

I – Un siècle de transformations scientifiques, technologiques, économiques et sociales

(Environ 15% du temps consacré à l'histoire, soit environ 5 heures)

Pas en 3e Prépa-pro

Thème 1 – Les grandes innovations scientifiques et technologiques

Thème 1 – Les grandes innovations scientifiques et technologiques	
<p>CONNAISSANCES Des évolutions scientifiques et technologiques majeures depuis 1914.</p>	<p>DÉMARCHES L'étude est conduite à partir de l'exemple de la médecine pour faire apparaître l'accélération des transformations scientifiques et technologiques.</p>
<p>CAPACITÉS Décrire l'évolution d'un aspect de la médecine et expliquer son impact sur les sociétés (BOEN spécial n° 6 du 28 août 2008)</p>	

« Les grandes innovations scientifiques et technologiques » est l'un des deux thèmes à traiter dans le cadre de la première partie du programme intitulée « Un siècle de transformations scientifiques, technologiques, économiques et sociales ». Le professeur peut donc construire son projet sur la base de **2 heures**.

Problématiques

Pour une bonne compréhension des problématiques, on rappellera que *technologie* renvoie à la réalisation d'objets tandis que *technique* renvoie davantage aux procédés. Par ailleurs, *l'innovation* est à distinguer de *l'invention*, en ce que l'invention permet de créer quelque chose qui n'existait pas auparavant, quand l'innovation permet une amélioration d'un objet en mobilisant des techniques et des technologies nouvelles.

Si le XXe siècle est marqué comme nul autre par une accélération des transformations scientifiques et technologiques, il convient de distinguer différentes périodes : le premier XXe siècle est plus un temps de capitalisation des progrès spectaculaires qui ont été faits au XIXe siècle, tandis que l'explosion des techniques caractérise le second XXe siècle. De ce point de vue, l'invention du transistor en 1948 peut être considérée comme une date pivot, car elle ouvre l'ère de l'électronique et des techniques de l'information. Se brouillent alors les frontières entre les sciences, établissant un rapport dialectique entre sciences et techniques, et posant la question des rapports entre science et progrès. Les années de l'après-seconde guerre en particulier sont marquées par une foi profonde dans la science et la technique, déployées dans une culture de mobilisation héritée de la guerre. De la production de vaccins à celles de variétés sélectionnées de plantes, en passant par les technologies de l'armement ou le *screening* (*sélection*) de molécules chimiques pour la pharmacie, les décideurs politiques et économiques ont la conviction que la recherche, organisée à grande échelle, apportera une solution à tous les problèmes, y compris les problèmes sociaux. Pourtant, Hiroshima comme les camps d'extermination nazis ont montré de façon définitive que le progrès scientifique ou technologique pouvait être **antinomique** du progrès des sociétés. De son côté, la génération de 1968 vient à son tour critiquer une vision simpliste de la relation entre technologie, croissance et bien-être. Les années 1990 enfin voient ce rapport bouleversé par l'irruption de la société du risque, tandis que les « techniciens » ont cédé les places

de pouvoir dans les entreprises aux financiers et que la société civile se veut actrice des choix et des projets de recherche.

L'évolution de la médecine est à la fois le reflet et l'emblème possible de cette évolution des sciences et des techniques.

Jusqu'en 1945, la médecine a exploité et enrichi les apports des décennies précédentes, et a utilisé les innovations connexes (chimie, rayons X), tandis que les pouvoirs publics mettaient l'accent sur le développement de politiques de santé publiques appuyées sur de nouvelles préoccupations sociales. Après 1945, la médecine accompagne, exploite mais aussi encourage l'innovation dans toutes les autres disciplines et techniques : l'électronique, la mécanique des fluides, l'utilisation des ondes sonores et lumineuses, l'informatique, la chimie, et même la navigation spatiale (étude la physiologie dans un contexte d'apesanteur).

L'intensification du processus de biomédicalisation après 1945, et surtout après 1985, prolonge l'extension des domaines de compétences de la médecine qui a caractérisé la médicalisation du XIXe siècle, mais elle s'en distingue par les structures (un complexe producteur de technologies et de services dominés par les organisations privées), les cibles (la surveillance des risques et la transformation des corps plutôt que le traitement des maladies) et les formes de gouvernement (la participation et la mise en réseaux plutôt que le contrôle).

Dans le sillage de ces nouvelles pratiques médicales ont surgi de nouvelles questions d'ordre éthique ou social :

- les questions relatives à l'économie de la santé
- les questions éthiques et sociétales :
 - la nouvelle définition de la mort, non plus cardiaque mais cérébrale ;
 - les questions de sexualité et de reproduction (cf. les supports d'étude ci-dessous)
 - la question du secret médical dans un contexte d'informatisation généralisé
- les interrelations entre guerre et médecine (chirurgie de guerre ; soin des brûlés ; dévoiement de la médecine et de l'expérimentation médicale par les médecins nazis ; etc.)

Trois fils directeurs peuvent guider la mise en œuvre de ce thème :

- les transformations technologiques et scientifiques ;
- les inégalités d'accès à ces transformations ;
- les questions éthiques induites.

Supports d'étude

Ce premier chapitre d'histoire établit un pont entre le programme d'histoire de quatrième (chapitre III, thème 1 : l'âge industriel) et l'ensemble du programme de troisième, puisque il couvre tout le XXe siècle. De façon générale, un même fil est donc tiré depuis le programme de sixième (la Grèce des savants) et donne ainsi une vision cohérente de l'histoire des sciences sur les quatre années de collège. Enfin, ce chapitre peut rappeler certains aspects du programme de géographie de cinquième (chapitre II, thème 1 : des inégalités devant la santé) puisque l'étude doit être conduite à partir de l'exemple de la médecine et que l'impact sur les sociétés doit être expliqué.

Parmi les nombreux exemples possibles (l'histoire du médicament ; la maîtrise du vivant ; ...), **les questions relatives à la maternité** permettent d'envisager de manière concrète, en relation avec les enseignements de SVT et l'éducation à la santé, les principales transformations technologiques et scientifiques dans le domaine de la médecine, sans perdre de vue les très fortes différences persistantes entre Nord et Sud, ainsi que l'impact sur les sociétés et les questions éthiques.

