économique à l'Ouest. Le Manitoba a dû son expansion au blé, et Winnipeg est devenu un centre commercial, ferroviaire et industriel. À la fin du XIXe siècle, l'amélioration des méthodes d'exploitation agricole et l'augmentation de la demande de céréales dans le monde ont permis à l'Ouest de prospérer grâce à la culture du blé. Le transport du blé par chemin de fer a largement fait croître l'économie des Prairies, les colons arrivant en

masse, attirés par des terres gratuites et de meilleures conditions de vie. L'Ouest canadien a gagné la réputation de grenier du monde.

La situation dans l'Ouest est devenue très difficile pendant la crise économique de 1929. En effet, une grande sécheresse s'est installée dans la région, mais ce n'était qu'un des problèmes. Les provinces de l'Ouest estimaient que le système de tarifs douaniers du Canada les desservait, car il haussait le prix des produits manufacturés qu'elles devaient acheter au Canada central, sans agir sur le prix des produits que l'Ouest vendait. Les politiques protectionnistes du Canada ont nui à l'Ouest, car le reste du monde a réagi contre ses tarifs douaniers en augmentant les siens. Il est donc devenu de plus en plus difficile pour l'Ouest canadien de vendre ses produits agricoles sur le marché international.

Après la Seconde Guerre mondiale, l'économie de l'Ouest a connu une certaine diversification. L'exploration du pétrole et du gaz a commencé en Alberta, et la Colombie-Britannique a vu s'établir scieries, pêcheries et sociétés minières. Vancouver est devenu un grand port de commerce avec l'Asie et de transport du blé des Prairies.

L'Ouest canadien s'est urbanisé de plus en plus. L'économie s'est diversifiée, le pétrole, le gaz et la potasse prenant de plus en plus d'ampleur. Cette situation a aidé l'Alberta et la Saskatchewan. L'exploitation du bois et du charbon a augmenté en Colombie-Britannique, et l'on a exploité l'hydro-électricité en Colombie-Britannique et au Manitoba. Le commerce a commencé à s'ouvrir avec le Japon, la Russie, la Chine et le tiers monde, qui avaient tous besoin de blé et de matières premières. Le bois et la pâte à papier ont pris de l'expansion, et les investissements dans les sables bitumineux de l'Alberta se sont multipliés. Dans les années 1970, la majorité de la population était urbaine et orientée vers les services.

Le Canada, en bref		
Population	31,281,092 habitants (juillet 2000)	
Superficie	377,835 km ²	
PNB (par habitant, en 2000 en dollars US)	23,400	
Exportations	Véhicules automobiles, machines, télécommunications	
Économie	% du PNB	% de la main-d'oeuvre
Agriculture	2	5
Industrie	35	30
Services	63	65

Source : The World Factbook CIA

5.7 Le maintien du libre-échange entre les nations

Contenu

Le maintien du libre-échange entre les nations

Après la Seconde Guerre mondiale, on était d'accord pour libérer le commerce international des barrières économiques qui avaient causé tant de problèmes avant la guerre.

L'Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce (GATT), signé en 1947, est un accord multinational. Il s'appuie sur trois principes :

- traitement égal et non discriminatoire de tous les pays membres;
- réduction générale des tarifs douaniers;
- élimination des barrières commerciales non tarifaires (les subventions par exemple).

Depuis 1947, il y a eu dix consultations sur les réductions des tarifs douaniers. Deux des plus importantes furent :

- le « Kennedy Round » qui, en 1967, a abouti à une coupure de 35 %, en moyenne, des tarifs douaniers en vigueur;
- le « Tokyo Round », en 1973-74, où on a obtenu que les principales puissances industrielles s'engagent à couper les tarifs douaniers d'encore un tiers de plus, sur huit ans, à partir de 1980.

Ces accords ont contribué à une expansion record du commerce mondial jusqu'à la fin des années 1960.

5.7.1 On a créé un certain nombre de zones de libre-échange et de marchés communs

Le Marché commun européen en est un exemple. En 1957, le traité de Rome regroupait la France, l'Allemagne de l'Ouest, l'Italie, les Pays-Bas, la Belgique et le Luxembourg au sein de la Communauté économique européenne (CEE) devenue aujourd'hui, Communauté européenne (CE). En 1973, la Grande-Bretagne, l'Irlande du Nord et le Danemark se sont joints à la CE, puis, en 1983, la Grèce. L'Espagne et le Portugal s'y sont joints depuis.

La CE avait pour objectifs :

- l'élimination des barrières commerciales entre les pays membres;
- l'instauration d'une mobilité absolue de tous les facteurs de production entre les pays membres, afin d'avoir une politique commerciale commune face au reste du monde.

5.7.2 Le libre-échange et le protectionnisme dans le domaine agricole

Au début des années 1980, la CE est entrée dans une période de crise à cause des politiques agricoles qu'elle avait adoptées. (elles étaient calquées sur les politiques agricoles françaises.)

5.7 Le maintien du libre-échange entre les nations

Concepts et objectifs relatifs aux connaissances

L'élève sera capable de :

Le libre-échange

- **Savoir que le libre-échange est le type de commerce international qui existe lorsqu'on a enlevé toutes les barrières commerciales, c'est-à-dire les tarifs douaniers, les quotas et les contrôles d'échange pour que les biens et services circulent sans restriction entre les pays**

Les idées fausses

- Savoir qu'une idée fausse est une croyance ou une supposition erronée qui aboutit à un raisonnement illogique ou mal fondé
- Savoir qu'il existe un certain nombre d'arguments protectionnistes fallacieux qu'on utilise pour justifier de hauts niveaux de protection :
 - Un partenaire commercial s'enrichit toujours au détriment de l'autre.
 - En fait, la spécialisation et le commerce font que les deux y gagnent.
 - Le protectionnisme crée des emplois au pays et réduit donc le chômage.
 - Les revenus du Canada proviennent en grande partie de ses exportations vers les pays étrangers.
 - Si ces pays ne peuvent rien vendre au Canada pour obtenir des dollars, ils ne pourront plus acheter ses produits et cela provoquera du chômage au Canada

La zone de libre-échange

- Savoir que des nations peuvent négocier, avec un certain nombre de pays, des accords commerciaux qui éliminent toutes les barrières commerciales existant entre eux sur les biens et services

L'économie de marché

- **Savoir qu'une famille d'entrepreneurs acadiens a connu une croissance économique remarquable au sein du commerce international**

5.7 Le maintien du libre-échange entre les nations

Objectifs relatifs aux habiletés

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Se faire une opinion et la défendre**
- Exposer un raisonnement et à le vérifier :
 - en décrivant et en définissant ses principales composantes;
 - en observant si les liens qui unissent les composantes entre elles et les reliant au tout sont logiques
- Énoncer une proposition et la vérifier :
 - en recueillant et en examinant les données de façon systématique;
 - en décrivant et en définissant les principales composantes d'une situation;
 - en décrivant les relations de cause à effet

5.7 Le maintien du libre-échange entre les nations

Objectifs relatifs aux valeurs

L'élève sera capable de :

- **Maîtriser, valoriser la langue française écrite et orale par tous les moyens possibles**
- Savoir si dans une démocratie, les citoyens et les citoyennes sont responsables de l'analyse des arguments qui soutiennent les politiques gouvernementales
- Savoir si le gouvernement doit réagir à la situation internationale en s'engageant dans une guerre commerciale internationale
- Savoir comment le gouvernement peut-il équilibrer :
 - ses responsabilités vis-à-vis de l'économie canadienne et du maintien de relations économiques efficaces avec le reste du monde;
 - les droits du producteur et ceux du consommateur et du contribuable;
 - la prospérité de l'économie canadienne et celle de l'agriculteur.

5.7 Le maintien du libre-échange entre les nations

Stratégies d'enseignement suggérées

Activité 7 - Le maintien du libre-échange entre les pays

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Créativité et raisonnement critique
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité permet aux élèves de comprendre qu'en économie, le peuple utilise beaucoup de mythes et de demi-vérités comme hypothèse de base. Cet exercice devrait aider les élèves à comprendre le concept des idées fausses et à le rechercher dans les médias et dans leur propre raisonnement.

B. Contenu

Le maintien du libre-échange entre les nations

Après la Seconde Guerre mondiale, on était d'accord pour libérer le commerce international des barrières économiques qui avaient causé tant de problèmes avant la guerre.

L'Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce (GATT), signé en 1947, est un accord multinational qui vise à promouvoir l'expansion du commerce international. Il s'appuie sur trois principes :

- traitement égal et non discriminatoire de tous les pays membres;
- réduction générale des tarifs douaniers;
- élimination des barrières commerciales non tarifaires (les subventions, par exemple).

Depuis 1947, il y a eu dix consultations sur les réductions des tarifs douaniers. Deux des plus importantes furent :

- le « Kennedy Round » qui, en 1967, a abouti à une coupure de 35 %, en moyenne, des tarifs douaniers en vigueur;
- le « Tokyo Round », en 1973-74, où on a obtenu que les principales puissances industrielles s'engagent à couper les tarifs douaniers d'encore un tiers de plus sur huit ans, à partir de 1980.

Ces accords ont contribué à une expansion record du commerce mondial jusqu'à la fin des années 1960.

On a créé un certain nombre de zones de libre-échange et de marchés communs

Le Marché commun européen en est un exemple. En 1957, le traité de Rome regroupait la France, l'Allemagne de l'Ouest, l'Italie, les Pays-Bas, la Belgique et le Luxembourg au sein de la Communauté économique européenne (CEE) devenue aujourd'hui, Communauté européenne (CE). En 1973, la Grande-Bretagne, l'Irlande du Nord et le Danemark se sont joints à la CE, puis, en 1983, la Grèce. L'Espagne et le Portugal s'y sont joints depuis.

La CE avait pour objectifs :

- l'élimination des barrières commerciales entre les pays membres;
- l'instauration d'une mobilité absolue de tous les facteurs de production entre les pays membres, afin d'avoir une politique commerciale commune face au reste du monde.

Le libre-échange et le protectionnisme dans le domaine agricole

Au début des années 1980, la CE est entrée dans une période de crise à cause des politiques agricoles qu'elle avait adoptées (elles étaient calquées sur les politiques agricoles françaises).

La CE avait stabilisé les revenus de ses agriculteurs en les payant plus que ce que les prix des marchés libres leur auraient rapporté.

- La production agricole a augmenté plus vite que la demande, ce qui a entraîné l'accumulation d'une grande quantité de produits agricoles excédentaires subventionnés.
- La CE devait se débarrasser de cet excédent d'une façon ou d'une autre.

Après la Seconde Guerre mondiale, la CE était résolue à ne jamais plus dépendre du reste du monde pour son approvisionnement en vivres.

- Les Européens et les Européennes étaient donc décidés à protéger leur industrie agricole contre toute concurrence étrangère qui pourrait fournir des vivres meilleur marché que les agriculteurs européens.
- Pour ce faire, les Européens ont dû accepter un niveau d'imposition élevé afin de financer les subventions agricoles et un coût élevé des denrées alimentaires parce qu'elles étaient produites en Europe.

La résurgence du protectionnisme

Au cours des années 1980, le ralentissement de l'économie a provoqué une résurgence du protectionnisme. Ce « nouveau protectionnisme » fait appel à des mécanismes autres que les tarifs douaniers, comme :

- des procédures de permis d'importation;
- des exigences quant au contenu local;
- la subvention des industries nationales.

La CE vend les excédents de produits agricoles qu'elle a accumulés à des prix extrêmement bas.

Les États-Unis ont répondu à cette mesure en subventionnant lourdement leur secteur agricole et en vendant leurs produits agricoles à très bas prix sur les marchés mondiaux pour protéger leur part du marché.

Ceci a fait tomber les prix agricoles à l'échelle mondiale et l'économie agricole non subventionnée a eu du mal à survivre.

La ronde actuelle de négociations du GATT (l'« Uruguay Round ») n'a pas réussi à réduire les barrières commerciales.

Il est particulièrement difficile d'arriver à un accord sur la réduction des subventions à l'agriculture.

Un certain nombre de propositions ont été avancées afin d'arriver à un compromis acceptable pour toutes les parties concernées par le conflit. Comme la conception actuelle du commerce agricole considère que si une région réalise des gains commerciaux une autre région y perd, aucun gouvernement n'est prêt à accepter un compromis qui entraînerait des privations pour certains de ses citoyens et citoyennes.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

Le libre-échange

- **Savoir que le libre-échange est le type de commerce international qui existe lorsqu'on a enlevé toutes les barrières commerciales, c'est-à-dire les tarifs douaniers, les quotas et les contrôles d'échange pour que les biens et services circulent sans restriction entre les pays**

Les idées fausses

- Savoir qu'une idée fausse est une croyance ou une supposition erronée qui aboutit à un raisonnement illogique ou mal fondé
- Savoir qu'il existe un certain nombre d'arguments protectionnistes fallacieux qu'on utilise pour justifier de hauts niveaux de protection :
 - Un partenaire commercial s'enrichit toujours au détriment de l'autre. En fait, la spécialisation et le commerce font que les deux y gagnent.
 - Le protectionnisme crée des emplois au pays et réduit donc le chômage.
 - Les revenus du Canada proviennent en grande partie de ses exportations vers les pays étrangers.
 - Si ces pays ne peuvent rien vendre au Canada pour obtenir des dollars, ils ne pourront plus acheter ses produits et cela provoquera du chômage au Canada.

La zone de libre-échange

- Savoir que des nations peuvent négocier, avec un certain nombre de pays, des accords commerciaux qui éliminent toutes les barrières commerciales existant entre eux sur les biens et services

Les blocs commerciaux

- Savoir que, de plus en plus, les pays s'organisent en blocs commerciaux afin de tirer profit de la spécialisation et de se protéger de la concurrence des autres blocs

La guerre commerciale

- Savoir qu'une guerre commerciale éclate lorsque des pays engagés dans le commerce international tentent de réduire des importations compétitives en imposant des tarifs douaniers, des quotas, des subventions ou d'autres formes de restriction

Une subvention

- Savoir qu'une subvention est un paiement que le gouvernement verse :
 - à une entreprise pour lui permettre de maintenir ou de réduire le prix de son produit au consommateur;
 - à des entreprises non concurrentielles afin de les aider à couvrir leurs frais pour qu'elles puissent rester en opération.

L'affectation

- Savoir que les subventions peuvent fausser l'affectation des ressources rares :
 - en maintenant un produit à un prix artificiellement bas de sorte que le consommateur ne cherche pas de produit de remplacement;
 - en donnant aux producteurs un prix plus élevé que celui que leur donnerait le marché, ce qui les encourage à produire plus que les besoins du marché;
 - en permettant à des compagnies non concurrentielles de continuer à produire à la place de compagnies étrangères qui pourraient produire la même chose mais à un coût inférieur.

Le protectionnisme

- **Savoir que les demandes de protection contre la concurrence étrangère ont tendance à augmenter en période de récession**

Les excédents

- Savoir que les programmes de subvention encouragent souvent une production excédentaire de biens dont il faut se débarrasser d'une façon ou d'une autre

Le dumping

- Savoir qu'on peut vendre les biens qui sont produits grâce à l'appui de diverses subventions à des prix qui sont inférieurs au coût de production
- Savoir qu'il y a dumping lorsque des produits subventionnés sont mis sur le marché à des prix inférieurs au coût de production

La guerre commerciale

- Savoir que, s'il y a une guerre commerciale, les groupes de producteurs concurrents sont prêts à offrir une même baisse de prix de façon à maintenir leur part du marché
- Savoir qu'un pays qui déverse des produits subventionnés sur le marché va vraisemblablement déclencher une guerre commerciale

Le coût de renonciation

- Savoir que les guerres commerciales aboutissent quasiment toujours à une montée du protectionnisme de sorte que tous les bénéfices qu'on pourrait en retirer sont perdus à cause de la chute du volume total du commerce et des revenus mondiaux

Habilités :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- Exposer un raisonnement et à le vérifier :
 - en décrivant et en définissant ses principales composantes;
 - en observant si les liens qui unissent les composantes entre elles et les relient au tout sont logiques.
- Énoncer une proposition et à la vérifier :
 - en recueillant et en examinant les données de façon systématique;
 - en décrivant et en définissant les principales composantes d'une situation;
 - en décrivant les relations de cause à effet.