Ainsi, on pourra évoquer **quelques-uns des éléments ci-dessous** :

- les accouchements sous césarienne, pratiqués depuis longtemps mais qui se soldaient souvent par la mort de la mère ou de l'enfant (ou des deux), et les interventions anténatales, qui illustrent les **progrès de la chirurgie** ;
- les techniques de **l'imagerie** et les **progrès de la génétique**, qui permettent le diagnostic prénatal et posent la question de l'ITG (interruption thérapeutique de grossesse) et celle de l'eugénisme ;

- les techniques de la **procréation médicalement assistée**, et les questions d'éthique que celle-ci pose ;
- le transfert des naissances à l'**hôpital**, manifestation majeure de l'essor de la clinique ;
- les progrès de l'**hygiène**, qui viennent à bout à partir du XIXe siècle de la fièvre puerpérale et diminuent ainsi de façon radicale la mortalité des femmes en couches ; il faut souligner que ces progrès sont la conséquence, et non la cause, du déplacement des naissances vers l'hôpital ;
- les **progrès de la chimie** : mise au point et amélioration des antidouleurs ; mise au point de contraceptions orales, dans un contexte très particulier d'une forte demande sociale et d'un financement pour partie hors État et hors laboratoires pharmaceutiques. Ce point peut être repris dans le traitement du thème 4 du chapitre IV (La Ve République à l'épreuve de la durée)

L'ensemble de ces éléments amène donc à envisager les transformations radicales qui ont affecté la pratique de la médecine. La mise au point d'outils et de procédures, et la constitution d'un groupe particulier : les **gynécologues-obstétriciens**, ce qui a été pu être perçu comme une prise de contrôle de la naissance par le corps médical, prennent place dans un processus plus général de médicalisation : la folie, la sexualité, la reproduction sont devenus des problèmes de santé, des objets médicaux.

On peut aussi envisager de n'aborder que l'un des points développés à propos des questions relatives à la maternité :

- la question de l'hygiène et des politiques de prévention
- la question de l'hôpital, lieu du déploiement des innovations scientifiques (imagerie ; chirurgie ; biotechnologies), couplé aux lieux de la recherche médicale, et lieu de formation et d'exercice de la plupart des professionnels de la médecine.

Pièges à éviter dans la mise en œuvre

- Dresser un catalogue d'inventions, ou pire d'inventeurs.
- Mener une histoire techniciste ou scientifique qui oublierait le rapport aux sociétés.

Histoire des arts

Les arts témoignent de deux façons de ces transformations majeures :

- par l'usage que font les artistes des nouvelles technologies
- par le regard que portent les artistes sur la science. C'est sans doute ce second point qui est le plus immédiatement accessible : l'on peut suivre dans la BD, la littérature ou la filmographie de science-fiction la figure du savant/du médecin fou ou les futurs sombres ou radieux que fait imaginer l'accélération apparemment sans fin des innovations. Citons, parmi d'autres, les œuvres de Bilal, Bourgeon, Tardy, ainsi que la production SF américaine de toute l'après-guerre.

Pour aller plus loin

- SOURNIA Jean-Charles, *Histoire de la médecine*, La découverte, 1997-2004
- GAUDILLIERE Jean-Paul, *La médecine et les sciences*, La découverte, 2006
- GRMEK Mirko, *Histoire de la pensée médicale en Occident*, en 3 vol., Seuil, Paris, 1995 à 1999
- Portail pour l'histoire des sciences et des techniques en France et en Europe : <http://histsciences.univ-paris1.fr>



Pas en 3e Prépa-pro

I – Un siècle de transformations scientifiques, technologiques, économiques et sociales

(Environ 15% du temps consacré à l'histoire, soit environ 5 heures)

Thème 2 – L'évolution du système de production et ses conséquences sociales

Thème 2 – L'évolution du système de production et ses conséquences sociales

CONNAISSANCES

On étudie, dans un contexte de croissance en longue durée, **les mutations technologiques du système de production et l'évolution de l'entreprise**, du capitalisme familial au capitalisme financier.

On met en évidence les principales conséquences : **évolution de la structure de la population active et migrations de travail.**

DÉMARCHES

L'étude est conduite **à partir de l'exemple d'une entreprise et de son évolution** depuis le début du XX^e siècle.

L'étude s'appuie sur **l'histoire d'un siècle d'immigration en France.**

CAPACITÉS

Décrire et expliquer l'évolution des formes de production industrielle et de la structure d'une entreprise, de la dimension familiale à la firme multinationale

Caractériser l'évolution de l'immigration en France au XX^e siècle

(BOEN spécial n° 6 du 28 août 2008)

« L'évolution du système de production et ses conséquences sociales » est l'un des deux thèmes de la première partie du programme intitulée « Un siècle de transformations scientifiques, technologiques, économiques et sociales ». Le professeur peut donc construire son projet sur la base de **2 à 3 heures**.

Problématiques

Cette question aborde les transformations du système de production depuis le début du XX^e siècle. Il s'agit d'une **étude sur la longue durée qui impose une vision globale** d'un mouvement de fond caractérisé par la **croissance**, dans un contexte de mondialisation et qui passe par delà les périodes de ralentissement de l'économie, voire de récession. Elle concerne d'abord les pays développés puis les pays émergents par vagues successives.

Cette croissance économique se caractérise par une utilisation plus efficace des facteurs de production et des innovations technologiques qui sont étudiées dans le premier thème. Cependant, elle ne se réduit pas à ces transformations des techniques de production ; elle tient largement à des **mutations structurelles des entreprises** et à une évolution importante et contrastée du rôle de l'État dans l'économie.

Depuis les années 70, on a assisté à un **processus de financiarisation** qui enlève aux producteurs la maîtrise de l'économie puis au retour des actionnaires à la fin du XX^e siècle, fonds d'investissement et associations d'actionnaires individuels. Le **capitalisme actionnarial** prend la forme d'organismes de placements de valeurs immobilières, compagnies d'assurances, fonds de pension ou d'investissement privé.

Cette évolution a entraîné, d'abord dans les pays développés, puis progressivement dans certains pays émergents, de **profondes mutations des sociétés**, marquées dans un premier temps par la transformation de sociétés rurales en sociétés industrielles, la « fin des paysans » puis, depuis trente ans, en sociétés postindustrielles avec la prédominance de l'emploi tertiaire et la désindustrialisation.

Les changements passent aussi par la **hausse du niveau de qualification et la féminisation de la population active**. La part de la population d'origine étrangère a beaucoup augmenté. Même si les migrations ont été, tout au long de la période étudiée, importantes, il s'agit pour le XX^e siècle d'un **phénomène majeur qui modifie les sociétés** et connaît une mutation permanente. On peut parler d'une **mondialisation des phénomènes migratoires**. Le thème invite à se centrer sur les migrations de travail pour l'ensemble du monde. L'accélération des mobilités va de pair avec la révolution des transports, sur fond de mondialisation, mais elle est confrontée à un protectionnisme migratoire. Le nombre des pays d'accueil a tendance à se réduire alors que celui des pays de départ s'étend rapidement.

Deux fils directeurs peuvent guider la mise en œuvre de ce thème :

- L'évolution d'une entreprise comme exemple des transformations du système de production et de son organisation.
- L'immigration en France comme témoin de l'évolution de la population active.

Supports d'étude

L'étude peut s'appuyer sur l'exemple de la **firme sidérurgique de Wendel**, très ancienne entreprise de Lorraine dont la fondation date de la deuxième moitié du XVII^e siècle. Il s'agit d'un cas exemplaire du développement au XIX^e et début XX^e siècles d'un **capitalisme familial mettant en œuvre une politique sociale fondée sur le paternalisme**. Après la Première Guerre mondiale, c'est l'apogée de l'entreprise et ses dirigeants appartiennent aux cadres dirigeants de l'économie voire de la politique françaises. Le personnage de François de Wendel, président du Comité des Forges, régent de la Banque de France, peut être étudié comme représentatif des « 200 familles » qui dirigent la France. Après la Seconde Guerre mondiale, l'entreprise de Wendel fusionne avec d'autres firmes pour former le groupe Sollac puis Sacilor qui reconstitue le pôle sidérurgique français. La crise de celui-ci amène à de profondes transformations du secteur, passant par une nationalisation en 1981, puis une évolution vers une société d'investissement qui s'étend aussi sur le secteur de l'édition, du matériel électrique...

En matière d'immigration, **le cas de la France est original à cause de la précocité et de l'intensité du phénomène**, conçu dès le milieu du XIX^e siècle « comme moyen de résoudre les contradictions entre la démocratisation de la société et les nécessités du développement économique » ainsi que l'écrit Gérard Noiriel. L'appel aux travailleurs étrangers, pour palier les déficiences de la démographie, est particulièrement évident après la Seconde guerre mondiale, pendant les « Trente Glorieuses ». Aujourd'hui, au début du XXI^e siècle, entre un quart et un tiers de la population qui vit en France est issu de l'immigration. L'histoire de cette immigration a connu plusieurs « cycles » liés au développement économique: d'abord originaires des pays frontaliers avant la Première Guerre mondiale, les immigrants sont venus de plus en plus d'Europe de l'Est, d'Afrique et d'Asie après la Seconde Guerre mondiale.

Les deux supports d'étude peuvent être corrélés dans la mesure où l'entreprise de Wendel employait en grande partie une main d'œuvre d'origine étrangère en lien avec les courants migratoires.

Pièges à éviter dans la mise en œuvre

- Se perdre dans l'alternance des périodes de croissance et de récession au lieu de s'inscrire dans l'étude de cas d'une entreprise.
- Ignorer le programme de géographie de quatrième qui a permis d'aborder les mobilités humaines contemporaines.
- Vouloir traiter tous les types de migration.

Histoire des arts

Le XX^e siècle a vu le développement du cinéma et de la photographie, ces deux domaines artistiques nous offrant de nombreuses œuvres propices à une étude adaptée au thème. Robert Doisneau et Willy Ronis ont consacré une partie importante de leur œuvre au monde du travail. *Les Temps modernes* de Charlie Chaplin restent une référence incontournable pour aborder le thème.

La peinture nous offre aussi de multiples ouvertures avec les œuvres de Fernand Léger ou de Raoul Dufy.

Les thèmes de l'immigration, de l'exil, de la notion de frontière ont suscité un riche mouvement artistique, fondé aussi bien sur la photographie, la peinture, le collage ou l'affiche, que l'on peut découvrir à la Cité nationale de l'histoire de l'immigration (CNHI). Il est intéressant de se référer aux œuvres d'Eduardo Arroyo, Roman Cieslewicz, Malik Nejmi etc...

Pour aller plus loin

- Patrick Verley, *La Révolution industrielle*, Gallimard, Folio Histoire, dernière édition 2008.
- François Caron, *Les deux révolutions industrielles du XX^e siècle*, Pocket, Agora, 1998.
- Jacques Marseille, *Les Wendel 1704-2004*, Paris, Perrin, 2004.
- Gérard Noiriel, *Atlas de l'immigration en France*, Paris, Autrement, 2002.
- Marie-Claude Blanc-Chaléard ; *Les immigrés et la France, XIX^e – XX^e siècles*, Documentation photographique, n° 8035, 2003.
- Le site de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration www.histoire-immigration.fr
- Le catalogue de l'exposition *J'ai deux amours*, qui présente la collection d'art contemporain de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration, Montag Editions, 2011
- Site du centre d'histoire sociale du XX^e siècle (Paris 1 /Cnrs) : <http://histoire-sociale.univ-paris1.fr/>

II – Guerres mondiales et régimes totalitaires

(Environ 25% du temps consacré à l'histoire, soit 11 à 12 heures)

Thème 1 – La Première Guerre mondiale : vers une guerre totale (1914-1918)

Thème 1 – La première Guerre mondiale : vers une guerre totale (1914-1918)

CONNAISSANCES

La Première Guerre mondiale bouleverse les États et les sociétés :

- elle est caractérisée par **une violence de masse**,
- avec **la révolution russe**, elle engendre **une vague de révolutions en Europe**,
- elle se conclut par des traités qui dessinent **une nouvelle carte de l'Europe source de tensions**.

DÉMARCHES

Après la présentation succincte des trois grandes phases de la guerre on étudie **deux exemples de la violence de masse** :

- La guerre des tranchées (Verdun),
- le génocide des Arméniens.

L'étude s'appuie sur **la présentation de personnages et d'événements significatifs**.
L'étude de la nouvelle carte de l'Europe met en évidence quelques points de tensions particulièrement importants

CAPACITÉS

Connaître et utiliser les repères suivants

- La Première Guerre mondiale : 1914 -1918, la bataille de Verdun : 1916 ; l'armistice : 11 novembre 1918
- La révolution russe : 1917
- La carte de l'Europe au lendemain des traités

Descrivre et expliquer la guerre des tranchées et le génocide des Arméniens comme des manifestations de la violence de masse.