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- Savoir si dans une démocratie, les citoyens et les citoyennes sont responsables de l'analyse des arguments qui soutiennent les politiques gouvernementales;
- Savoir si le gouvernement doit réagir à la situation internationale en s'engageant dans une guerre commerciale internationale;
- Savoir comment le gouvernement peut équilibrer :
 - ses responsabilités vis-à-vis de l'économie canadienne et du maintien de relations économiques efficaces avec le reste du monde;
 - les droits du producteur et ceux du consommateur et du contribuable;
 - la prospérité de l'économie canadienne et celle de l'agriculteur.

D. Étapes de l'activité

1. Donner aux élèves un certain nombre d'arguments que l'on peut considérer comme faux et leur demander de bâtir leur raisonnement en fonction de ces idées fausses, puis d'analyser où et pourquoi cet argument est mauvais et par conséquent fallacieux. (Noter que les idées fausses sont marquées d'un (F) et que toutes les déclarations sont fallacieuses.) Voir les Feuilles de travail n^o 1 et 2.
 - Il n'y a pas assez de places de stationnement où vous travaillez. Vous découvrez que si vous arrivez une heure plus tôt, il y a plein de places. Vous dites donc à tout le monde d'arriver une heure plus tôt au travail pour garer sa voiture (F).
 - N'importe qui peut réussir une carrière professionnelle dans le sport en travaillant suffisamment (F).
 - Les femmes n'ont pas les mêmes capacités que les hommes; elles méritent donc moins de responsabilités et une plus petite rémunération (F).
 - Tout le monde peut réussir en travaillant beaucoup (F).

Remarque : L'une des façons d'aider les élèves à faire cet exercice est de leur faire construire le schéma conceptuel des arguments ci-dessus :

- demander aux élèves de faire un remue-méninges afin d'établir une liste des concepts liés au raisonnement;
 - leur demander de créer un schéma conceptuel à l'appui de ce remue-méninges;
 - leur demander ensuite d'étudier les relations qui existent entre les concepts pour voir quelles idées sont fausses;
 - leur faire construire un autre schéma conceptuel dans lequel toutes les relations sont vraies et comparer les conclusions auxquelles ils et elles arrivent grâce à chacun de leurs schémas.
2. Étudier avec les élèves comment les gens se persuadent qu'ils devraient croire à des idées fausses et refusent d'entendre des contre-arguments logiques :
 - Est-ce en raisonnant?
 - Est-ce en prenant ses désirs pour la réalité?
 - Est-ce à cause de la publicité et la création de mythes?
 3. Inviter les élèves à dresser une liste des choses qu'ils et elles croient réellement fausses. L'idée selon laquelle c'est l'enseignant ou l'enseignante qui détermine si l'apprentissage se fait en classe pourrait figurer parmi les exemples.
 4. Discuter avec les élèves des raisonnements qui influencent la façon dont nous percevons la réalité économique :
 - La hausse des tarifs douaniers obligera d'autres pays à négocier avec vous (F).
 - Le commerce suppose un gagnant et un perdant (F).
 - Acheter des produits canadiens permet de créer des emplois pour les Canadiens et Canadiennes et abaisse le niveau de chômage au Canada (F).
 - Le libre-échange avec des pays à faibles salaires réduira le niveau de vie canadien à celui de ces pays (F).

-
5. Demander aux élèves d'étudier la logique de chacun des énoncés ci-dessus :
 - bâtir un raisonnement logique qui vienne étayer le point de vue;
 - bâtir un raisonnement logique qui montre que le point de vue est faux.
 6. Demander ensuite aux élèves de décider lequel des raisonnements ci-dessus est faux, d'après eux.
 7. Questions à débattre :
 - Les Canadiens et les Canadiennes vont-ils changer d'avis sur les questions ci-dessus simplement parce qu'ils ont entendu un contre-argument logique?
 - Si quelqu'un a un préjugé qui l'amène à accepter des raisonnements fallacieux, comment le ferez-vous changer d'idée?
 - Quelles idées fausses et quels préjugés êtes-vous prêt à croire et à accepter?

Feuille de travail n° 1

Les idées fausses

Une idée fausse est une croyance ou une supposition erronée qui conduit à un raisonnement illogique ou mal fondé.

Voici une liste d'énoncés qui peuvent être ou ne pas être des idées fausses :

- Il n'y a pas assez de places de stationnement à l'endroit où vous travaillez. Vous découvrez que si vous arrivez une heure plus tôt, il y a plein de places. Vous dites donc à tout le monde d'arriver une heure plus tôt au travail pour garer sa voiture.
- N'importe qui peut réussir une carrière professionnelle dans le sport en travaillant suffisamment.
- Les femmes n'ont pas les mêmes capacités que les hommes; elles méritent donc moins de responsabilités et une plus petite rémunération.

Vous devez faire semblant de croire aux énoncés ci-dessus et essayer de convaincre un ou une ami que vous avez raison.

- Rédigez, de façon logique, tout ce qui, selon vous, pourrait convaincre votre ami qu'il doit croire à votre raisonnement.
- Mettez-vous ensuite à la place de votre ami et montrez-lui que le raisonnement est faux. Faites-le en lui indiquant quels sont les éléments (suppositions, croyances, faits, ou logique) faux qui apparaissent dans le raisonnement.

Feuille de travail n° 2

Voici une liste d'énoncés qui peuvent être ou ne pas être des idées fausses.

- La hausse des tarifs douaniers obligera d'autres pays à négocier avec vous.
- Le commerce suppose un gagnant et un perdant.
- Acheter des produits canadiens permet de créer des emplois pour les Canadiens et les Canadiennes et abaisse le niveau de chômage au Canada.
- Le libre-échange avec des pays où les salaires sont bas réduira le niveau de vie canadien à celui de ces pays.

Vous devez, en tenant compte de la logique de chacun des énoncés ci-dessus :

- bâtir un raisonnement logique qui vienne étayer le point de vue présenté dans ces énoncés;
- bâtir un raisonnement logique qui montre que ce point de vue est faux.

Comparez les énoncés et décidez, en fonction des meilleures raisons auxquelles vous puissiez penser, lequel des énoncés ci-dessus est fallacieux.

Activité 8 - Comprendre les politiques agricoles internationales

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Initiation à l'analyse numérique
- Initiation à la technologie
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité permet aux élèves de comprendre les politiques agricoles internationales qui peuvent leur paraître étrangères mais qui influent en réalité sur leurs habitudes de vie en tant qu'habitants et habitantes de la Saskatchewan.

Les élèves doivent comparer l'avantage de protéger le secteur agricole national à celui de laisser l'agriculture se faire une place sur le marché international.

Après cet exercice, les élèves doivent envisager des solutions au protectionnisme et les moyens de résoudre les problèmes du commerce agricole.

B. Contenu

Le maintien du libre-échange entre les nations

Après la Seconde Guerre mondiale, on était d'accord pour libérer le commerce international des barrières économiques qui avaient causé tant de problèmes avant la guerre.

L'Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce (GATT), signé en 1947, est un accord multinational qui vise à promouvoir l'expansion du commerce international. Il s'appuie sur trois principes :

- traitement égal et non discriminatoire de tous les pays membres;
- réduction générale des tarifs douaniers;
- élimination des barrières commerciales non tarifaires (les subventions, par exemple).

Depuis 1947, il y a eu dix consultations sur les réductions des tarifs douaniers. Deux des plus importantes furent :

- le « Kennedy Round » qui, en 1967, a abouti à une coupure de 35 %, en moyenne, des tarifs douaniers en vigueur;
- le « Tokyo Round », en 1973-74, où on a obtenu que les principales puissances industrielles s'engagent à couper les tarifs douaniers d'encore un tiers de plus sur huit ans, à partir de 1980.

Ces accords ont contribué à une expansion record du commerce mondial jusqu'à la fin des années 1960.

On a créé un certain nombre de zones de libre-échange et de marchés communs

Le Marché commun européen en est un exemple. En 1957, le traité de Rome regroupait la France, l'Allemagne de l'Ouest, l'Italie, les Pays-Bas, la Belgique et le Luxembourg au sein de la Communauté économique européenne (CEE) devenue aujourd'hui, Communauté européenne (CE). En 1973, la Grande-Bretagne, l'Irlande du Nord et le Danemark se sont joints à la CE, puis, en 1983, la Grèce. L'Espagne et le Portugal s'y sont joints depuis.

La CE avait pour objectifs :

- l'élimination des barrières commerciales entre les pays membres;
- l'instauration d'une mobilité absolue de tous les facteurs de production entre les pays membres, afin d'avoir une politique commerciale commune face au reste du monde.

Le libre-échange et le protectionnisme dans le domaine agricole

Au début des années 1980, la CE est entrée dans une période de crise à cause des politiques agricoles qu'elle avait adoptées (elles étaient calquées sur les politiques agricoles françaises).

La CE avait stabilisé les revenus de ses agriculteurs en les payant plus que ce que les prix des marchés libres leur auraient rapporté.

- La production agricole a augmenté plus vite que la demande, ce qui a entraîné l'accumulation d'une grande quantité de produits agricoles excédentaires subventionnés.
- La CE devait se débarrasser de cet excédent d'une façon ou d'une autre.

Après la Seconde Guerre mondiale, la CE était résolue à ne jamais plus dépendre du reste du monde pour son approvisionnement en vivres.

- Les Européens et les Européennes étaient donc décidés à protéger leur industrie agricole contre toute concurrence étrangère qui pourrait fournir des vivres meilleur marché que les agriculteurs européens.
- Pour ce faire, les Européens ont dû accepter un niveau d'imposition élevé afin de financer les subventions agricoles et un coût élevé des denrées alimentaires parce qu'elles étaient produites en Europe.

La résurgence du protectionnisme

Au cours des années 1980, le ralentissement de l'économie a provoqué une résurgence du protectionnisme. Ce « nouveau protectionnisme » fait appel à des mécanismes autres que les tarifs douaniers, comme :

- des procédures de permis d'importation;
- des exigences quant au contenu local;
- la subvention des industries nationales.

La CE vend les excédents de produits agricoles qu'elle a accumulés à des prix extrêmement bas.

Les États-Unis ont répondu à cette mesure en subventionnant lourdement leur secteur agricole et en vendant leurs produits agricoles à très bas prix sur les marchés mondiaux pour protéger leur part du marché.

Ceci a fait tomber les prix agricoles à l'échelle mondiale et l'économie agricole non subventionnée a eu du mal à survivre.

La ronde actuelle de négociations du GATT (l'« Uruguay Round ») n'a pas réussi à réduire les barrières commerciales.

Il est particulièrement difficile d'arriver à un accord sur la réduction des subventions à l'agriculture.

Un certain nombre de propositions ont été avancées afin d'arriver à un compromis acceptable pour toutes les parties concernées par le conflit. Comme la conception actuelle du commerce agricole considère que si une région réalise des gains commerciaux une autre région y perd, aucun gouvernement n'est prêt à accepter un compromis qui entraînerait des privations pour certains de ses citoyens et citoyennes.

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

Le libre-échange

- **Savoir que le libre-échange est le type de commerce international qui existe lorsqu'on a enlevé toutes les barrières commerciales, c'est-à-dire les tarifs douaniers, les quotas et les contrôles d'échange pour que les biens et services circulent sans restriction entre les pays**

Les idées fausses

- Savoir qu'une idée fausse est une croyance ou une supposition erronée qui aboutit à un raisonnement illogique ou mal fondé
- Savoir qu'il existe un certain nombre d'arguments protectionnistes fallacieux qu'on utilise pour justifier de hauts niveaux de protection :
 - Un partenaire commercial s'enrichit toujours au détriment de l'autre. En fait, la spécialisation et le commerce font que les deux y gagnent.
 - Le protectionnisme crée des emplois au pays et réduit donc le chômage.
 - Les revenus du Canada proviennent en grande partie de ses exportations vers les pays étrangers.
 - Si ces pays ne peuvent rien vendre au Canada pour obtenir des dollars, ils ne pourront plus acheter ses produits et cela provoquera du chômage au Canada.

La zone de libre-échange

- Savoir que des nations peuvent négocier, avec un certain nombre de pays, des accords commerciaux qui éliminent toutes les barrières commerciales existant entre eux sur les biens et services

Les blocs commerciaux

- Savoir que, de plus en plus, les pays s'organisent en blocs commerciaux afin de tirer profit de la spécialisation et de se protéger de la concurrence des autres blocs

La guerre commerciale

- Savoir qu'une guerre commerciale éclate lorsque des pays engagés dans le commerce international tentent de réduire des importations compétitives en imposant des tarifs douaniers, des quotas, des subventions ou d'autres formes de restriction

Une subvention

- Savoir qu'une subvention est un paiement que le gouvernement verse :
 - à une entreprise pour lui permettre de maintenir ou de réduire le prix de son produit au consommateur;
 - à des entreprises non concurrentielles afin de les aider à couvrir leurs frais pour qu'elles puissent rester en opération.

L'affectation

- Savoir que les subventions peuvent fausser l'affectation des ressources rares :
 - en maintenant un produit à un prix artificiellement bas de sorte que le consommateur ne cherche pas de produit de remplacement;
 - en donnant aux producteurs un prix plus élevé que celui que leur donnerait le marché, ce qui les encourage à produire plus que les besoins du marché;
 - en permettant à des compagnies non concurrentielles de continuer à produire à la place de compagnies étrangères qui pourraient produire la même chose mais à un coût inférieur.

Le protectionnisme

- **Savoir que les demandes de protection contre la concurrence étrangère ont tendance à augmenter en période de récession**

Les excédents

- Savoir que les programmes de subvention encouragent souvent une production excédentaire de biens dont il faut se débarrasser d'une façon ou d'une autre

Le dumping

- Savoir qu'on peut vendre les biens qui sont produits grâce à l'appui de diverses subventions à des prix qui sont inférieurs au coût de production
- Savoir qu'il y a dumping lorsque des produits subventionnés sont mis sur le marché à des prix inférieurs au coût de production

La guerre commerciale

- Savoir que, s'il y a une guerre commerciale, les groupes de producteurs concurrents sont prêts à offrir une même baisse de prix de façon à maintenir leur part du marché
- Savoir qu'un pays qui déverse des produits subventionnés sur le marché va vraisemblablement déclencher une guerre commerciale

Le coût de renonciation

- Savoir que les guerres commerciales aboutissent quasiment toujours à une montée du protectionnisme de sorte que tous les bénéfices qu'on pourrait en retirer sont perdus à cause de la chute du volume total du commerce et des revenus mondiaux

Habilités :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- **Se faire une opinion et la défendre**
- Énoncer une proposition et à la vérifier :
 - en recueillant et en examinant les données de façon systématique;
 - en décrivant et en définissant les principales composantes d'une situation;
 - en décrivant les relations entre les parties ainsi qu'entre les parties et le tout;
 - en décrivant les relations de cause à effet;
 - en examinant si les éléments de la proposition sont reliés entre eux et au tout, de façon logique.