(BOEN spécial n° 6 du 28 août 2008)

« La Première Guerre mondiale, vers une guerre totale (1914-1918) est l'un des trois thèmes à traiter dans le cadre de la deuxième partie du programme intitulée « Guerres mondiales et régimes totalitaires (1914-1945) ». Le professeur peut donc construire son projet sur la base de **3 à 4 heures**.

Problématiques

La Première Guerre mondiale a fait l'objet, du temps même de sa survenue, et jusqu'à aujourd'hui, d'une **recherche historique tout à fait unique** par son ampleur. Ont ainsi été explorés successivement, dans des contextes historiques et scientifiques eux-mêmes en mouvement, et sans toutefois qu'un enjeu ne chasse le précédent :

- les **enjeux militaires et diplomatiques**, qui visaient à identifier les responsabilités et expliquer la victoire d'un camp et la défaite de l'autre ;
- la **dimension économique** du conflit, qu'il s'agisse des buts de guerre, de l'économie de guerre, ou des réparations ;
- la **dimension sociale** du conflit, considérant d'une part soldats et civils, loin de l'histoire du commandement politique et militaire ; d'autre part, dans un regard également politique, la guerre dans ses rapports avec les mouvements révolutionnaires, qu'ils réussissent

(Russie), qu'ils éclatent mais échouent (Allemagne, Hongrie, etc) ou qu'ils restent embryonnaires ;

- la **dimension culturelle**, enfin, avec l'émergence de notions nouvelles : expérience combattante, violence de masse, qui font l'objet de vifs débats depuis une dizaine d'années. C'est ainsi que s'opposent l'école du « consentement à la guerre » et celle de la « contrainte ».

Restent la question d'une histoire générale de la Première Guerre, qui dépasserait les histoires nationales, et celles de la **périodisation** et du **sens global**. Dans ce qui fut perçu d'abord comme l'aboutissement du XIXe siècle puis comme le début d'une nouvelle « guerre de Trente Ans », faut-il voir l'affrontement général de nations ? De sociétés, entre elles et à l'intérieur d'elles-mêmes ? Ou bien encore la « matrice d'un siècle tragique », marqué par la répétition, l'ampleur et la persistance des violences faites aux individus ?

Le **génocide des Arméniens** sort peu à peu et non sans difficultés du champ de la mémoire pour entrer dans celui de l'histoire, et les travaux des historiens sont encore peu nombreux, du fait d'archives inexistantes ou difficiles d'accès. Le génocide se produit dans le double contexte de la guerre, et de façon plus large de la lancinante « Question d'Orient ». Bien que l'Empire turc ait repoussé les Occidentaux dans les Dardanelles (1915), ses difficultés l'amènent à faire des Arméniens des boucs émissaires. Le même processus avait abouti avant la guerre aux massacres perpétrés en Anatolie, alors que les Européens se partageaient les possessions turques d'Europe et que la Russie poussait ses pions dans le Caucase, et tandis que l'autonomie de l'Arménie prévue lors du Congrès de Berlin (1878) restait lettre morte. Au printemps 1915, l'État turc décide de la **déportation** de l'ensemble de la population arménienne dans les déserts de Mésopotamie. Entre 800 000 et 1 200 000 personnes périssent en moins d'un an, soit près de la moitié de la population arménienne. De nombreux survivants choisissent l'exil vers l'Europe Occidentale, formant une nouvelle diaspora.

Les **traités** (Versailles, 1919 ; Saint-Germain, Sèvres, Trianon, 1920) modifient profondément la carte de l'Europe et de l'Asie proche-orientale : rétrécissement du territoire allemand, avec des transferts (Alsace-Lorraine) et une renaissance (Pologne) emblématiques ; éclatement de l'Autriche-Hongrie au profit d'une multitude d'États, certains confédérés (au sein de la nouvelle Yougoslavie) ; fin du dépeçage de l'empire turc et mainmise des Occidentaux, notamment britanniques, sur le Proche-Orient arabe. Mais tracer de nouvelles frontières ne pouvait tout régler. Le sort des populations grecques et turques de part et d'autre de la Mer Egée ou la question des terres irrédentes (Fiume et Trieste) sont autant de ferments pour de nouveaux conflits, de même que le devenir des populations allemandes de Tchécoslovaquie ou hongroises de Roumanie, ou encore l'oubli de l'indépendance naguère promise aux peuples du Caucase, passés dans l'orbite russe puis soviétique.

Trois fils directeurs peuvent guider la mise en œuvre de ce thème :

- la bataille de Verdun comme exemple de forme totale de la guerre ;
- le génocide des arméniens comme forme d'extrême violence envers les civils ;
- les bouleversements de la carte politique de l'Europe.

Supports d'étude

Le petit nombre d'heures à consacrer à ce chapitre (trois à quatre) oblige à des choix importants. C'est au travers de l'exemple de la bataille de Verdun que peut être posée la guerre de tranchées, puis de part et d'autre les deux temps de la guerre de mouvement. Verdun permet aussi de placer le front occidental et d'envisager l'ampleur de la guerre (forces matérielles et humaines engagées dans la bataille, durée de celle-ci, pertes), afin d'appréhender la notion de guerre totale, sans chercher à la parcourir entièrement ; en regard de cette bataille, le génocide des Arméniens ouvre sur l'extrême violence faite aux civils et sur les multiples espaces de la guerre. L'évocation de la révolution russe pourra se faire à travers la figure de Lénine, et celle du mouvement révolutionnaire qui secoue l'Europe à la fin du conflit à travers l'action de Rosa Luxembourg et Karl Liebknecht.

Pièges à éviter dans la mise en œuvre

- traiter dans le détail la chronologie, quand le programme n'attend que les bornes du conflit, la bataille de Verdun, la révolution en Russie et les traités.

- vouloir développer la notion de guerre totale dans tous ses aspects au lieu d'en choisir un ou deux exemples.
- traiter le mouvement révolutionnaire pour lui-même, et se noyer dans le récit des révolutions russes, au lieu de se centrer sur l'articulation entre les mouvements révolutionnaires, la guerre et la défaite.
- détailler des positions et programmes politiques des mouvements révolutionnaires et des acteurs, au risque de perdre de vue l'espoir suscité par ces mouvements.

Histoire des arts

Au regard de l'importance accordée désormais aux individus, civils et militaires, acteurs et victimes de la guerre, il est logique de prendre appui sur les arts populaires : chansons (*chanson de Craonne*, bien sûr, mais beaucoup d'autres sont possibles), qu'il s'agit d'écouter et non seulement de lire ; brochures et cartes postales ; récits ; poèmes (Guillaume Apollinaire). Il importe cependant de porter un regard critique sur les œuvres, et de ne pas faire de tout objet de la vie quotidienne, même fabriqué dans les tranchées, un objet d'étude pour l'histoire des arts.

Le recours aux œuvres postérieures, notamment cinématographiques (*Les sentiers de la gloire*, Stanley Kubrick) ou de bande dessinée (Tardi) peut être très pertinent si l'on montre que ces œuvres résultent elles aussi de parti-pris idéologiques et que la guerre y est parfois instrumentalisée au service d'autres causes.

Les mouvements révolutionnaires sont inséparables d'une production graphique et chantée : ce fil sera évidemment tiré tout au long du programme d'histoire, mais ce peut être une première occasion de faire découvrir aux élèves l'*Internationale* et de leur donner ainsi à entendre les espoirs que ce chant a portés durant une grande partie du siècle.

Pour aller plus loin

- PROST Antoine et WINTER Jay, *Penser la Grande Guerre*, Paris, 2004-2009
- AUDOUIN-ROUZEAU Stéphane, *La guerre au XXe siècle, 1 : L'expérience combattante*, La Documentation photographique n°8041, Paris, 2004.
- DUMENIL Anne, *La guerre au XXe siècle, 2 : L'expérience des civils*, La Documentation photographique n°8043, Paris, 2005.
- *La vie dans les tranchées*, Textes et Documents pour la classe n°1024, novembre 2011
- www.massviolence.org (site piloté par Sciences-Po et le CERI-CNRS)
- *La couleur des larmes – Les peintres devant la Première Guerre mondiale*. Site de l'exposition hébergé par le site du Mémorial de Caen– Commémoration du 80^e anniversaire de la fin de la Première Guerre mondiale : <http://www.memorial-caen.fr>

II – Guerres mondiales et régimes totalitaires

(Environ 25% du temps consacré à l'histoire, soit 11 à 12 heures)

Thème 2 – Les régimes totalitaires dans les années 1930

Thème 2 – Les régimes totalitaires dans les années 1930

CONNAISSANCES

Les régimes totalitaires sont fondés sur des projets de nature différente. Ils s'appuient sur l'adhésion d'une partie des populations. Ils mettent en œuvre des pratiques fondées sur la violence pour éliminer les oppositions et uniformiser leur société.

Le régime soviétique

Le régime communiste, fondé par Lénine, veut créer une société sans classes dominée par le parti communiste, et exporter la révolution (III^e Internationale).

Staline instaure une économie étatisée et un contrôle de la population par la propagande et la terreur de masse.

Le régime nazi

En 1933, Hitler arrive au pouvoir en Allemagne. Antisémite, raciste et nationaliste, le nazisme veut établir la domination du peuple allemand sur un large « espace vital ».

Le régime se caractérise par la suppression des libertés, l'omniprésence de la police et du parti unique, la terreur, une économie orientée vers la guerre.

DÉMARCHES

On montre comment Lénine a mis en place les principales composantes du régime soviétique.

L'étude du stalinisme prend appui sur la collectivisation des terres, la dékoulakisation et la grande terreur.

L'étude met en relation l'idéologie et les pratiques du régime nazi dans un processus de nazification de la société..

CAPACITÉS

Connaître et utiliser les repères suivants :

- Staline au pouvoir : 1924-1953
- La « grande terreur » stalinienne : 1937-1938
- Hitler au pouvoir : 1933-1945
- Les lois de Nuremberg : 1935

Raconter et expliquer

- La mise en place du pouvoir soviétique par Lénine
- La stalinisation de l'URSS
- La mise en place du pouvoir nazi

Caractériser chacun des régimes totalitaires étudiés

(BOEN spécial n° 6 du 28 août 2008)

« Les régimes totalitaires dans les années 1930 » est l'un des trois thèmes à traiter dans le cadre de la deuxième partie du programme intitulée « Guerres mondiales et régimes totalitaires (1914-1945) ». Le professeur peut donc construire son projet sur la base de **4 à 5 heures**.

Problématiques

On portera attention au fait que **le concept de totalitarisme ne figure pas dans le programme**. Il n'est pas étudié en lui-même et la question d'une comparaison des régimes totalitaires qui alourdirait la mise en œuvre du programme est renvoyée au lycée. En troisième, l'étude successive des deux régimes pose les fondements d'une réflexion future en prenant en compte le fait que, si leurs projets sont fondés sur des conceptions de l'homme et de la société radicalement différentes au point d'induire leur antagonisme, leurs pratiques et leur violence les rapprochent.

1. **Le régime soviétique** est fondé sur **le projet** d'un avenir de satisfaction des besoins de chacun dans le cadre égalitaire d'**une société sans classe et rendue libre** par le dépérissement de l'État. Mais, au travers du bolchevisme, il renvoie cet horizon d'attente à de lointaines calendes en invoquant la **nécessité provisoire mais revendiquée, de l'arbitraire et de la violence** d'un État. Or celui-ci est accaparé par un groupe politique (le parti) qui se pense comme une avant-garde éclairée dont le pouvoir sans frein n'est légitimé que par son utopie.

Le léninisme ouvre la porte à la pratique violente du pouvoir en **renonçant délibérément au pluralisme démocratique**. La prise du pouvoir qui relève du coup d'État d'une minorité et la défaite des Bolcheviks lors de l'élection l'assemblée constituante en novembre 1917, révèlent leur faible emprise dans la population et l'absence d'adhésion majoritaire à la conduite léniniste de la révolution. Lorsque la guerre civile coalise les oppositions en réponse à ces coups de force, Lénine met en place la **« dictature du prolétariat » sur la société**. Or, celle-ci est en fait une dictature **du parti sur le prolétariat et des instances dirigeantes sur le parti**. Alors que la NEP semble amener un desserrement, le congrès de 1921 confirme et aggrave ce choix politique initial en interdisant les divergences en son sein.

Maître de l'organisation du parti à la mort de Lénine, **Staline se saisit de cet instrument** pour s'emparer du pouvoir, et éliminer progressivement les oppositions. Il perfectionne les pratiques du régime pour mettre **le contrôle de la société** tant au service des objectifs volontaristes de sa politique qu'à celui de son propre pouvoir dont **l'arbitraire devient total**.