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Maîtriser, valoriser la langue française écrite et orale par tous les moyens possibles**
- Savoir si les pays ont le droit de faire ce qu'ils veulent, sans tenir compte des répercussions de leurs actes sur les autres pays
 - Ce sujet touche directement les questions de souveraineté que les élèves ont étudiées plus tôt dans le cours.
- Savoir si les organisations internationales, comme les Nations Unies, ou les accords, comme le GATT, ont le droit d'obliger les pays à agir d'une certaine façon
- Savoir si un gouvernement mondial peut réussir à résoudre les problèmes que les gouvernements nationaux s'efforcent de combattre

D. Étapes de l'activité

1. La classe doit être divisée en cinq groupes représentant les agriculteurs et les agricultrices de l'Ouest canadien, ceux des États-Unis, ceux de l'Amérique latine, ceux d'Afrique et ceux de la Communauté économique européenne.
 - Chacun des cinq groupes doit choisir un membre qui le représentera devant une commission dont le mandat consiste à trouver une solution à la crise agricole provoquée par les politiques de protectionnisme.
2. Les cinq groupes devront connaître parfaitement la situation agricole, en tant qu'agriculteurs de ces divers pays.
 - Les informations à ce sujet figurent dans les pages suivantes. Voir les Documents d'information n^{os} 1-8.
 - Les élèves doivent préparer une présentation devant la Commission afin d'exprimer leur point de vue.
 - Inciter les élèves à faire preuve de créativité et de persuasion lorsqu'ils et elles feront leur présentation.
 - Les éléments fournis dans ce guide d'activités visent le contenu et non la forme de la présentation.
 - Pendant que les groupes préparent leur présentation, les cinq membres de la Commission doivent se familiariser avec le point de vue des cinq groupes, et connaître parfaitement leur rôle au cours des audiences.
3. Une fois les présentations faites, les membres de la Commission peuvent poser des questions pour obtenir des précisions ou davantage d'informations.
 - Après leur présentation, les groupes doivent préparer des propositions pour résoudre le problème. Ils peuvent, pendant qu'ils discutent de leur proposition, consulter d'autres groupes.
 - Pendant que les cinq groupes discutent de la façon de résoudre la crise agricole, les membres de la Commission doivent passer en revue les arguments qui ont été présentés et en évaluer les mérites et la validité.
 - Ils et elles doivent comprendre quel est l'enjeu et chercher un terrain d'entente sur lequel bâtir un accord.
 - Lorsque les élèves essaieront de trouver une solution à la crise agricole, les exhorter à tenir compte des intérêts de tous les agriculteurs et agricultrices concernés, et non pas de leurs propres intérêts.
 - Ils arriveront presque certainement à la conclusion que certains devront abandonner l'exploitation agricole pour chercher un autre emploi.
 - Les encourager à penser à d'autres façons d'utiliser la terre :
 - par le développement des sports et des loisirs (la société cherchant de plus en plus comment occuper ses loisirs);
 - par l'exploitation forestière (la société étant soucieuse de son environnement);
 - par d'autres moyens qui peuvent permettre à l'agriculteur ou à l'agricultrice de rester sur sa terre.

-
4. Dès que les cinq groupes en seront au stade de la proposition, ils la présenteront à la Commission.
- Après l'étude de ces propositions, la Commission cherchera une solution acceptable pour chaque membre.
 - S'ils peuvent arriver à une entente, les membres de la Commission devront alors vendre cette idée aux groupes qu'ils représentent. Un seul groupe en désaccord fait échouer l'opération.
5. Compte rendu
- Discuter avec les élèves des raisons pour lesquelles ils et elles ont pu ou n'ont pas pu arriver à une entente.
 - Que pensent-ils du succès ou de l'échec de la Commission?
 - Que feraient-ils d'autre, s'ils avaient une seconde chance, pour arriver à une entente?
 - La Commission a soulevé d'autres questions qui reviennent dans le cours. En discuter, éventuellement, dans un groupe plus grand :
 - Les pays ont-ils le droit de faire ce qu'ils veulent, sans tenir compte des répercussions de leurs actes sur les autres pays? Ce sujet touche directement les questions de souveraineté que les élèves ont étudiées plus tôt dans le cours.
 - Les organisations internationales, comme les Nations unies, ou les accords, comme le GATT, ont-ils le droit d'obliger les pays à agir d'une certaine façon?
 - Un gouvernement mondial réussirait-il à résoudre les problèmes que les gouvernements nationaux s'efforcent de combattre?

Document d'information n° 1

Simulation d'une conférence économique internationale

Informations de base

L'agriculture mondiale est en crise. Tout comme en Saskatchewan, les agriculteurs et les agricultrices des autres régions du monde trouvent de plus en plus difficile d'obtenir un rendement équitable de leurs investissements et de leur travail. Les gouvernements se trouvent dans l'incapacité de résoudre le problème eux-mêmes. Ils ont donc décidé de se rencontrer et d'essayer de régler les différends de façon à aider chacun.

Dans cette activité, il va falloir examiner la crise internationale, les causes, et la façon dont elle touche les agriculteurs du monde entier, puis déterminer ce qu'il faut faire pour la résoudre.

L'activité prendra la forme d'une commission. Une commission ressemble à un tribunal dans la mesure où un groupe de juges joue le rôle d'arbitre entre les parties en conflit. Dans ce cas toutefois, les juges n'ont aucun pouvoir légal pour obliger les parties à aller contre leur volonté. Les juges ne peuvent faire que des recommandations sur lesquelles les parties en conflit doivent s'entendre.

La classe sera divisée en cinq groupes représentant les agriculteurs et les agricultrices de l'Ouest canadien, ceux des États-Unis, ceux de l'Afrique, ceux de la Communauté économique européenne et ceux de l'Amérique latine. Dès que les groupes seront formés, élire ou nommer quelqu'un qui jouera le rôle d'un juge à la Commission.

La première tâche de chaque groupe consistera à assimiler les éléments qui expliquent son point de vue sur la crise agricole. Chaque groupe devra s'informer sur sa situation, car il est important de bien la connaître.

Chaque groupe doit préparer une présentation de son point de vue et la soumettre à la Commission et aux autres groupes. Au cours de la présentation, ne pas relire les informations qui ont été données. Faire preuve d'imagination et de persuasion pour présenter les informations. S'assurer également que chaque personne du groupe participe à la présentation. Écouter attentivement la présentation des autres groupes, car il faut comprendre leurs points de vue sur la question.

Dès les présentations terminées, chaque groupe doit se rencontrer pour discuter des solutions à apporter à la crise agricole. Toute solution suggérée doit pouvoir être acceptée par tous les autres groupes. Si elle n'est pas acceptable pour tous, la situation de l'agriculture continuera indéfiniment. Donc, ne pas hésiter à consulter, au besoin, les autres groupes.

Lorsqu'on envisage des solutions à la crise agricole, plusieurs complications entrent en ligne de compte :

- il semble évident que pour faire monter les prix agricoles, il faut diminuer la production;
- mais si la production diminue, certaines personnes risquent de se retrouver sans emploi.
- Si certains sont obligés de quitter l'exploitation agricole, quels emplois peut-on trouver?
 - Comment peuvent-ils être payés?
 - Qui paie leur salaire?
 - Y a-t-il un moyen pour les agriculteurs et les agricultrices de rester sur leurs terres, mais en se consacrant à autre chose qu'à l'agriculture?

Dès que chaque groupe aura présenté ses propositions à la Commission, celle-ci se réunira pour en discuter. Elle peut proposer sa propre solution, modifier l'une des propositions énoncées par les groupes, ou l'accepter telle quelle. La Commission peut également s'avérer incapable d'atteindre un accord acceptable pour tous, auquel cas le problème reste sans solution. Si elle réussit à s'entendre sur une proposition, celle-ci doit être acceptable pour la majorité des membres de chaque groupe, afin de pouvoir être adoptée.

Document d'information n° 2

Instructions spéciales destinées aux membres de la Commission

Dès que vous avez été élu ou nommé pour faire partie de la Commission, vous devrez toujours vous réunir avec les autres membres de la Commission, mais pas avec ceux qui font partie de votre groupe. Il est toutefois important de vous souvenir de quel pays vous venez et des intérêts que vous représentez. Bien que la Commission se veuille « neutre » et que chaque membre s'efforce de trouver une solution juste à la crise agricole, les participants et les participantes devront être également particulièrement sensibles aux besoins de leur propre pays.

Pendant que les groupes préparent leur présentation, apprenez ce que les agriculteurs et les agricultrices de ces régions du monde pensent de la crise agricole. Préparez-vous suffisamment bien pour savoir ce que vous devez attendre des divers groupes au moment où ils font leur présentation. Pendant que vous examinez ces éléments et que vous écoutez les présentations, vous devez voir plus loin que ce que vous révèlent les émotions de chacun et les points de vue partiels, et essayer de saisir quels sont exactement les enjeux.

Posez-vous les quatre questions fondamentales suivantes :

- Quelle est la source du problème?
- Comment peut-on le résoudre?
- Quelles difficultés une solution soulève-t-elle?
- Comment peut-on régler ces difficultés?

Si vous pouvez répondre à ces quatre questions de façon satisfaisante, vous aurez déjà fait un grand pas vers la solution.

Document d'information n° 3

But premier de la Commission

Le but premier de la Commission est d'examiner les raisons pour lesquelles l'agriculture mondiale est en état de crise, et comment cette crise se répercute sur les agriculteurs et agricultrices dans diverses régions du monde. Après avoir écouté la version de certains agriculteurs, la Commission essaiera de trouver une solution à cette crise, sur laquelle toutes les parties intéressées devront s'entendre. Les pages suivantes fournissent des éléments essentiels pour comprendre les politiques qui ont abouti à cette crise.

L'origine de la crise agricole mondiale

La plupart des pays européens ont de tout temps protégé leur agriculture grâce à des politiques commerciales restrictives. Ces politiques ont limité ou interdit l'échange de certains produits agricoles. Elles avaient pour but d'encourager et de stimuler la production agricole de chaque pays, même si, dans bien des cas, il aurait été plus rentable d'importer ces produits.

L'Allemagne, par exemple, exportait des céréales dans les années 1860 et 1870. Les agriculteurs allemands ne recevaient aucune subvention du gouvernement, et n'en voulaient pas, parce qu'ils réussissaient sans aide. Mais, à la fin des années 1870, les États-Unis ont commencé à exporter de grandes quantités de céréales, ce qui a fait baisser les prix et provoqué la chute du revenu des agriculteurs allemands. Pour l'Allemagne, il aurait été logique d'acheter les céréales américaines à bon marché, et d'utiliser la main-d'oeuvre, la terre et les investissements des agriculteurs à des fins plus rentables. Mais le gouvernement allemand a préféré interdire les importations des États-Unis, obligeant de ce fait les Allemands à acheter des produits locaux plus chers.

En 1946-1947, l'Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce (GATT) a été négocié. Bien que l'objectif du GATT ait été d'instaurer le libre-échange dans le monde entier, les États-Unis, premier producteur alimentaire mondial à cette époque, ont refusé le libre-échange en agriculture. Cette décision a déterminé la politique agricole d'aujourd'hui.

Avant, pendant et après la guerre, la plupart des pays européens ont appliqué des politiques visant à protéger leur agriculture de la concurrence internationale. Lorsque six pays européens se sont réunis en 1957 pour former la Communauté européenne, ils ont voulu fixer une politique agricole commune ou unifiée. À ce stade, les six pays membres protégeaient leurs agriculteurs et agricultrices de différentes façons et à divers degrés. Les agriculteurs allemands étaient les plus protégés et n'étaient pas prêts à abandonner cette protection, si bien que la Communauté européenne a choisi une politique agricole très protectionniste.

À la base, la Politique agricole commune (PAC) fixe un prix minimal que les agriculteurs reçoivent pour leurs produits, et leur garantit un marché. Ce prix est presque toujours supérieur au prix mondial et peut l'être de beaucoup. Cette politique stimule la production, car les agriculteurs savent qu'ils peuvent vendre ce qu'ils produisent. Il est évident que le marché ne fonctionne habituellement pas de cette manière. Si on fabrique des chemises, on ne fabrique que la quantité qu'on pense pouvoir vendre. Mais les agriculteurs européens peuvent produire autant que possible et vendre à un prix garanti.

Avant l'établissement de la Politique agricole commune, la Communauté européenne devait importer la plupart des produits agricoles. Mais comme la PAC incitait à produire, la Communauté a commencé finalement à produire plus que pour ses propres besoins. Elle a enregistré, par conséquent, un excédent de produits agricoles et a dû décider de la façon de les écouler. Elle pouvait demander à ses agriculteurs d'arrêter de produire, mais l'un des objectifs de la PAC était de garder les agriculteurs et les agricultrices en activité.

L'autre option consistait à continuer de produire et à exporter l'excédent. Mais un problème se posait. En supposant que le gouvernement européen garantisse à ses agriculteurs une somme de 300 \$ par tonne de blé, mais que le prix du blé ne soit que de 150 \$ la tonne sur le marché mondial, il faudrait, pour résoudre le problème, que la Communauté vende le blé 150 \$ la tonne et verse aux agriculteurs 150 \$ supplémentaires pour compenser la différence entre le prix mondial et celui de la Communauté européenne. C'est ce qu'on appelle une subvention.

Lorsque la Communauté subventionne les ventes de blé de cette manière, les pays exportateurs comme le Canada, les États-Unis, l'Argentine et l'Australie, en pâtissent. La raison? La demande de céréales ne change pas beaucoup. Lorsque l'offre de céréales augmente, mais pas la demande, les prix tombent. Tant que la Communauté continuera de soutenir ses agriculteurs, l'offre continuera d'augmenter et les prix continueront de baisser. Cette politique affectera tous les exportateurs de blé, y compris la Communauté européenne, car celle-ci devra offrir de plus en plus de subventions à ses agriculteurs pour vendre leur blé.

Lorsque la Communauté prend une part plus grande du marché mondial des exportations de blé, elle réduit la part de quelqu'un d'autre, ce qui signifie, dans la pratique, que certains agriculteurs doivent arrêter leurs activités. À moins que d'autres exportateurs ne fassent la guerre aux subventions par d'autres subventions et agissent de même pour la protection. C'est ce qu'ont fait les gouvernements américain et canadien. Toutefois, le gouvernement canadien semble dire aujourd'hui qu'il ne peut plus se permettre de protéger ses agriculteurs, et que certains d'entre eux doivent arrêter de produire. Ce n'est que si la production baisse que le prix du blé commencera à grimper de nouveau.

La Communauté européenne est devenue un important fournisseur de produits agricoles de toutes sortes. C'est pour cela que les prix de ses produits ont baissé de façon considérable sur le marché mondial et causé du tort à d'autres agriculteurs.

Document d'information n° 4

Les agriculteurs de l'Ouest canadien

Jusqu'à une date récente, l'agriculture était rentable et la vie dans les fermes, agréable, dans l'Ouest canadien. Mais tout a changé. Il est difficile, de nos jours, de gagner de l'argent en étant agriculteur. En 1975, le revenu net des agriculteurs canadiens a atteint 6,8 milliards de dollars, leur endettement, 7,8 milliards de dollars. En 1988, leur revenu est tombé à 2,41 milliards de dollars, pour une dette de 22,7 milliards de dollars. Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que de plus en plus d'agriculteurs se déclarent en faillite. Beaucoup d'entre eux ont déjà perdu leur ferme, et ce nombre va encore augmenter.

Si ces chiffres donnent un aperçu de la situation économique des exploitants et des exploitantes agricoles, ils ne renseignent toutefois pas sur leur situation personnelle. L'agriculture n'est pas qu'une profession, c'est également un mode de vie. L'identité d'un agriculteur ou d'une agricultrice est liée à la terre. En le privant de sa terre, on le prive de son identité. Le nombre de dépressions et de suicides chez les agriculteurs a sensiblement augmenté, parce que la situation semble sans issue.

Les agriculteurs et les agricultrices de l'Ouest travaillent fort, et leur production augmente constamment, malgré la sécheresse et les catastrophes naturelles. Ce travail n'est cependant pas récompensé. Il ne leur apporte pas la réussite, mais toujours plus de frustrations. Autrefois, les agriculteurs avaient le temps d'apprécier leur mode de vie. Ils n'en profitent plus et n'y trouvent plus que soucis, désespoir, stress et sentiment d'inutilité.