Dans ce contexte, **l'adhésion réelle au régime n'est guère mesurable**. Elle repose sur l'espérance dans la réalisation d'une utopie généreuse, sur celle de l'ascension sociale offerte aux serviteurs du régime et sur l'encadrement de la population par les organisations du régime et par sa propagande. La fierté de participer à une immense entreprise de transformation de la société, le sentiment d'être assiégés par **des ennemis** dont beaucoup sont **fabriqués par la propagande** (les koulaks, les trotskystes, les saboteurs...) et la peur d'une répression brutale et aléatoire conduisent beaucoup à en accepter les terribles moyens. Les **oppositions** intérieures, populaires (paysannerie) ou politiques (membres du parti en désaccord avec la politique) de Staline sont écrasées (dékoukisation, purges). L'opposition extérieure surtout fondée sur des réfugiés nostalgiques du tsarisme n'a pas assez de légitimité et de moyens pour avoir prise sur les événements. Elle est aussi victime de la violence du régime (ex : assassinat de Trotski, 21 août 1940).

2. **Le régime nazi** n'est pas fondé sur un corpus doctrinal qui présente la même solidité intellectuelle que le léninisme. Trouvant sa force dans les **frustrations individuelles et collectives**, dans les blessures et les amertumes du nationalisme germanique après la défaite de 1918, il puise à de vieux mythes pour construire le rêve d'un monde dont les vaincus deviendraient les seigneurs. L'argument idéologique en est **une conception fondamentalement inégalitaire des races et des peuples** (les deux notions y sont confuses, comme du reste la plupart des autres). Elle sert à fonder l'inégalité de leurs destins (le « Reich de mille ans »), de leurs places (le *Lebensraum*, l'aryanisation) et même de leur droit à la vie (l'extermination).

Le projet nazi rencontre une réelle adhésion qui se manifeste par l'ampleur de ses organisations (les millions de membres de la S.A.) et par ses succès électoraux qui permettent à Hitler d'accéder au pouvoir dans des formes qui peuvent être présentées comme légales si l'on ne tient pas compte des violences qui les ont permises. **Cette adhésion présente un double visage**. En premier lieu, et par la magie de la rhétorique par laquelle les blessures nationalistes et les frustrations sont apaisées, l'idéologie nazie recueille des sympathies et des adhésions, mais surtout dans les périodes pendant lesquelles le sentiment du déclassement et les incertitudes sont les plus fortes (crises des années 1919-1923 et 1930-1933). En second lieu, le contexte international et la menace révolutionnaire inquiètent durablement les partisans de l'ordre social et politique ancien de type wilhelmien, ainsi que les groupes sociaux qui ont à y perdre.

Provisoirement rassurés par la période de prospérité (1924-1929), nombreux sont ceux qui se rallient au mouvement nazi ou se résolvent à exploiter sa force réactionnaire dès lors que la crise rend à nouveau crédible la menace révolutionnaire. **C'est ainsi que Hitler parvient au pouvoir, par la séduction de son projet pour l'affect populaire et grâce au soutien actif de nombreux conservateurs**, y compris étrangers (Cf. les subsides de Henry Ford).

Dès qu'il est au pouvoir, le régime fonde sa pratique politique sur **la destruction des institutions et des pratiques démocratiques** de la république de Weimar (*Gleichschaltung*, la « mise au pas »), suivie de la saisie progressive d'un **contrôle de la société** qui exige l'adhésion au moins formelle du plus grand nombre (la nazification). Comme dans l'Union soviétique, **la désignation d'ennemis** dont la malignité est fabriquée par la propagande, soude ses partisans autour du pouvoir et permet de disqualifier les oppositions. Les Juifs sont les premières victimes de cette machination.

Trois fils directeurs peuvent guider la mise en œuvre pour chacun de ces régimes :

- la mise en relation des pratiques politiques de ses régimes avec les projets idéologiques et les conceptions politiques qui les fondent ;
- l'adhésion qu'ils rencontrent dans certaines parties de leur société, ses moyens et ses limites ;
- les oppositions qu'ils suscitent et poursuivent de leur violence.

Supports d'étude

Deux supports d'étude doivent être successivement étudiés et chacun peut être abordé en deux points.

1. Le régime soviétique est mis en place par Lénine. Staline n'en est qu'un instrument, mais en sera à terme le bénéficiaire. Pour l'enseignement de la question à des élèves de quinze ans, la difficulté consiste à concrétiser les conceptions et raisonnements politiques et idéologiques. **Ce n'est pas dans leur exposé que l'on y parviendra, mais dans la découverte concrète des pratiques** et, bien sûr, dans leur explicitation.

- **Le premier point** concerne **les origines léninistes du régime** (parti restreint à un groupe discipliné ; prise du pouvoir par un groupe armé ; dictature immédiate –le conseil des commissaires–) qui apparaissent concrètement dès les années 1917-1920 à partir de **l'explicitation d'événements** comme :

- le coup d'État d'octobre et la dissolution immédiate de l'assemblée constituante dans laquelle les bolcheviks sont minoritaires et qui témoignent de la **renonciation originelle au pluralisme politique**,
- le choix de la **reconstruction des moyens de coercition de l'État** dans le contexte de la guerre civile (l'armée, la police politique –la Tchéka–, les camps) qui sont **utilisés sans restriction juridique ou morale** contre les opposants, et la mise en place de **pratiques de contrainte violente de la société** (ex : les réquisitions qui plongent les campagnes dans la violence et la famine et expérimentent des pratiques qui seront systématisées dans la collectivisation).

- **Le second point** concerne **la pratique stalinienne**, avec laquelle les processus de la collectivisation des terres, de la dékoulakisation et de la grande terreur sont solidaires entre eux et avec **l'objectif prioritaire** qui les rend nécessaires : **l'industrialisation à marche forcée**, dont la planification n'est qu'une procédure et **la collectivisation n'est que la condition**. Celle-ci, en effet, ne répond pas en priorité à des objectifs idéologiques qui ne sont que le masque de l'objectif de prise de contrôle de la paysannerie. Au plan économique le régime veut contrôler complètement la production agricole pour accumuler le capital nécessaire au financement de l'industrialisation par l'impôt et par la différence entre le coût des productions saisies et leur prix de vente. Au plan politique il lui faut **briser la paysannerie susceptible d'être la base d'une opposition** dès lors que ses intérêts seront menacés.