Pour beaucoup d'agriculteurs, la menace de faillite est omniprésente. En faisant faillite, l'agriculteur perd pratiquement tout, même la terre qui appartenait à sa famille depuis des générations. Il se retrouve sans argent, sans travail et sans dignité, comme si ce qui le rattachait à la vie n'existait plus, comme s'il avait perdu ses racines et son identité. Il n'échappe pas à un sentiment d'échec et d'humiliation.

On ne peut observer cette situation sans se demander quelle en est la cause. Est-elle juste, est-elle injuste? Pour répondre à cette question, examinons notre histoire.

Lorsque le Canada est devenu une colonie britannique en 1763, un contrat social a été formé. On savait que le Canada regorgeait de terres et de ressources naturelles. Pour beaucoup de ces ressources, le Canada avait un avantage comparatif ou absolu sur la Grande-Bretagne. Le Canada fournirait donc ces ressources à la Grande-Bretagne en échange de produits manufacturés pour lesquels les Anglais avaient un avantage comparatif.

Au XIXe siècle, les Britanniques ont commencé à étudier la possibilité de transformer les grandes prairies de l'Ouest canadien en vastes champs de céréales. Ils pensaient que leur avantage comparatif était dans l'industrie, non dans l'agriculture, et que l'Ouest canadien avait peut-être le même avantage dans la culture céréalière. La Grande-Bretagne a donc décidé d'abroger ses *Lois sur les céréales* en 1846, lois qui protégeaient l'agriculture britannique en taxant les importations de produits alimentaires en Grande-Bretagne. Ce

qui voulait dire que le prix des produits anglais était supérieur à ceux du marché mondial. En abrogeant les *Lois sur les céréales*, la Grande-Bretagne indiquait qu'elle achèterait les produits les moins chers.

La culture céréalière offrait un avantage économique à l'Ouest canadien et pouvait servir de source de produits alimentaires à bon marché à la Grande-Bretagne. La terre et la main-d'oeuvre servant à la production agricole du pays pourraient être transformées en production industrielle.

Pour déterminer si l'Ouest canadien se prêtait à l'agriculture, le gouvernement britannique a chargé le capitaine John Palliser d'étudier la région. Palliser a parcouru l'Ouest canadien de 1857 à 1860 et a signalé que le Canada jouissait de vastes étendues idéales pour l'agriculture. Il a indiqué toutefois qu'une partie de la région, aujourd'hui connue sous le nom de « triangle de Palliser », était un désert inhospitalier. Néanmoins, le but du rapport de Palliser était de faire naître un grand optimisme sur l'avenir de l'agriculture dans les Prairies. Il semblait que cette colonie britannique allait pouvoir approvisionner la mère patrie en produits abondants et à bon marché.

L'agriculture de l'Ouest canadien n'a pas répondu pas immédiatement à l'ouverture du marché de la Grande-Bretagne que l'abrogation des *Lois sur les céréales* avait créé. Les tentatives de colonisation de l'Ouest canadien ont échoué, car les colons ont reculé devant les difficultés. Dans l'ensemble, les efforts de colonisation se sont soldés par un échec. Cette situation allait toutefois changer en 1897. Un certain nombre de facteurs ont contribué à l'arrivée massive de colons dans l'Ouest de 1897 à 1930.

En 1896, le gouvernement canadien a adopté des mesures énergiques pour encourager la colonisation de l'Ouest. En outre, il ne restait plus beaucoup de terres à coloniser aux États-Unis, alors que le Canada n'en manquait pas. Le facteur décisif fut toutefois l'augmentation du prix des céréales, amorcée en 1896. L'achèvement du chemin de fer canadien et l'apparition des bateaux à vapeur permettaient maintenant de transporter facilement le blé des Prairies vers l'Europe. Avec l'ouverture de la Grande-Bretagne comme marché céréalier et l'augmentation du prix des céréales, l'Ouest canadien devenait, pour beaucoup d'immigrants, une région aux innombrables possibilités économiques.

Il est important de connaître ces informations car elles nous apprennent pourquoi nous en sommes là aujourd'hui dans l'Ouest canadien. Nos parents, nos grands-parents et nos arrière-grands-parents ont émigré dans cette région afin de produire pour la Grande-Bretagne. On leur a fait miroiter l'argent qu'ils pourraient gagner dans l'Ouest grâce à l'agriculture, parce que la Grande-Bretagne représentait un marché important pour les produits agricoles.

C'est parce que les Britanniques croyaient au libre-échange et aux avantages économiques que nous sommes arrivés ici. Nous sommes venus pour cultiver la terre parce qu'on nous a dit qu'on pourrait produire à profusion, à un prix aussi bon marché que n'importe où dans le monde. L'Alberta et la Saskatchewan ont été colonisées et se sont développées presque entièrement sur ce principe. Le fait que l'Ouest canadien ait eu une croissance et une prospérité aussi rapides prouve que nous pouvions produire de façon rentable. La Grande-Bretagne et les pays de l'Europe continentale pouvaient importer des produits alimentaires de l'Ouest canadien moins chers que s'ils les avaient produits eux-mêmes.

Cet avantage a permis de développer encore plus le secteur industriel de l'Europe. Les principes du libre-échange et de l'avantage comparatif ont donc profité au Canada, à la Grande-Bretagne et à l'Europe continentale.

Le commerce international des denrées alimentaires est notre raison d'être. L'importance des exportations de céréales canadiennes est reconnue depuis le début du siècle, alors que, partout dans le monde, on commençait à dépendre des produits alimentaires que les agriculteurs canadiens offraient à un prix raisonnable. Un gros pourcentage de nos exportations allait vers les pays européens, qui ont toujours consommé plus d'aliments qu'ils ne peuvent en produire. L'Europe dépendait de nous pour la nourriture, et nous ne l'avons jamais laissée tomber. Elle a connu des pénuries alimentaires après la Seconde Guerre mondiale, mais qui venaient plus de problèmes de distribution en Europe que d'approvisionnement en céréales.

En même temps qu'il exportait des denrées alimentaires vers l'Europe, le Canada en importait des produits industriels. Nous aurions pu les fabriquer nous-mêmes, mais nous pensions que l'Europe avait un avantage économique dans beaucoup de secteurs industriels, et nous savions qu'il était moins cher pour nous d'acheter ces produits que de les fabriquer.

Pendant un certain temps, le Canada et l'Europe s'en sont tenus fondamentalement au principe de l'avantage économique, ce qui leur a permis de prospérer. Ce principe est reconnu pour être la base solide et rentable de tout commerce international. Le GATT est un contrat social international qui le reconnaît. Après la Seconde Guerre mondiale, toutefois, l'Europe a brisé cet accord pour l'agriculture. Elle a abandonné les principes du commerce international et insisté pour cultiver ses propres produits. Cela n'est évidemment pas arrivé du jour au lendemain. Les pays européens ont continué d'importer des produits agricoles pendant de longues années et le Canada les leur a fournis, en toute confiance. Jamais l'Europe n'a connu la faim, car le Canada a toujours été en mesure de lui vendre ses produits et n'a jamais refusé de le faire.

Pour être autonome dans le domaine alimentaire, la CEE a fait beaucoup pour ses agriculteurs. Elle leur a offert un prix minimal pour les produits de leur ferme, un prix bien au-dessus du prix mondial. Comme tout bon agriculteur, les agriculteurs européens ont réagi en augmentant considérablement leur production afin de gagner plus d'argent. Cette politique a eu un tel succès que la CEE se suffit aujourd'hui à elle-même pour la plupart des produits alimentaires. Elle ne s'est toutefois pas arrêtée là. Elle a continué de produire, en particulier du blé, au point de devenir un gros exportateur de blé.

Vu de loin, il semble qu'il n'y ait rien de mal à cela, puisque beaucoup de gens dans le monde ne mangent toujours pas à leur faim. Mais en réalité, la politique agricole de la CEE est à l'origine d'un grave problème de faim dans le monde. Et, ce qui est grave pour nous, c'est qu'elle détruit un mode de vie unique au Canada.

Comme la production céréalière a considérablement augmenté dans la CEE, l'offre de céréales dans le monde dépasse maintenant largement la demande. C'est la raison pour laquelle le prix des céréales a tellement baissé. Les agricultrices et les agriculteurs sont menacés par ces bas prix et sont obligés d'arrêter leurs activités. Les Canadiens et beaucoup d'autres ne peuvent plus survivre face à des prix si bas. Finalement, la plupart

de nos agriculteurs ne pourront plus travailler, et la CEE contrôlera une grande part du commerce international des céréales. Les prix monteront en flèche, et la famine sévira encore plus dans le monde.

Il est clair qu'en ce qui concerne l'agriculture, la Communauté européenne a violé tous les principes sensés du commerce international. Il est évident que l'Amérique du Nord a un avantage comparatif dans la production de blé. Il coûte beaucoup plus cher à la CEE de produire ses denrées alimentaires qu'il ne lui en coûterait de les acheter au Canada ou à un autre fournisseur. En voulant à tout prix produire elle-même, la Communauté européenne menace de détruire l'agriculture dans les pays exportateurs comme le Canada. En outre, ses agissements risquent de provoquer une guerre commerciale mondiale qui diminuera le niveau de vie de toutes les régions du monde et aura des effets dévastateurs spécialement sur les pays en voie de développement.

À cause des politiques agricoles de la Communauté européenne, les agriculteurs du monde entier (y compris ceux de la Communauté) sont devenus extrêmement tributaires de l'aide gouvernementale, ce qui représente une lourde charge pour les gouvernements de tous les pays qui dépendent des exportations de produits alimentaires.

Comme les gouvernements vivent des taxes, l'aide qu'ils accordent aux agriculteurs est devenue, dans le fond, une taxe imposée aux gens ordinaires. Les agriculteurs n'aiment pas dépendre de la charité de l'État, et ceux qui n'appartiennent pas au monde agricole n'aiment pas payer des taxes inutiles.

En conclusion, il semble assez évident que la politique agricole de la Communauté européenne est injuste. La Communauté est riche et peut se permettre de payer des prix élevés à ses agriculteurs. Mais cette politique détruit l'agriculture des nombreux pays qui ne peuvent subventionner leurs agriculteurs. La Communauté a tourné le dos aux relations commerciales traditionnelles ou au contrat social qu'elle avait établi avec le Canada. Le Canada, confiant, a adhéré à ce contrat social en colonisant l'Ouest et en fournissant à l'Europe une source abondante d'aliments à faible prix. Celle-ci a décidé, contre toute équité et justice, de produire elle-même à un prix beaucoup plus élevé et d'anéantir, du même coup, ceux qui ont autrefois nourri l'Europe.

Document d'information n° 5

Les agriculteurs américains

Attention!

Les textes suivants, parfois, offrent intentionnellement des partis-pris très biaisés et mal-fondés. Le but est de susciter une réaction probablement vive chez les élèves qui participent au jeu de simulation. On cherche à amener ces élèves à réfléchir pour ensuite contester la véracité de ces mêmes idées fausses dans un esprit de débat et de raisonnement critique.

Les États-Unis représentent le plus grand exportateur de produits agricoles du monde. Les agriculteurs américains vendent leurs produits dans le monde entier. Cela fait près d'un siècle que les États-Unis dominent dans des produits tels que le blé, le maïs, le coton et les bovins. Il est reconnu que ce pays produit à faible coût. Pour la plupart de nos produits, nous pouvons rivaliser avec les agriculteurs de n'importe quel pays du monde. Bref, nous croyons que notre avantage comparatif a fait ses preuves pour un grand nombre de produits agricoles.

Ces 15 ou 20 dernières années, la politique agricole américaine a dû faire face à un dilemme. Les subventions agricoles de la Communauté européenne ont transformé l'Europe, grand importateur de la plupart des produits agricoles, en gros exportateur. La Communauté a vendu ses produits aux pays qui les achetaient habituellement aux États-Unis. Nous ne pouvions rester là sans rien faire à regarder les Européens s'approprier nos marchés d'exportation. Cela aurait provoqué la faillite de nos agriculteurs. Pourquoi les agriculteurs américains devraient-ils être pénalisés par des agriculteurs européens inefficaces qui ne peuvent produire aussi bon marché que nous? Pourquoi devrions-nous attendre passivement quand la Communauté met en danger notre situation de premier exportateur de produits agricoles? Nous avons le droit de défendre nos exploitants et nos marchés d'exportation.

La seule façon de protéger nos marchés et nos exploitants était de jouer selon les règles de la Communauté européenne. Nous devons riposter par des subventions, pour veiller à ce que les exploitants américains reçoivent un prix honnête pour leurs produits. Ce n'est pas de leur faute s'ils ne peuvent recevoir le juste prix de leurs récoltes sur le marché mondial; aussi pourquoi devraient-ils être pénalisés pour quelque chose qu'ils ne peuvent empêcher? Ils ont prouvé qu'ils pouvaient produire de façon efficace; ils seraient donc en droit de recevoir une récompense, pas une pénalité. Ne pas leur octroyer de subventions équivaldrait à les punir. Peu importe leur productivité et leur avantage comparatif : s'ils ne sont pas protégés, ils ne peuvent rivaliser avec les agriculteurs européens, qui eux, reçoivent une bonne protection de l'État.

Si les États-Unis n'offrent pas de subventions aux agriculteurs et agricultrices et ne veillent pas à ce qu'ils reçoivent un prix équitable pour leurs produits, la plupart des exploitants vont droit à la faillite. La production de blé, de bovins, de riz et de maïs risque de baisser considérablement et de provoquer une augmentation massive des prix. Il nous faudra alors importer nos produits et payer extrêmement cher pour compenser le manque

d'efficacité du producteur européen. Permettre ce genre de situation risque d'être plus catastrophique pour le monde que notre politique actuelle de subventions.

Les agriculteurs américains ont un mode de vie unique, et il est évident qu'ils veulent le défendre. Ce sont les descendants directs des pionniers qui ont quitté l'Europe il y a des siècles pour trouver de meilleures conditions de vie en Amérique. Ils se sont bâti une nouvelle vie et ont créé une grande nation. Ils ont quitté l'Europe, pauvres et sans droits, et sont venus en Amérique pour acquérir richesse et liberté. Ils ont montré le chemin d'un monde meilleur, mais aujourd'hui les descendants des exploitants européens qui n'ont pas eu le courage de quitter leur pays lorsqu'ils en avaient l'occasion sont jaloux de notre réussite. Ils essaient de nous faire fermer boutique. Nous n'avions donc pas d'autre choix que de nous battre avec les mêmes armes.

Malgré nos mesures visant à contrebalancer les politiques agricoles européennes, beaucoup d'agriculteurs américains se sont déclaré en faillite, et beaucoup d'autres n'en sont pas loin. Le stress provoqué par les baisses de prix, l'énormité de l'endettement et l'incertitude financière, due presque entièrement aux subventions de la CEE, ont déjà sérieusement ébranlé les exploitants et leurs familles. Nous voulons défendre encore plus nos agriculteurs et agricultrices pour qu'ils puissent vivre mieux.

Il est clair que le commerce agricole international doit être libre et reposer sur le principe de l'avantage comparatif. Les exploitants américains veulent que leur agriculture perce sur le marché mondial, tout comme les produits manufacturés. Nous ne devrions pas avoir deux types de règlements, un pour les produits manufacturés, l'autre pour les produits agricoles. Les Américains pensent pouvoir prospérer s'ils peuvent concurrencer les autres sur un marché ouvert et non protégé. Si l'avantage comparatif illustre le principe du commerce agricole mondial, les agriculteurs américains n'auraient plus besoin d'attendre l'aide de l'État.

Toutefois, s'il existait un libre-échange des produits agricoles sur le marché mondial, les Américains s'attendraient à ce que le gouvernement les protège pendant les crises temporaires sur lesquelles ils n'ont aucun contrôle. Tout comme la crise actuelle nous échappe, la sécheresse et les catastrophes naturelles sont également imprévisibles. Dans ces circonstances, nous pensons qu'il faut subventionner les agriculteurs. Il est toutefois mal venu d'offrir des subventions à des agriculteurs inefficaces et non compétitifs.