Ces questions complexes ne peuvent être atteintes qu'au travers de ce qui en est le résultat concret, **l'exemple des pratiques du régime**, nécessairement suivi d'une explicitation, pratiques parmi lesquelles **il faudra faire un choix** :

- L'exemple de **la violence extrême de la contrainte exercée sur la paysannerie** pour lui faire accepter le sort choisi pour elle. Le désordre de la collectivisation qui la plonge dans la misère et dans les famines pour partie délibérées qui font plusieurs millions de victimes et anéantissent la capacité de résistance paysanne dans le malheur absolu. L'acharnement de la propagande sur la figure ennemie, méprisée et haïe du koulak qui doit être confrontée à la réalité du sort de familles entières, détruites sans hésitation.
- Un autre exemple possible des pratiques du régime concerne **la grande terreur**. Elle comprend certes l'ensemble du processus visant les paysans, mais elle est plus large. Elle vise aussi **les cadres et les ouvriers** de l'industrie en construction, dans une logique tout aussi cynique de mobilisation des énergies par la terreur qu'inspire à chacun le risque d'être soudain frappé, même et surtout sans raison, par une accusation de mollesse ou de sabotage. Là aussi, **ce sont des récits et des exemples concrets de persécutions** qui peuvent seuls permettre de comprendre la stratégie du pouvoir stalinien. Elle atteint enfin **les cadres de l'administration et du parti** lui-même, dans une même logique certes, mais aussi parce que le parti est devenu le seul lieu où pourrait s'exprimer une opposition d'autant plus crainte par le pouvoir que les terribles tensions qu'il crée délibérément dans la société la rendent plus probable. C'est au travers de **l'exemple concret de cadres** soudainement passés du Capitole à la roche Tarpéienne (procès de Moscou, par exemple) que cette dimension de la grande terreur sera atteinte sans pour autant que toutes ses victimes soient exonérées de leur participation résolue au processus global de violence politique dès lors qu'il ne visait que les autres.

Ainsi, le goulag n'apparaît-il pas comme une déviation monstrueuse du régime mais comme une conséquence des choix initiaux de Lénine et une condition de la réalisation des objectifs de la politique de Staline.

2. Pour le premier point de l'étude du régime nazi, c'est également au travers de la description des pratiques du totalitarisme que l'idéologie peut être atteinte en troisième, y compris dans l'extrême singularité du racisme et de l'antisémitisme.

Le nationalisme sera atteint par les discours, les mises en scènes et par les actes qui conduisent à la guerre ; le racisme par les discours sur la supériorité de la race aryenne du *Völk* et par des actes qui en tirent les conséquences (interdiction professionnelles, aryanisation de l'économie...) et visent à sa « pureté » (interdictions des mariages « interraciaux », eugénisme, *Lebensborn*...) ; l'antisémitisme par la férocité de la propagande et par les actes concrets de la persécution croissante des Juifs : stigmatisation publique, *Kristallnacht*, déportation et extermination.

Le second point de cette étude vise **la compréhension de la nazification de la société** qui repose sur la découverte des procédés par lesquels le régime en prend le contrôle :

- par des **réseaux d'encadrement, de contrôle et de promotion**, notamment ceux des organisations nazies (le NSDAP, la SS, les organisations de jeunesse, les organisations de travailleurs ...) Chacune peut constituer un exemple permettant d'atteindre un aspect de la notion au travers des procédés qu'elle emploie pour contraindre (obligation d'y participer selon le statut ou le projet de carrière), pour séduire (procédés de valorisation de ses membres) et pour contrôler (appels à la surveillance, son organisation, les appels à la délation) ;
- par **l'asservissement des esprits** dont l'éducation et la propagande sont les vecteurs. Ce sont la description concrète et l'explicitation de leviers employés à cette fin qui peuvent permettre de comprendre les manipulations individuelles ou collectives qui sont à l'œuvre : l'exploitation des émotions les plus fortes (les cérémonies nazies), cyniquement désignées comme cibles par Hitler dans *Mein Kampf* ; la proposition de modèles d'identification à la naïveté de la jeunesse –et des moins jeunes– dans les mythes, dans l'histoire, dans l'art ou dans la propagande ; la construction de la haine par la propagande, et son instrumentalisation concrète (autodafés, violences collectives). Ces exemples permettent seuls de faire comprendre l'apparente contradiction d'un régime qui exige de tous, et d'abord de ses serviteurs, une obéissance totale (le *Führerprinzip*) dont le caractère dégradant et masqué par une gratification : l'affirmation que ceux qui s'y soumettent appartiennent à une race supérieure ;
- par des exemples de **la brutalité et de la violence des agents du régime** (activités de la Gestapo et de la SS, description de camps de concentration) y compris contre certains de ceux qui furent ses soutiens originaux (ex : l'industriel Von Thyssen) ou parmi ses propres membres (la « *Nuit des longs couteaux* »), mais **d'abord contre les opposants politiques et syndicaux** (démocrates et communistes internés), ceux qui ne correspondent pas aux

normes de comportement du régime (les malades mentaux, les homosexuels) et spécialement **contre les Juifs**. Comme en Union Soviétique, les formes subsistantes du droit sont purement formelles et la réalité du régime repose sur un total arbitraire.

Pièges à éviter dans la mise en œuvre

- Aborder l'étude des régimes totalitaires par les idées, par les principes ou par l'exposé des politiques, ce qui serait le plus sûr moyen de perdre la plupart des élèves. Mais ces grandes catégories d'étude peuvent être atteintes *in fine* à partir d'exemples concrets des pratiques totalitaires et de leur mise en perspective par une explicitation de leurs finalités.
- Croire qu'il suffit de citer et d'expliquer des textes (les « lois de Nuremberg ») ou même des pratiques (arbitraire, réquisitions, arrestations...) pour les rendre concrètes, et ne pas s'attacher à faire voir leur application dans le récit de situations qui furent réelles et avec les personnes qui y furent confrontées.
- **Vouloir tout dire et ne pas choisir**, parmi les nombreuses pistes proposées ici, quelques uns des exemples qui construisent la compréhension du thème.

Histoire des arts

Plus encore qu'au travers de la propagande élémentaire (affiches, caricatures), l'art est un grand témoin de ces régimes en ce que **les artistes, consentants ou contraints, sont pris dans une exigence d'adhésion au totalitarisme et de soumission de leur art à son service**. On prend appui sur un support de l'histoire des arts, parmi les suivants.