En conclusion, les Américains n'acceptent pas qu'on leur reproche la crise agricole d'aujourd'hui. À notre avis, la responsabilité des problèmes que connaît le monde agricole, de nos jours, revient à la Communauté européenne et à ses politiques d'aide aux agriculteurs inefficaces. La Communauté européenne agit de façon irréfléchie en favorisant des politiques qui nuisent à l'agriculture de tous les pays du monde, sauf à celle de ses ressortissants et ils condamnent ces politiques.

Document d'information n° 6

Les agriculteurs de la Communauté européenne

Attention!

Les textes suivants, parfois, offrent intentionnellement des partis-pris très biaisés et mal-fondés. Le but est de susciter une réaction probablement vive chez les élèves qui participent au jeu de simulation. On cherche à amener ces élèves à réfléchir pour ensuite contester la véracité de ces mêmes idées fausses dans un esprit de débat et de raisonnement critique.

Pendant des générations, les agriculteurs européens ont labouré le sol. Beaucoup d'entre nous exploitent aujourd'hui des terres que nos ancêtres ont cultivées plus de 500 ans avant nous. Aucun des autres exploitants que cette Commission a entendus n'a un lien aussi long et aussi fort avec la terre. Lorsque les agriculteurs canadiens et américains déclarent que l'agriculture est un mode de vie unique dans leur pays et, par conséquent, quelque chose qu'il faut protéger, ils semblent prétendre que l'agriculture en Europe n'est pas la même chose. Au contraire, notre façon d'exploiter la terre ici en Europe est peut-être encore plus unique que celle d'Amérique du Nord.

En Europe, nos fermes sont généralement très petites; nous n'avons donc pas besoin des dernières trouvailles technologiques en matière de mécanisation pour produire. Beaucoup utilisent des machines très simples ou font la plupart du travail manuellement, comme l'ont fait les générations précédentes. Nous avons adopté des techniques et des méthodes d'exploitation modernes qui nous ont permis d'avoir d'excellentes récoltes, mais nous n'avons toujours pas abandonné notre mode de vie traditionnel à la ferme. Pourquoi le mode de vie de l'agriculteur européen ne devrait-il pas être protégé comme celui des autres agriculteurs du monde?

L'agriculteur européen, comme toute personne qui travaille, mérite une juste rémunération de son travail. Il travaille aussi fort, même plus, que n'importe quel autre agriculteur. Mais si nous n'avions pas d'aide gouvernementale, nous ne pourrions continuer à exploiter nos terres. Nous serions obligés d'abandonner notre mode de vie traditionnel. La Communauté européenne ayant décidé d'aider ses agriculteurs, nous ne faisons plus partie de la classe sous-développée à laquelle nous appartenions. De tout temps, les agriculteurs européens ont été pauvres et opprimés. Ce n'est que récemment que les gouvernements européens ont apprécié la valeur de l'agriculteur et se sont rendu compte qu'il devait recevoir la juste rémunération de son travail, comme tout autre travailleur.

Les autres pays faisant partie de cette Commission aimeraient voir la Communauté européenne cesser de verser des subventions à ses agriculteurs. Mais si elle le faisait, nous serions ruinés. Nous avons le droit de travailler, et la Communauté européenne est en droit de nous aider si elle le désire. Qui peut prétendre que la CEE n'a pas le droit de payer à ses agriculteurs un salaire équitable pour leur travail?

Il y d'autres raisons importantes pour lesquelles les agriculteurs européens doivent être protégés. L'Europe a vécu deux grandes guerres au XXe siècle. Au cours de ces deux guerres, mais plus particulièrement au cours de la Seconde Guerre mondiale, elle a manqué de produits alimentaires. Notre population a connu la faim, et la peur de manquer était très présente. Pour que cette situation ne se reproduise plus, nous croyons important que l'Europe n'ait plus à dépendre de quiconque pour se nourrir. Les peuples d'Europe sont prêts à payer le prix de cette sécurité alimentaire. C'est pour cette raison qu'ils ne se sont pas plaints des prix qu'ils avaient à payer pour manger.

Il est évident que nous payons notre sécurité alimentaire. Nous pourrions importer des aliments d'autres pays pour moins cher que si nous devions les produire chez nous. Autrement dit, nous n'appliquons pas le principe de l'avantage comparatif à l'agriculture comme nous le faisons pour la fabrication. Cela peut sembler déraisonnable, de prime abord, mais il y a une bonne raison à cela.

Lors de la négociation de l'Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce (GATT) en 1947, les États-Unis ont insisté pour que l'agriculture ne fasse pas partie de cet accord. Ce sont donc eux qui ont donné le ton aux politiques agricoles après la Seconde Guerre mondiale. Les agriculteurs américains, qui recevaient une aide gouvernementale pendant et après la guerre, ne voulaient pas renoncer aux revenus élevés qu'ils en tiraient. Les Américains ont décidé qu'en agriculture, les plus forts devaient survivre, quel que fût l'avantage comparatif en jeu. Ce sont eux qui ont établi les règles de l'époque.

Lorsque six pays européens se sont réunis pour former la Communauté européenne en 1957, ils ont fait ce qui était raisonnable : fixer une politique agricole pour protéger leurs agriculteurs. La Communauté européenne fixait simplement les règles que les États-Unis avaient établies, c'est-à-dire faire tout ce qu'il fallait pour protéger les agriculteurs. Il n'aurait pas été très difficile de les modifier en Europe après la Seconde Guerre mondiale. Les Européens devaient rebâtir leur pays et leur économie, ce qui exigeait de la main-d'oeuvre. Au cours de la période de croissance et d'industrialisation rapide qui a suivi la guerre, un grand nombre d'agriculteurs européens auraient pu s'intégrer à l'industrie. Mais comme il semblait que les Américains voulaient instaurer un monopole agricole et que nous n'étions manifestement pas très favorables à cette politique, on décida de développer davantage l'agriculture en Europe au lieu de la réduire.

Maintenant, la Communauté européenne ayant suivi le modèle américain et fixé des politiques pour protéger les agriculteurs, les Américains veulent que nous renoncions à cette protection. Mais agir ainsi nuirait à des millions d'agriculteurs européens. La croissance et l'expansion de l'agriculture en Europe depuis la Seconde Guerre mondiale lui coûte cher. Ce serait pure folie d'anéantir 40 années de développement coûteux.

Nous comprenons que notre politique agricole cause du tort à des agriculteurs d'autres pays du monde. Toutefois, nous fournissons aussi beaucoup d'aliments bon marché à un monde affamé. Les agriculteurs qui nous critiquent ne pensent qu'à eux. Ils réclament des prix plus élevés pour leurs produits afin d'augmenter leurs revenus. Il y a des millions de gens dans le monde qui ne pourraient supporter une hausse du prix des produits alimentaires. Nous les aidons par conséquent en nous efforçant de maintenir de bas prix.

En conclusion, les agriculteurs européens ont tiré un gros avantage des politiques protectionnistes inspirées des États-Unis. Ces politiques ont permis aux exploitants européens d'élever leur niveau de vie et de valoriser la profession. Elles nous ont également permis de nous suffire à nous-mêmes pour beaucoup de produits agricoles et d'offrir à la population la sécurité alimentaire qu'elle demandait.

Demander aux Européens de tenir compte du reste du monde pour se nourrir est peut-être plus qu'ils ne sont prêts à accepter. Nous demander, à nous agriculteurs, de supprimer 40 années de progrès, de revenir à l'état de paysans, est totalement inconcevable. Notre mode de vie traditionnel doit être protégé. Tout effort tendant à réduire les subventions agricoles sera considéré comme une menace envers notre mode de vie. Par conséquent, nous nous y opposerons.

Document d'information n° 7

Les agriculteurs latino-américains

Attention!

Les textes suivants, parfois, offrent intentionnellement des partis-pris très biaisés et mal-fondés. Le but est de susciter une réaction probablement vive chez les élèves qui participent au jeu de simulation. On cherche à amener ces élèves à réfléchir pour ensuite contester la véracité de ces mêmes idées fausses dans un esprit de débat et de raisonnement critique.

Tous les pays d'Amérique latine sont extrêmement tributaires des produits agricoles. Comme l'Afrique et le Canada, l'Amérique latine a été colonisée par des Européens. Les Espagnols et les Portugais nous ont demandés de leur fournir des matières premières, comme des métaux, du bois et des produits agricoles, en échange de produits manufacturés. Par conséquent, l'agriculture s'est développée en Amérique latine pour devenir le moteur de l'économie. Bien que beaucoup de pays latino-américains soient aujourd'hui assez industrialisés, la plupart dépendent toujours dans une large mesure de l'agriculture.

Les produits agricoles de l'Amérique latine sont très variés, mais les États-Unis et la Communauté européenne les produisent, pour beaucoup, en quantités supérieures aux nôtres. La raison de l'augmentation de la production agricole dans ces pays n'est pas tant le progrès technologique que les subventions qui incitent les agriculteurs à produire autant qu'ils le peuvent. À une époque, l'Amérique latine était le premier pays producteur de beaucoup de ces produits, mais nous nous retrouvons petit à petit délogés de notre position et de nos marchés. Il est vrai que la CEE et les États-Unis sont les plus gros marchés d'exportation agricole du monde et que c'est à eux que nous exportons la plupart de nos produits. Mais, comme ils commencent à les produire eux-mêmes, nos ventes baissent et notre économie en souffre.

Selon nous, il n'est pas juste que l'Europe et les États-Unis subventionnent leurs agriculteurs pour faire augmenter leur production. Pendant plusieurs siècles, Américains et Européens ont introduit beaucoup de cultures en Amérique latine et en ont encouragé l'exploitation. Nous avons atteint une sorte de contrat social dans lequel nous acceptons de produire, si les Américains et les Européens nous achetaient nos récoltes. Mais pourquoi cultiver en Amérique latine plutôt qu'aux États-Unis ou en Europe? Parce que ces cultures nous donnent évidemment un avantage comparatif et coûtent moins cher que dans ces deux pays. Aussi, pourquoi nos partenaires changent-ils aujourd'hui de politique et produisent-ils eux-mêmes au lieu de s'approvisionner chez nous? Cela n'a aucun sens, ni pour nous, ni pour eux, sur le plan économique.

C'est à cause de ces subventions et d'autres problèmes en Amérique latine que le pays connaît une grave crise agricole. Et comme l'agriculture est vitale pour notre économie, qui dit crise agricole dit crise économique générale. L'une des conséquences les plus graves de cette situation a été l'augmentation de notre dette. Les pays d'Amérique latine ont les pires problèmes d'endettement du monde. Lorsque nous ne pouvons recevoir le juste prix de nos ventes agricoles, nous devons emprunter pour survivre.

Tant que la situation agricole sera mauvaise, notre endettement continuera de croître. À moins que les pays développés ne modifient leur politique de subventions et ne commencent à importer davantage de produits agricoles au lieu de les produire eux-mêmes, beaucoup de pays latino-américains seront bientôt ruinés, ce qui risque de provoquer une crise économique mondiale.

Nous ne pouvons comprendre pourquoi les États-Unis et la Communauté européenne continuent d'octroyer autant de subventions à leurs agriculteurs. Ils aiment bien nous dire comment gérer notre économie, et pourtant ils ne montrent aucune logique dans leur façon de gérer la leur. Ils nous demandent d'augmenter nos exportations, mais ils offrent des prix très élevés à leurs agriculteurs pour que ceux-ci produisent la même chose que nous. Il n'achètent donc plus nos produits, parce qu'ils en ont suffisamment. Comment pourrions-nous, en conséquence, augmenter nos exportations?

Ils nous disent qu'il vaut mieux leur acheter nos produits manufacturés plutôt que les fabriquer nous-mêmes, car cela nous coûte moins cher. Ils prétendent que c'est ce qu'on appelle l'avantage économique, qui est à la base du commerce international. Nous trouvons que c'est une bonne règle, mais comment se fait-il que personne ne la suive en agriculture? Il semble qu'il y ait une norme pour les produits manufacturés, qui encourage les pays non industrialisés, vivant surtout de l'agriculture comme l'Amérique latine, à acheter des produits manufacturés des pays industrialisés.

Mais alors, nous avons une norme différente pour les produits agricoles, qui incite les pays industrialisés à produire sur leurs propres terres et à n'acheter aux pays essentiellement agricoles que les produits qu'ils ne peuvent absolument pas produire eux-mêmes.

Beaucoup d'agriculteurs latino-américains se sont appauvris à cause des subventions agricoles que reçoivent les agriculteurs des pays développés, mais ce ne sont pas les seuls. En Europe, les pauvres pâtissent eux aussi de ces subventions qui rendent le prix des aliments très élevé, d'autant plus qu'ils consacrent un gros pourcentage de leur revenu à l'alimentation.

Des études ont également montré que les petits exploitants européens plus pauvres ne profitent pas beaucoup des subventions agricoles, alors que ce n'est pas le cas des riches exploitants. La politique des pays développés en matière de subventions agricoles ne frappe pas seulement les pays plus pauvres qui exportent des produits agricoles, mais également les pauvres des pays développés. C'est une politique conçue par les riches, pour les riches.

Les faibles prix des produits agricoles sur le marché mondial conduisent les petits exploitants latino-américains à quitter leur terre. Ils ne peuvent plus vivre de l'agriculture. Par conséquent, ils émigrent vers les villes à la recherche d'un emploi, mais ont souvent du mal à en trouver. La rapide expansion des villes a fait augmenter la pauvreté, les mauvaises conditions de vie, la maladie et le crime. De certaines de nos grandes villes champignons sont également nés de graves problèmes de pollution qui dégradent notre environnement, partout dans le monde.

En conclusion, nous dirons que les subventions agricoles ont eu beaucoup d'effets directs et indirects. Nous ne prétendons pas que tous les problèmes de l'Amérique latine proviennent des politiques agricoles de la CEE et des États-Unis, mais nous sommes convaincus que beaucoup y sont liés. Ce serait rendre un immense service au monde entier que d'y mettre un terme.

Document d'information n° 8

Les agriculteurs africains

Attention!

Les textes suivants, parfois, offrent intentionnellement des partis-pris très biaisés et mal-fondés. Le but est de susciter une réaction probablement vive chez les élèves qui participent au jeu de simulation. On cherche à amener ces élèves à réfléchir pour ensuite contester la véracité de ces mêmes idées fausses dans un esprit de débat et de raisonnement critique.

L'agriculture, dans beaucoup de régions d'Afrique, a grandement souffert des politiques agricoles de la CEE et des États-Unis. Il importe de comprendre que la plupart des Africains sont des agriculteurs - leur niveau de vie dépend de leur aptitude à produire du coton, du sucre, du maïs, du blé et des arachides (pour n'en nommer que quelques-uns), et de vendre ces produits à un juste prix. Dans la plupart des pays africains, l'agriculture est le moteur de l'économie.

Nos agriculteurs ont des cultures très variées dont ils exportent les produits dans le monde entier. Lorsque nous en recevons un prix équitable, tous les Africains en profitent. Nous comprenons que le prix des produits agricoles monte et descende, ce qui est naturel. Toutefois, ces 15 dernières années, nous avons connu la plupart du temps des baisses de prix qui ont eu de graves répercussions sur l'Afrique.

Dans les pays développés, lorsque les agriculteurs ne reçoivent pas le juste prix pour leurs produits, le gouvernement les aide financièrement. Cette politique leur permet d'avoir un revenu et de continuer leurs activités. Mais, dans la plupart des pays africains, les gouvernements ne sont pas assez riches pour aider les agriculteurs. Lorsque ceux-ci ne peuvent recevoir un prix honnête, ils sont obligés de quitter leur ferme et d'aller trouver en ville un autre genre de travail, situation qui fait naître beaucoup de nouveaux problèmes dans les villes et à la campagne.

Les villes grandissent vite et deviennent surpeuplées. Nos gouvernements ne peuvent offrir suffisamment de services essentiels à ces villes qui prennent trop d'expansion. Cette affluence nécessite l'installation de réserves d'eau potable, de services d'égout, et il faut aussi construire des hôpitaux.

Même les pays développés auraient des difficultés à fournir ces services à des villes qui poussent aussi vite que les nôtres. L'autre problème est qu'il n'y a pas suffisamment d'emplois en ville pour tout le monde. Les problèmes de pauvreté qui en résultent, combinés à des conditions insalubres, amènent la maladie. Cette croissance rapide des villes est un fléau dans tous les pays du tiers monde.

Lorsque beaucoup d'exploitants agricoles quittent la campagne pour la ville, il n'en reste pas suffisamment pour exploiter la terre. La population manque alors de produits alimentaires à la ville et à la campagne, et la famine s'installe. Comme les citoyens sont pauvres et ne peuvent s'acheter à manger, beaucoup de gouvernements africains achèteront ces produits à un prix très bas pour qu'ils reviennent moins cher à la ville. Néanmoins, cette situation cause encore plus de tort aux exploitants qui continuent leur exode vers les villes.

Ainsi, tout le monde peut s'apercevoir que les bas prix des produits agricoles entraînent une série de circonstances à l'origine de désastres considérables dans la plupart des pays africains. Notre dépendance de l'agriculture ne serait pas une mauvaise chose si nous pouvions recevoir le juste prix de nos produits, mais comme ce n'est pas souvent le cas, cette dépendance nous nuit.

Nous avons expliqué les conséquences des faibles prix des produits alimentaires en Afrique. Quelle est donc leur origine? Bien qu'un certain nombre de facteurs se combinent pour porter préjudice à l'agriculture en Afrique, nous pensons que les politiques des pays développés, en particulier celle des États-Unis, celle du Japon et celle de la Communauté économique européenne, constituent l'un de ces principaux facteurs.

La Communauté européenne a beaucoup augmenté sa production agricole au cours des 30 dernières années, ce qui nous touche de trois façons :

- 1) nous n'exportons plus autant vers l'Europe, car les Européens n'ont plus besoin de nos produits, ils les produisent eux-mêmes;
- 2) ils exportent maintenant certains de leurs produits vers des pays qui nous les achetaient à l'origine;
- 3) 3) comme la production est abondante, le prix des produits baisse. Nous avons déjà expliqué les conséquences désastreuses de cette chute des prix.

Les États-Unis ont réagi aux politiques de la Communauté européenne en accordant des subventions semblables à leurs agriculteurs. Cette politique les encourage à produire encore plus, ce qui fait encore baisser les prix. Pour pouvoir garder leur part de marché, les Américains ont envahi le monde d'une foule de produits agricoles à bas prix, provoquant de ce fait une autre diminution des prix. Américains et Européens peuvent se le permettre, mais pas nous.

Bien que le Japon importe une grande quantité de produits agricoles pour ses 123 millions d'habitants, il n'importe pas autant qu'il le devrait. Le Japon paie à ses exploitants agricoles des prix très élevés pour faire pousser certains produits, alors qu'il pourrait les acheter sur le marché mondial à un prix beaucoup plus bas. Il agit ainsi pour protéger ses agriculteurs, mais ce faisant, le gouvernement cause des torts aux agriculteurs africains, car il ne nous achète pas autant qu'il le devrait.

Comme la plupart des pays africains sont des pays en voie de développement, nous sommes extrêmement tributaires du commerce international. Nous avons besoin de faire des échanges commerciaux, car nous ne pouvons nous permettre de produire que ce qui nous donne un avantage comparatif. Les riches pays développés peuvent, quant à eux, subventionner leurs agriculteurs ou leurs fabricants pour les faire produire sans qu'ils en tirent un avantage économique, ce que nous ne pouvons nous permettre.

Les pays développés violent les règles du commerce international en produisant ce que nous devrions produire nous-mêmes, car nous pouvons le faire à bien meilleur marché. Bien que les produits africains ne soient pas tous touchés par les subventions dans les pays développés, il y en a tout de même beaucoup.

Le tort que ces subventions causent à l'environnement est une autre de nos préoccupations. Comme les agriculteurs du Japon, de la CEE et des États-Unis ont la garantie de recevoir un bon prix pour leurs produits, quel que soit le prix du marché mondial, il est avantageux pour eux de produire autant qu'ils le peuvent. Pour augmenter la production, ils utilisent d'énormes quantités de fertilisants et d'autres produits chimiques. Cependant, personne ne sait quelles seront les conséquences à long terme de ces pratiques, leurs effets sur le sol et la nappe phréatique. Ce que personne ne sait non plus c'est si ces produits chimiques affectent la qualité des produits cultivés. Voulons-nous vraiment prendre ce genre de risque pour l'environnement et continuer d'utiliser ces quantités de produits chimiques sans connaître les conséquences de nos actes?

En conclusion, bien que beaucoup de facteurs se soient réunis pour porter préjudice aux producteurs africains, l'importante aide gouvernementale accordée aux agriculteurs américains, japonais et européens en est un de taille.

Nous ne pouvons comprendre ces politiques, car elles ont non seulement nui à l'économie africaine, mais également à celle des pays subventionnant l'agriculture. Le Japon, les États-Unis et la CEE se font évidemment du tort en payant des prix aussi élevés pour des produits agricoles. Ils feraient beaucoup mieux de nous acheter ces produits, à nous et à d'autres pays qui ont un avantage comparatif en agriculture.

Activité 9 - Un Acadien qui a percé sur le marché de l'Europe

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Créativité et raisonnement critique
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité de révision mise sur l'histoire vraie d'un Acadien Edmond Mandé Comeau qui, grâce à un esprit d'entreprise remarquable a risqué le tout pour le tout pour, partant de rien, bâtir une petite entreprise commerciale viable qui a pris de l'expansion et s'est imposée sur le marché européen. En utilisant ce modèle d'exploitation économique, les élèves pourront appliquer plusieurs concepts économiques clés qu'ils et elles viennent d'apprendre.

B. Contenu

Voir le texte : « Il était une fois un homme décidé à percer le marché de l'Europe ».

C. Objectifs relatifs aux :

Concepts et connaissances :

L'élève sera capable de :

L'économie de marché

- **Savoir qu'une famille d'entrepreneurs acadiens a connu une croissance économique remarquable au sein du commerce international**
- **Situer sa communauté dans la société en général et rester ouvert au monde, aux gens et aux groupes ayant une autre culture**

Habiletés :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- Utiliser des concepts pour décrire et définir les principales composantes d'une situation
- Relier, comparer et évaluer ce qui est lu et entendu

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Maîtriser, valoriser la langue française écrite et orale par tous les moyens possibles**
- Savoir si on doit prendre des décisions économiques à court terme ou à long terme

D. Étapes de l'activité

1. Lire avec les élèves l'article : « Il était une fois un homme décidé à percer le marché de l'Europe » (Document d'information n° 1). Expliquer au besoin.
2. Ensuite, donner aux élèves la Feuille de travail n° 1 « Des concepts clés ». Sur cette feuille, il y a seize citations, suivies d'un blanc qui ont été puisées dans le texte que les élèves viennent de lire. À la fin de cette feuille de travail se trouvent seize concepts que les élèves ont déjà acquis. Demander aux élèves d'apparier chacun des seize concepts avec une des seize citations. Écrire le numéro du concept sur le tiret qui suit la citation qui lui correspond.
3. Une fois l'activité achevée, évaluer et discuter collectivement avec les élèves leur choix d'appariement. Voir la Feuille de réponses n° 1.
4. Ensuite, donner aux élèves la Feuille de travail n° 2 « Questions ». Les élèves peuvent répondre aux questions individuellement ou collectivement. Discuter au besoin avec les élèves. Voir la Feuille de réponses n° 2.

Document d'information n° 1

Edmond Mandé Comeau, Nouvelle-Écosse : Il était une fois un homme décidé à percer le marché de l'Europe ¹ par Claudia Collard

Comment un petit vendeur de blé peut en venir à exporter du bois de construction en Europe? C'est là toute l'histoire de l'entreprise E.M. Comeau de Meteghan en Nouvelle-Écosse. Une histoire qui débute en 1906 et qui est loin d'être terminée. Une histoire d'Acadiens à l'esprit vif, caractère qui s'est transmis de génération en génération.

Il était une fois un homme à la fois sévère et décidé. Un homme qui battait son blé pour en sortir le grain, comme tant d'autres. Edmond Mandé Comeau. À la Baie Sainte-Marie, où vit Edmond, la pêche et l'agriculture sont les industries dominantes. Or, l'idée lui vint un jour de fabriquer des boîtes en bois, contenant indispensables au transport de poissons, crustacés, légumes, fruits... Encore là, plusieurs possédaient ce type d'entreprise. Mais tout d'un coup...

Des boîtes, des boîtes, il en fallait partout. La demande grandissait en même tant que les enfants d'Edmond, ce dernier achetait du bois provenant des moulins de cinq de ses garçons. Mais l'union ne fait-elle pas la force, comme le veut le dicton? Pourquoi ne pas simplement faire d'E.M. Comeau une entreprise familiale et construire un gros moulin qui appartiendrait également à sa progéniture? Pas bête comme idée, pas bête du tout.

En s'unissant à ses fils, Edmond devint plus compétitif, parce qu'il pouvait produire plus rapidement. À cette époque, il aurait facilement pu travailler uniquement pour la compagnie Coke. Mais Edmond voyait loin et diversifier sa clientèle lui apparaissait sa planche de salut. Même si, comme tout homme d'affaires qui se respecte, l'aspect monétaire l'attirait beaucoup, il n'était pas du genre à mettre tous ses oeufs dans le même panier.

Le progrès obligeant, les réfrigérateurs et les congélateurs ont pris petit à petit la place des fameuses boîtes de bois qu'on remplissaient de glace. Les boîtes de bois sont devenues de plastique et de carton.

Nous sommes maintenant en 1979 et Louis à Désiré à Edmond Comeau a acheté de ses oncles l'entreprise E.M. Comeau depuis maintenant deux ans. Aussi futé que son grand-père, ce dernier décide de réorienter l'entreprise. Il faut s'adapter aux exigences du marché si on ne veut pas subir les affres de la faillite. Et le marché est, semble-t-il, au bois de construction. C'est donc dans cette direction qu'on dirige les énergies. Rapidement, E.M. Comeau perce en Europe, plus précisément en Angleterre et en Irlande. Au total, un million et demi de pieds de bois seront expédiés au cours de la première année. On entend par pied de bois un morceau d'un pied carré par un pouce d'épaisseur.

C'est en 1984 que Victor et Edmond Comeau achètent l'entreprise de leur frère Louis. Les boîtes de bois qui avaient déclassé le blé plusieurs années auparavant ont maintenant une toute petite place. Alors que dans les périodes de vaches grasses l'entreprise employait une quarantaine de personnes pour fabriquer, il y en a quatre fois moins aujourd'hui. Au moment d'écrire ces lignes, quatre millions de pieds de bois de l'entreprise E.M. Comeau se retrouvent chaque année sur le marché européen. Dans l'Est canadien et dans l'État du Maine, on y vend environ deux millions de pieds de bois. Au total près de 50 personnes travaillent pour le compte d'E.M. Comeau.

L'entreprise fondée par Edmond Mandé Comeau subit elle aussi les conséquences de la récession économique. « Même si nous exportons quatre millions de pieds de bois par année, il y a des compagnies qui en produisent dix ou cent fois plus que nous. Nous avons donc d'importants concurrents avec qui nous devons rester compétitifs, malgré la grosseur de notre entreprise », explique Victor Comeau.

Une autre recette du succès selon Victor Comeau, c'est le contact direct avec les clients potentiels. « Habituellement, les contrats que nous décrochons en Angleterre et en Irlande sont obtenus par un intermédiaire à cause de la trop grande distance. Mais pour m'être rendu en Europe l'an passé, je peux dire que ça paye d'aller voir les gens. C'est également plus facile de régler les problèmes qui se présentent ».

Mais l'Europe, c'est grand, alors pourquoi seulement l'Angleterre et l'Irlande? « Nous avons déjà essayé dans d'autres pays mais il n'y avait pas un grand intérêt. En France, notamment, on a besoin de la "palette". Ce sont des planches de bois secs qui servent au transport de marchandise et nous n'en produisons pas », indique Victor Comeau.

Prudent, il ajoute que certains endroits n'offrent pas les garanties que fournissent l'Irlande et l'Angleterre. Mais avec l'Union économique européenne de 1993, le marché n'est-il pas prometteur pour E.M. Comeau? « Oui, sauf que la demande devrait surtout être au niveau du bois traité à la chaleur à la grandeur de l'Europe. Pour l'instant, nous ne possédons pas cet équipement qui consiste à enlever le "petit ver" présent dans le bois. Mais les entreprises auront six mois de plus pour avoir la chance de se perfectionner. C'est évidemment une option que nous devons considérer », assure le copropriétaire de l'entreprise.

Et tous les jours, des « fax » proviennent de partout dans le monde, invitant l'entreprise à soumissionner pour un nouveau contrat. D'ailleurs, au moment de rencontrer Victor Comeau, ce dernier venait de recevoir un appel d'offres de l'Égypte. Qui sait si dans quelques mois, E.M. Comeau ne sera pas en train de se tailler une place sur le marché africain?

1. Claudia Collard. — « Edmond Mandé Comeau, Nouvelle-Écosse : Il était une fois un homme décidé à percer le marché de l'Europe ». — L'Entrepreneuriat francophone : La clef de succès. — Édition spéciale (octobre 1993). — Association de la presse francophone. — P. 8

Feuille de travail n° 1

Des concepts clés

Associer les concepts suivants aux indices ci-bas.

- l'esprit d'entreprise
- la diversification
- à long terme
- les ressources
- un produit
- la main d'oeuvre
- la demande
- la production
- la prise de décisions
- le changement
- la concurrence
- le capital
- l'offre
- une production efficace
- l'avantage économique
- le commerce international

1. « ... la pêche et l'agriculture... » (poisson et blé) _____
2. « ... de fabriquer des boîtes en bois,... » _____
3. « ... un gros moulin... » _____
4. « Mais Edmond voyait loin et diversifier sa clientèle lui apparaissait sa planche de salut. » _____
5. « Des boîtes, des boîtes, il en fallait partout. » _____
6. « Mais l'union ne fait-elle pas la force...? » _____
7. « En s'unissant à ses fils, Edmond devint plus compétitif, parce qu'il pouvait produire plus rapidement. » _____
8. « ... il n'était pas du genre à mettre tous ses oeufs dans le même panier. » _____
9. « Le progrès obligeant, les réfrigérateurs et les congélateurs ont pris petit à petit la place des fameuses boîtes de bois qu'on remplissait de glace. » _____
10. « ... bois de construction. » _____
11. « Il faut s'adapter aux exigences du marché si on ne veut pas subir les affres de la faillite. Et le marché est, semble-t-il, au bois de construction. » _____
12. « Rapidement, E.M. Comeau perce en Europe, plus précisément en Angleterre et en Irlande. » _____
13. « Au total, près de 50 personnes travaillent pour le compte d'E.M. Comeau. » _____

-
14. « Et tous les jours, des "fax" proviennent de partout dans le monde, invitant l'entreprise à soumissionner pour un nouveau contrat. » _____
15. « Mais pour m'être rendu en Europe l'an passé, je peux dire que ça paye d'aller voir les gens. C'est également plus facile de régler les problèmes qui se présentent. » _____
16. « C'est évidemment une option que nous devons considérer, assure le copropriétaire de l'entreprise. » _____

Feuille de réponses n° 1

Des concepts clés : réponses

Noter que les réponses offertes sont parfois interchangeables. Si c'est le cas, il reste à l'élève de justifier sa réponse. Voici des suggestions.

- | | |
|----------------------------|-------------------------------|
| 1. les ressources | 9. le changement |
| 2. la production | 10. un produit |
| 3. le capital | 11. l'offre |
| 4. à long terme | 12. le commerce international |
| 5. la demande | 13. la main d'oeuvre |
| 6. une production efficace | 14. la concurrence |
| 7. l'avantage économique | 15. l'esprit d'entreprise |
| 8. la diversification | 16. la prise de décisions |

Feuille de travail n° 2

Questions

Répondre aux questions suivantes qui portent sur le texte : « Il était une fois un homme décidé à percer le marché de l'Europe ».

1. Ce texte traite d'un paradigme économique particulier. Est-ce que c'est une économie traditionnelle, planifiée, de marché, ou mixte? Justifier votre réponse.
2. Relever dans le texte, trois prises de décisions économiques qui ont contribué au succès de l'entreprise E.M. Comeau. Expliquer vos choix.
3. Chaque fois que les dirigeants de l'entreprise E.M. Comeau prennent une décision économique, ils la prennent, en général, en fonction de quel principe économique?
4. Vers la fin du texte, Victor Comeau songe à prendre une autre décision importante. Laquelle? À votre avis, quelle sera sa décision? Justifier votre réponse.
5. Repérer dans le texte une prise de décisions à long terme.
6. Expliquer pourquoi les entreprises d'E.M. Comeau sont un bon exemple de spécialisation économique.

Feuille de réponses n° 2

Questions - réponses

Répondre aux questions suivantes qui portent sur le texte : « Il était une fois un homme décidé à percer le marché de l'Europe ».

1. C'est une économie de marché.
2. Les prises de décisions économiques sont :
 - i) la décision de fabriquer des boîtes en bois;
 - ii) la décision de faire d'E.M. Comeau une entreprise familiale;
 - iii) la décision prise par Edmond de diversifier sa clientèle;
 - iv) la décision prise par Louis Comeau de réorienter l'entreprise pour vendre du bois de construction;
 - v) la décision prise de Victor Comeau de chercher de nouveaux marchés, autres que ceux d'Angleterre et d'Irlande;
 - vi) la décision se réoutiller afin de produire ce qui est maintenant très demandé;
 - vii) la décision de se tailler une place sur de nouveaux marchés peut-être en Afrique.
3. Ils prennent presque toujours leurs décisions en fonction du principe de l'offre et de la demande.
4. Victor Comeau doit songer à perfectionner son entreprise pour tenter d'obtenir de nouveaux marchés dans le monde.
5. Les prises de décision à long terme sont :
 - i) la décision de faire d'E.M. Comeau une entreprise familiale;
 - ii) la décision d'Edmond de diversifier sa clientèle.
6. La spécialisation est le fait de se limiter à un seul domaine sur lequel on peut se concentrer. C'est le cas de la famille Comeau qui limite sa fabrication à la production de sa région, ce qui lui permet une production efficace et bon marché qui lui donne un avantage économique lui permettant de vendre ses produits à plusieurs pays du monde.

Activité 10 - Aimer la Terre

Intégration des Apprentissages essentiels communs

- Communication
- Initiation à la technologie
- Créativité et raisonnement critique
- Apprentissage autonome
- Capacités et valeurs personnelles et sociales

A. Sommaire de l'activité

Cette activité présente aux élèves un paradigme de valeurs qui va, en quelque sorte, à l'encontre de certains paradigmes économiques que les élèves viennent d'apprendre. C'est une autre perspective. Les élèves seront amenés à réfléchir sur les mérites de ces croyances et valeurs et, puis, les appliquer à leur vécu.

B. Contenu

Voir le texte « Aimer la Terre ».

C. Objectifs relatifs aux :

L'élève sera capable de :

Concepts et connaissances :

Interdépendance

- Savoir que l'interdépendance désigne les relations qu'entretiennent les personnes, les groupes ou les institutions les uns avec les autres
 - L'interdépendance est un phénomène à la fois naturel et culturel.

Prise de décisions

- Savoir que prise de décisions désigne, pour un individu ou un groupe, l'action d'examiner les solutions possibles et d'en choisir une

Besoins

- Savoir que besoins désigne ce qui est considéré comme nécessaire à l'existence, à la santé et au bien-être de l'individu
 - Il peut s'agir de nourriture, de vêtements, d'abri, d'organisation sociale, de communication ou de culture.

Croyance

- Savoir que croyance désigne une opinion ou conviction que l'on considère comme vraie ou réelle
 - Les croyances peuvent être l'expression de la confiance ou de la foi (croyance religieuse par exemple).
 - Elles sont étroitement liées à la culture, aux attitudes, aux valeurs et à l'identité.

Environnement

- Savoir que l'environnement désigne tout le milieu naturel et culturel, les conditions et les influences qui agissent sur la croissance et le développement des êtres vivants
 - Ceci comprend le milieu naturel, c'est-à-dire la terre, l'eau, l'air et l'énergie; le milieu biologique qui comprend tout ce qui est vivant, créatures et plantes; le milieu social qui désigne les gens et leur interaction (culture).
 - Ces trois milieux et leur interaction forment l'environnement dans lequel nous vivons.

Ressources

- Savoir que ressources désigne, surtout en regard des activités économiques, l'ensemble des richesses réelles ou politiques, naturelles ou humaines, d'une région ou d'un pays

Technologie

- Savoir que technologie désigne l'ensemble des outils, machines, matériaux, techniques et procédés qui permettent d'utiliser, d'adapter ou de transformer des produits du milieu naturel
 - L'innovation technologique entraîne le changement et l'adaptation au changement.

Valeurs

- Savoir que valeurs désigne le caractère d'estime (jugement) attribué aux idéaux, aux coutumes et aux conduites et se décrit en termes de croyance et de culture (plus ou moins en accord avec la société de l'époque)

Habilités :

L'élève sera capable de s'exercer à :

- Fonder des arguments sur des principes moraux tels que la vérité ou la justice

Valeurs :

L'élève sera capable de :

- **Maîtriser, valoriser la langue française écrite et orale par tous les moyens possibles**
- Savoir que des changements profonds sont inévitables à cause des innovations technologiques
- Comprendre le rôle que jouent les valeurs humaines dans le raisonnement critique

D. Étapes de l'activité

1. Demander aux élèves de lire un texte rédigé par un Fransaskois, M. l'abbé Roger Ducharme. Voir le Document d'information n^o 1.
2. Donner la Feuille de travail n^o 1 aux élèves. Leur demander de répondre aux questions individuellement, par écrit. Les élèves devront remettre leur travail pour fin de correction. Voir la Feuille de réponses.
3. Une fois corrigées, rendre les feuilles aux élèves. Ensuite, engager les membres de la classe dans une discussion générale pour savoir si les réponses corrigées sont acceptables.

Document d'information n° 1

Une pensée en passant : Aimer la Terre ¹ Abbé Roger Ducharme

La vie des agriculteurs (ou des fermiers, comme on les appelle, par ici) n'est pas facile. Mais c'est une vie comme une autre. Et bien des citoyens l'envient. Ce n'est pas un système, ni une doctrine, ni une philosophie, même s'il faut un peu et pas mal de tout cela pour réussir. C'est un style de vie, c'est un mode particulier de traiter les autres, la nature et tout ce que celle-ci contient. Le fermier ne peut donc pas être en marge de l'écologie — le mot du jour — ni en être indifférent. Quelques attitudes s'imposent :

1. Découvrir le sens religieux de la nature, de la Terre en particulier. Cela peut sembler étrange. Pourtant elle est originellement l'Oeuvre de Dieu, un don à respecter et à faire fleurir. Ce n'est pas une masse à exploiter « au coton », assécher sans pitié, à sucer « à mort ». Retrouver les liens de respect et d'amitié qui relient nature-homme-Dieu, des liens familiaux, quoi!
2. Voir le monde entier comme un superbe poème à explorer, à interpréter, à partager, à célébrer comme un hymne merveilleux au Dieu Créateur Providence qui l'a fait et tout ce qui l'habite pour le plein épanouissement de tout le monde sans exception.
3. Comprendre que nous sommes unis à l'univers comme à une famille vivante, efficace, fondamentale. Tout ce qui nous touche, tout ce que nous touchons a des répercussions dans cette immense tente dont il faut respecter l'équilibre, v.g. trop de chats mangent les oiseaux qui ne mangent plus les maringouins qui nous dévorent.
4. Éviter de polluer notre Mère la Terre, notre unique demeure : ses champs, forêts et prairies, mers et rivières, flore et faune. D'où opposition viscérale aux produits chimiques... avec autant d'ardeur que pour notre vraie famille humaine naturelle.
5. Conjuguer les forces pour surmonter toute violence vis-à-vis la nature, les humains. Vu les violences physiques et psychologiques en tant de familles, cela ne semble pas si facile à faire.
6. Pratiquer une éthique de frugalité (se satisfaire de ce qu'on a) plutôt que de céder à une consommation dévergondée où désir primaire ou allumé par la ruse des exploiters envoûtés.
7. Écouter la nature — elle parle — comme une grand-maman affectueuse qui ne veut qu'une chose : une merveilleuse symphonie profonde, joyeuse, vitale, sans note discordante signée : Dieu-homme-nature. « *Et Dieu vit que cela était très bon.* »

1. Abbé Roger Ducharme. — « Une pensée en passant : Aimer la Terre ». — L'Eau vive. — (23 mars 1995). — Coopération des publications fransaskoises. — P. 10

Feuille de travail n° 1

Aimer la Terre

1. En général, quel paradigme de valeurs est évoqué par l'abbé Roger Ducharme, un Fransaskois, dans ce texte?
2. Quel mode de vie est évoqué par M. Ducharme? Comment explique-t-il ce mode de vie?
3. Quel est le rapport entre les croyances et valeurs évoquées dans ce texte et celles des Autochtones vis-à-vis de la Terre?
4. Comment, dans le paragraphe 1, les propos de M. Ducharme vont-ils à l'encontre des principes de l'économie de marché que nous avons étudiée? Expliquer votre réponse.
5. Selon vous, quel paradigme est le meilleur? Expliquer votre choix.
6. Expliquer le paragraphe 2 en vos propres mots.
7. Expliquer le paragraphe 3 en vos propres mots.
8. a) D'après le paragraphe 4, est-ce vrai de dire que l'exploitation des ressources, dans le passé, a engendré la pollution de la Terre? Donner des exemples.
b) Selon M. Ducharme, on devrait s'efforcer de protéger la Terre autant que quoi?
9. Dans le paragraphe 5, avec quoi M. Ducharme compare-t-il notre façon de traiter la nature? Expliquer.
10. Donner le sens des expressions suivantes :
 - une éthique de frugalité;
 - une consommation dévergondée;
 - un désir primaire ou allumé par la ruse des exploiters envoûtés.
11. a) Dans le paragraphe 7, à quoi est comparée la nature?
b) Qu'est-ce que la nature semble vouloir?
12. En termes économiques, le niveau de vie est une mesure de la quantité et de la qualité des biens et services à la disposition des individus. Croyez-vous que M. Ducharme partage cette même définition? Expliquer.

-
13. En termes économiques, la richesse est constituée de biens et de services issus de diverses combinaisons des ressources limitées. Selon vous, comment M. Ducharme comprend-il le terme de richesse?
 14. En termes économiques, les ressources sont représentées par ce qui est utilisé pour produire les biens et services (richesse) que désirent ou dont ont besoin les individus constituant la société. Selon M. Ducharme, qu'est-ce que nous devons faire avec les ressources de la Terre?

Feuille de travail n° 1 – réponses

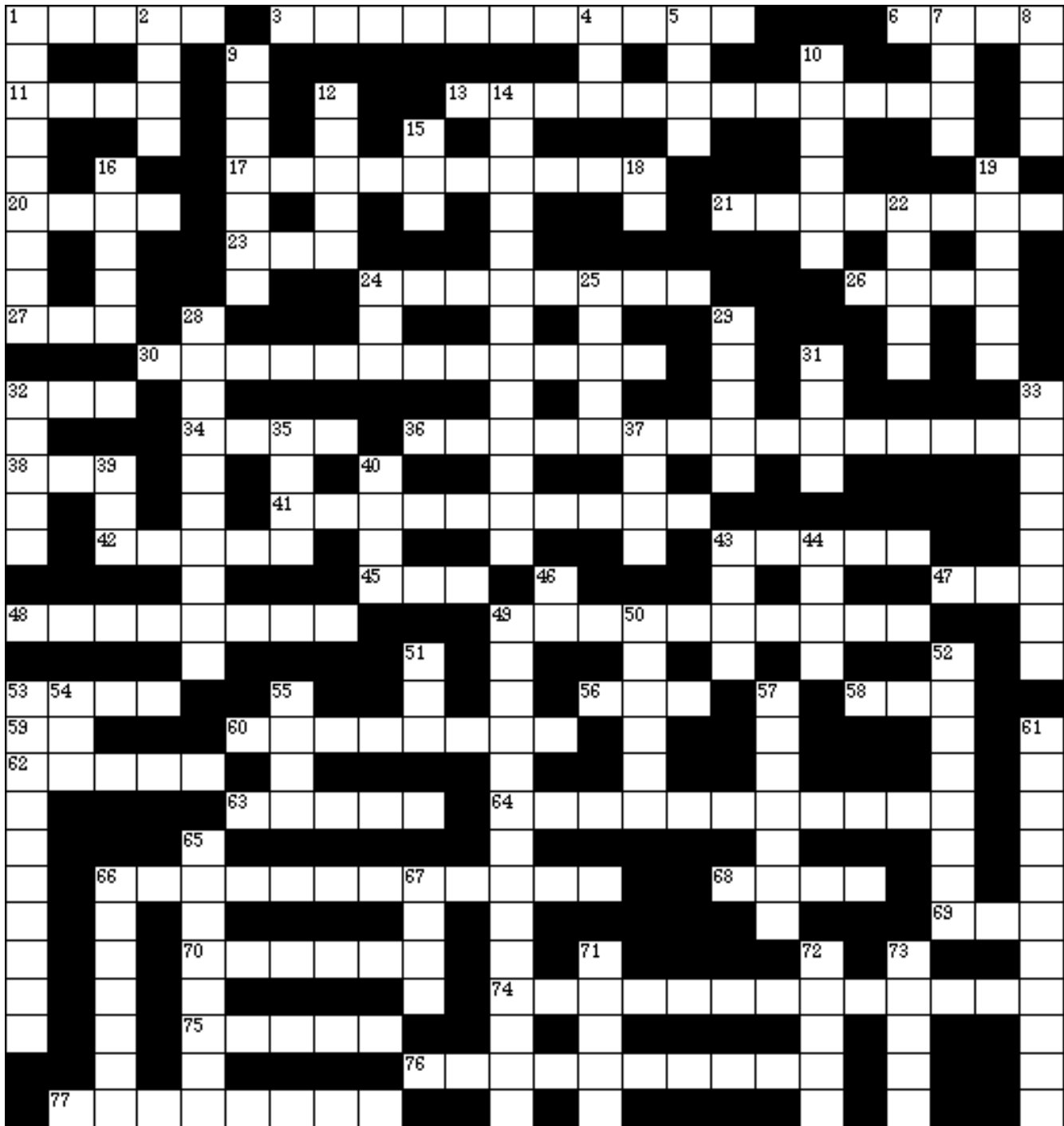
Aimer la Terre

1. La Terre et la nature sont presque sacrées. Elles doivent être choyées et respectées, mais pas exploitées sans limites. Les êtres humains doivent vivre en harmonie constante avec la nature.
2. a) M. Ducharme évoque le mode de vie des agriculteurs.
b) « C'est un style de vie, c'est un mode particulier de traiter les autres, la nature et tout ce que celle-ci contient. » Le fermier doit tenir compte de l'écosystème terrestre.
3. La vision du monde de M. Ducharme et celle des Autochtones sont semblables. La Terre et la nature sont presque sacrées et doivent être partagées et respectées par les êtres humains. Tous les organismes vivants doivent vivre en harmonie avec la nature.
4. En général, l'économie de marché suppose l'exploitation des ressources naturelles et humaines dans le but d'accumuler un certain montant de richesse. Malheureusement, dans certains cas, ceci se fait au dépens de l'environnement dont dépendent, toutes les formes de vies sur la Terre.
5. Les réponses peuvent varier.
6. La Terre est une planète merveilleuse où la nature et tous les organismes vivants doivent coexister en harmonie.
7. C'est nous, en tant qu'êtres humains, qui sommes responsables de l'état de la Terre. Nous faisons partie de l'immense famille (le monde entier) qui vit dans cette immense tente (la Terre). Nous devons donc veiller à la protection de la Terre et de son écosystème.
8. a) Malheureusement, l'exploitation des ressources a bien engendré la pollution. Les exemples peuvent varier.
b) Nous devrions protéger la Terre autant que le bien-être de notre famille.
9. M. Ducharme compare notre façon de traiter la nature avec la violence familiale d'aujourd'hui. Ces deux types de violence sont tous deux déplorables.
10. a) Éthique de frugalité : on doit se contenter de ce qu'on a.
b) Consommation dévergondée : une consommation avide et sans limites de produits et de services.

-
- c) Désir primaire...envoûtés : certains fabricants et vendeurs de produits et de services trompent les consommateurs en leur faisant croire que la consommation entraîne assurément leur bonheur et leur bien-être.
11. a) La nature est comparée à une grand-maman qui souhaite le bonheur de sa famille.
- b) La nature veut vivre en harmonie avec les êtres humains de ce monde comme Dieu le créateur l'avait voulu.
12. Non, M. Ducharme ne partage pas cette définition. Pour lui, le niveau de vie ne se mesure pas en termes de quantité de biens et de services à la disposition d'une personne, mais plutôt doit se mesurer en termes de joie de vivre naturelle et heureuse en harmonie avec l'écosystème terrestre.
13. Pour M. Ducharme, la richesse a une connotation plutôt spirituelle que temporelle ou matérielle. Il semble dire que l'accumulation de choses matérielles n'est pas très importante. C'est plutôt l'état de l'esprit qui importe : un esprit détaché du matérialisme, lié étroitement et harmonieusement avec la Terre.
14. On ne doit pas exploiter les ressources pour le profit ou la gourmandise. Ces ressources nous sont allouées pour répondre à nos besoins, mais pas nécessairement pour répondre à tous nos désirs. Ce que nous désirons n'est pas toujours essentiel alors que nos vrais besoins le sont. Les ressources sont limitées, l'écosystème terrestre est interdépendant et surtout fragile. Il faut respecter et préserver nos ressources naturelles afin d'assurer la survie de toutes les espèces — les êtres humains inclus.

Révision des concepts et connaissances par les mots croisés

Les relations économiques internationales



Horizontal

1. Lorsqu'on produit des _____, il est moins coûteux d'en produire une grande quantité que de les produire en petite quantité.
3. Une guerre _____ éclate lorsque des pays engagés dans le commerce international tentent de réduire des importations compétitives en imposant des tarifs douaniers, des quotas, des subventions ou d'autres formes de restriction.
6. Un _____ c'est une injustice sociale qui s'est établie par habitude.
11. « On ne te voit pas souvent! Tu te fais _____ ces jours-ci. »
13. Le _____ est le type de commerce international qui existe lorsqu'on a enlevé toutes les barrières commerciales, c'est à dire les tarifs douaniers, les quotas, et les contrôles d'échange pour que les biens et les services circulent sans restriction entre les pays.
17. On utilise les facteurs de _____ (terre, capital, main d'oeuvre et esprit d'entreprise) dans différentes combinaisons pour produire des biens et des services.
20. C'est interdit de conduire en _____ d'ébriété.
21. Le protectionnisme crée des emplois au pays et réduit donc le chômage. Les revenus du Canada proviennent en grande partie de ses exportations vers les pays étrangers. Si ces pays ne peuvent rien vendre au Canada pour obtenir des dollars, ils ne seront plus _____s de nos produits et cela provoquera du chômage au Canada.
23. _____ est un adjectif possessif.
24. L'_____ économique se voit si le niveau de vie des individus de toutes les régions est plus élevé lorsque chaque région se spécialise dans la production de biens dans laquelle elle a un _____ naturel ou acquis et qu'elle obtient d'autres produits en échange.
26. Une façon de calculer le _____ d'un produit consiste à diviser les _____s d'une opération par le nombre d'unités produites dans une période de temps donnée.
27. _____ est la forme du verbe suer à la troisième personne du singulier, au présent de l'indicatif.
30. Le coût d'une politique sociale visant à protéger les industries locales est la _____ au niveau de vie plus élevé que le commerce international pourrait apporter.
32. Le _____ est toujours une des boissons préférées des Britanniques.
34. _____ est la forme du verbe sucer à la première personne du singulier, au présent de l'indicatif.
36. Le _____, c'est lorsque la plupart des pays emploient certains moyens pour protéger leur économie de la concurrence de produits étrangers.
38. Le _____ est une céréale qui est bonne et qui a beaucoup de valeur nutritive.
41. On peut déterminer l'_____ selon la quantité de ressources utilisées pour produire un produit ou selon les coûts de production du produit.
42. _____ douanier
43. L'_____ est la quantité du produit que les producteurs mettent sur le marché.
45. « Elle était sûrement fâchée lorsqu'elle m'a fermé la porte au _____ . »
47. Une lettre formelle est adressée : à _____ de droit.
48. Les biens et services qui constituent la _____ d'une société ne peuvent être issus que de diverses combinaisons des ressources limitées.
49. Une _____ est un paiement que le gouvernement verse à une entreprise pour lui permettre de maintenir ou de réduire le prix de son produit au consommateur ou à des entreprises non concurrentielles afin de les aider à couvrir leurs frais pour qu'elles puissent rester en opération.
53. Un _____ est comme une voix qui répète.

-
56. C'est une des quatre saisons.
58. Statut-_____
59. Parmi tous ces articles, je préfère celui-_____.
60. Avec la spécialisation et le _____, les pays voient leur niveau de vie s'améliorer bien qu'ils ne travaillent pas plus.
62. Anarchie est un antonyme du mot _____.
63. Les gouvernements souhaitent maximiser la production dans leur société, ils ont aussi d'autres objectifs qui, à court _____, peuvent leur paraître plus importants que la maximisation de la production.
64. Les subventions peuvent fausser l'_____ des ressources rares :
- en maintenant un produit à un prix artificiellement bas de sorte que le consommateur ne cherche pas de produit de remplacement;
 - en donnant aux producteurs un prix plus élevé que leur donnerait le marché, ce qui les encourage à produire plus que les besoins du marché;
 - en permettant à des compagnies non concurrentielles de continuer à produire à la place de compagnies étrangères qui pourraient produire la même chose mais à un coût inférieur.
66. Les programmes de subvention encouragent souvent une production _____ de biens dont il faut se débarrasser d'une façon ou d'une autre.
68. Une _____ fautive est une croyance ou une supposition erronée qui aboutit à un raisonnement illogique ou mal fondé.
69. « À Paris, nous avons fait une promenade sur la _____ des Champs-Élysées. »
70. Le _____ de vie est une mesure de la quantité et de la qualité des biens et services à la disposition des individus.
74. Le critère _____ pour une utilisation efficace des ressources est d'utiliser le minimum de ressources pour un niveau de production donné.
75. Lorsque la production d'une compagnie augmente, cela entraîne, en général, une réduction du coût _____ (unitaire) du produit.
76. Chaque pays, par rapport à sa _____, possède un ensemble particulier de ressources, combinées de diverses manières, qu'on peut utiliser pour produire de façon plus efficace certains produits.
77. Les _____s du commerce se voient lorsque les pays qui font du commerce ont un niveau de vie plus élevé parce qu'ils ont un plus grand nombre et de meilleurs produits parmi lesquels ils peuvent choisir.

Vertical

1. Après la Seconde Guerre mondiale, on était d'accord pour libérer le commerce international des _____ économiques qui avaient causé tant de problèmes avant la guerre.
2. _____ est l'antonyme du mot affirmer.
4. « On est prêt à partir. Il faut pl_____ bagage. »
5. Le détective cherchait à _____ deux crimes semblables.
7. Dans la vie, il faut persévérer tant _____ que mal.
8. « Je crois qu'il serait _____ de votre part de prendre ces avertissements au sérieux. »
9. On peut vendre les biens qui sont produits grâce à l'appui de diverses subventions à des prix qui sont inférieurs aux coûts de production. Il y a _____ lorsque des produits subventionnés sont mis sur le marché à des prix inférieurs aux coûts de production.
10. Le _____ est le mécanisme d'échange par lequel acheteurs et vendeurs se rencontrent.
12. De plus en plus, les pays s'organisent en _____ commerciaux afin de tirer profit de la spécialisation et de se protéger de la concurrence des autres blocs.
14. Le commerce _____ permet à un pays d'exporter son excédent de biens et d'importer ceux qu'il n'est pas capable de produire.
15. _____-de-sac.
16. « Ça, ce n'est pas pareil! C'est une autre _____ de manches. »
18. « C'est difficile! Ça n'a _____ queue, _____ tête! »
19. Les nations peuvent avoir recours à diverses formes de protection tels les tarifs douaniers et les _____ d'importation pour réduire la demande pour les biens et services importés.
22. La métaphore est un exemple de _____.
24. _____-boutant.
25. Ce chien _____ après tous les étrangers qui passent.
28. Aucun pays ne ressemble à un autre. Chacun a sa propre combinaison de _____s (terre, main d'oeuvre et capital) qui peuvent être combinées différemment (entreprise) pour produire un bien ou un service unique.
29. « Aujourd'hui il vaut mieux rester chez nous car c'est un jour de _____ . »
31. « Ah, que c'est ennuyant! Je trouve le temps _____! »
32. L'Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce (GATT), signé en 1947, est un accord multinational qui vise à promouvoir l'expansion du commerce international et qui s'appuie sur trois principes : 1) traitement égal et non discriminatoire de tous les pays membres; 2) réduction générale des _____s douaniers; 3) élimination des barrières commerciales non tarifaires (les subventions, par exemple).
33. Certains produits comme la nourriture, l'énergie et l'information ont une importance primordiale pour la _____ nationale d'un pays que les gouvernements sont prêts à payer des coûts très élevés.
35. Elle est le personnage _____ de cette histoire.
37. L'église Notre-Dame de Paris est bâtie sur l'île de la _____.
39. Le mot _____ est une exclamation qui exprime le mécontentement.
40. « Je me dépêche _____ d'arriver à temps. »
43. Dans les Prairies, en août, c'est le temps des f_____.
44. Le verbe faire conjugué à la 3e personne du singulier au présent de l'indicatif
46. Le mot _____ est la forme du verbe savoir au participe passé.
49. La _____ est le fait de se limiter à un seul domaine.

-
50. Certains produits ont une importance tellement _____ pour le bien-être d'une société que les gouvernements hésitent à dépendre uniquement de fournisseurs étrangers.
51. « C'est critique! C'est une situation de _____ ou de mort! »
52. Les nations ont recours à diverses formes de protection tels les tarifs _____s et les quotas d'importation pour réduire la demande pour les biens et services importés.
53. On a créé un certain nombre de zones de libre-échange et de marchés communs. Le Marché commun européen en est un exemple. En 1957, le Traité de Rome regroupait la France, l'Allemagne de l'Ouest, l'Italie, les Pays-Bas, la Belgique et le Luxembourg au sein de la communauté _____ européenne (CEE) devenue aujourd'hui, Communauté européenne (CE). En 1973, la Grande-Bretagne, l'Irlande du Nord et le Danemark se sont joints à la CE, puis en 1983, la Grèce. L'Espagne et le Portugal s'y sont joints depuis.
54. La _____e est une matière jaune sécrétée par les abeilles.
55. La _____ de libre-échange se manifeste lorsque des nations peuvent négocier, avec un certain nombre de pays, des accords commerciaux qui éliminent toutes les barrières commerciales existant, entre eux, sur les biens et services.
57. La _____ se définit comme l'envie qu'on a d'un produit, soutenue par la capacité de payer pour l'obtenir. La _____ pour un produit augmente quand le prix baisse et diminue quand le prix augmente.
61. Les pays ou régions qui n'ont pas un avantage économique pour les rendre compétitifs peuvent effectuer des _____ qui leur permettront d'être concurrentiels sur les marchés mondiaux.
65. Au cours des années 1980, le ralentissement des _____s a provoqué une résurgence du protectionnisme. Ce « nouveau protectionnisme » fait appel à des mécanismes autres que les tarifs douaniers, comme :
- des procédures de permis d'importation;
 - des exigences quant au contenu local;
 - la subvention des industries nationales.
66. Les économies d'_____ entraînent une diminution du coût de production d'une unité d'un produit donné lorsque l'_____ de production augmente. Lorsque la production augmente, on peut utiliser de plus grosses machines, ainsi que le travail de la main-d'oeuvre, de façon plus efficace.
67. « Le _____ qu'on vient de voir n'était pas le musée du Louvre mais plutôt la Conciergerie. »
71. « Elle était gênée. Elle se tenait souvent à l'_____ de ses copines de classe. »
72. _____ est écrire un message au moyen de divers signes ou symboles.
73. La plupart des pays ne sont pas prêts à accepter que le marché _____ soit le seul déterminant pour choisir le type d'activité économique dans laquelle ils peuvent s'engager.

Bibliographie

Beaudry, Paul ; Bois, Luc ; Tanguay, Gilles. — Éducation économique. — Montréal : Guérin, 1985. — ISBN 2-7601-1142-3
Guide du maître : ISBN 2-7601-1260-6
Cahier d'activités : ISBN 2-7601-1261-8

Brunelle, Monique. — Cours circuit, Éducation Économique. — Montréal : Éditions HRW, 1989. — Sommaire : *Cahier ; Corrigé*. — ISBN 0-03-926300-2 (Cahier) , ISBN 0-03-926301-0 (Corrigé)

Drouin, Christian. — L'économie canadienne. — Montréal : Guérin, 1982.
— ISBN 2-7601-0836-8

Leier, Margaret. — Ce monde qui est le tien. — Scarborough : Prentice-Hall Canada, 1988. — ISBN 0-13-121435-7

Lemieux, Gilles J. — Éducation économique. — Ottawa : Éditions du nouveau pédagogique, 1984. — ISBN 2-7613-0103-X

Media-sphere 1990. — Côte-d'Ivoire. — ISBN 0-662-57613-6

Ministère de l'Éducation de l'Alberta. — Études sociales 13, 23 : Guide d'enseignement. — Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1993

Ministère de l'Éducation de l'Alberta. — Études sociales : cahier de l'élève, 12e année : Systèmes politiques et économiques. — Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1986

Ministère de l'Éducation de l'Alberta. — Études sociales 30 : unité d'enseignement. — Guide : Caractéristiques des systèmes politiques et économiques de notre monde actuel. — Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1991

Ministère de l'Éducation de l'Alberta. — Études sociales 30 : cahier de l'élève : Caractéristiques des systèmes politiques et économiques de notre monde actuel. — Ministère de l'Éducation, 1991

Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan. — Histoire : Programme d'études pour la 10e année. — Regina : Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1993

Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan. — Histoire : Les organisations sociales : Guide d'activités pour la 10e année. — Regina : Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1993

Saskatchewan Education. — Social Studies 10 : Social Organizations : curriculum guide. — Regina : Saskatchewan Education, 1992

Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan. — Sciences humaines : Guide d'activités pour la 10e année. — Regina : Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1993

Pauly, Edmond. — Les grandes puissances et leurs ressources. — Montréal : Guérin, 1985.

— Sommaire : *Cahier ; Corrigé*. — ISBN 2-7601-1313-2 (cahier) , ISBN 2-7601-1334-5 (corrigé)

Siroën, Jean-Marc. — L'économie mondiale vers l'an 2000. — Paris : Armand Colin Éditeur, 1988. — ISBN 2-200-31244-X