- Les **grandes œuvres de commande**, souvent spectaculaires, qui mettent en scène le régime ou décorent ses mises en scènes politiques : les sculptures nazies et soviétiques, dans leurs ressemblances –elles proposent des modèles d'identification héroïques–, comme dans leurs différences –ce ne sont pas des modèles pour les mêmes valeurs– ; la monumentalité écrasante de l'architecture qui vise la sidération devant le régime et inspire le respect sinon l'effroi par l'effet de force colossale qui s'en dégage ; la mise en scène de la force et des vertus du chef politique qui convainquent de sa supériorité providentielle et contraignent les comportements de tous à un modèle de flagornerie dont il n'est pas nécessaire d'être dupe pour s'y résoudre.
- Des **carrières d'artistes** qui sont facilitées par l'adhésion au régime et par l'acceptation plus ou moins contrainte de ses commandes (Leni Riefenstahl ; Arno Brecker ; Eisenstein ; Chostakovitch ; Prokofiev...) tandis que d'autres qui sont entravées ou brisées par l'exil, une résistance ou une suspicion (Thomas Mann ; Bertold Brecht ; Walter Gropius ; Stefan Zweig ; Emil Nolde ; Vladimir Maiakovski ; Mikhaïl Boulgakov ; Ossip Mandelstam...). Ces carrières sont associées à l'étude d'œuvres qui correspondent à ces profils, soient qu'elles expriment les valeurs ou discours du régime, soit qu'elles laissent transparaître ou affichent clairement réserves ou opposition ;
- **L'organisation de l'activité artistique et de sa diffusion** par des institutions du régime ou les hommes qu'il a désignés pour cela (rôle de Goebbels et de la *Reichskulturkammer* ; rôle des associations institutionnelles d'artistes en URSS). Elle prend trois dimensions : la sélection et la valorisation d'œuvres du passé dont les thèmes servent le régime ou sont détournées à son profit (ex : Richard Wagner) ; le contrôle de la production artistique et son orientation vers les thèmes et les formes privilégiées du régime (ex : le « réalisme soviétique ») ; la stigmatisation des formes d'art qui ne correspondent pas à son projet et à son idéologie (« l'art dégénéré » ; « l'art bourgeois »).

Pour aller plus loin

- KERSHAW, Ian, *Qu'est-ce que le nazisme ? Problèmes et perspectives*, 1989. Gallimard, coll. « Folio Histoire », 1992
- D'ALMEIDA, Fabrice, *Images et propagande*, Casterman Giunti, 1995
- MILZA, Pierre, *Les Fascismes*, Le Seuil, coll. « Points Histoire », 2001
- FERRO, Marc (sous la direction de), *Nazisme et Communisme. Deux régimes dans le siècle*, Hachette, coll. « Pluriel Histoire », 1999

- MUSIELDLAK, Jacqueline et MUSIELDLAK, Didier, *Les totalitarismes : fascisme et nazisme*, Documentation Photographique n°7037, 1996
- VAN REDGEMORTER, Jean-Louis, *Le stalinisme*,
- WERTH, Nicolas, *La terreur et le désarroi, Staline et son système*, Tempus, 2007
- SEBAG MONTEFIORE, Simon, *Staline, La cour du tsar rouge, tome I, 1878-1941*, Tempus, 2005
- CHAPOUTOT, Johann, *Le nazisme, une idéologie en acte*, Documentation Photographique n°8085, 2012
- *Mémoires européennes du Goulag –Archives sonores –* Projet porté par le centre d'études des mondes russes, caucasien et centre-européen, RFI et alii : <http://museum.gulagmemories.eu/fr/thematique>
- Parcours pédagogiques sur le site *Jalons pour l'histoire du temps présent* de l'INA : www.ina.fr

II – Guerres mondiales et régimes totalitaires

(Environ 25% du temps consacré à l'histoire, soit 11 à 12 heures)

Thème 3 – La Seconde guerre mondiale, une guerre d'anéantissement (1939-1945)

Thème 2 – La Seconde Guerre mondiale, une guerre d'anéantissement, (1939-1945)

CONNAISSANCES

La guerre est **un affrontement aux dimensions planétaires**.

C'est une **guerre d'anéantissement** aux enjeux idéologiques et nationaux.

C'est dans ce cadre que **le génocide** des Juifs et des Tziganes est perpétré en Europe.

DÉMARCHES

L'observation de **cartes** permet de montrer l'extension du conflit et d'établir **une brève chronologie** mettant en évidence ses temps forts.

L'étude part d'un **exemple au choix** (la bataille de Stalingrad ; la guerre du Pacifique) permettant d'étudier la mobilisation de toutes les forces matérielles et morales des peuples en guerre.

L'étude des différentes modalités de l'extermination s'appuie sur **des exemples** : l'action des *Einsatzgruppen*, un exemple de camp de la mort.

CAPACITÉS

Connaître et utiliser les repères suivants :

- La Seconde Guerre mondiale : 1939-1945
- La libération des camps d'extermination : 1945
- Fin de la Seconde Guerre mondiale en Europe : 8 mai 1945
- Bombes atomiques sur Hiroshima et Nagasaki : août 1945

Caractériser les enjeux militaires et idéologiques de la guerre

Décrire et expliquer le processus de l'extermination

(BOEN spécial n° 6 du 28 août 2008)

« La Seconde guerre mondiale, une guerre d'anéantissement (1939-1945) » est l'un des trois thèmes à traiter dans le cadre de la deuxième partie du programme intitulée « Guerres mondiales et régimes totalitaires (1914-1945) ». Le professeur peut donc construire son projet sur la base de **3 à 4 heures**.

Problématiques

Plus encore que la Grande Guerre, la Seconde Guerre mondiale est **un affrontement planétaire**. Cela ne signifie pas seulement que l'on se bat partout, ce qui, au reste, ne serait pas absolument exact. Cela signifie que **les enjeux sont planétaires**. Mais ils ne le sont pas également pour tous les belligérants. Ce n'est vraiment qu'en Europe que les puissances de l'Axe sont soudées par des stratégies et des actions cohérentes. Même si les Anglais ont pu craindre un moment la jonction japonaise et allemande (offensive allemande vers l'Égypte et japonaise dans l'océan indien en 1942) l'horizon de l'Axe est resté pour l'essentiel régional (le Pacifique et l'Asie du sud-est pour le Japon ; l'Europe du Caucase à l'Atlantique pour l'Allemagne). Si l'URSS limite son action à un bloc continental qui va de l'Elbe à la Mandchourie en 1945, Anglais et Américains

ont par contre une vision mondiale du conflit dès la fin de 1941, ne serait-ce que parce qu'ils affrontent simultanément les deux principaux alliés de l'Axe.

C'est à trois titres que la Seconde guerre mondiale est **une guerre d'anéantissement**.

- Elle l'est d'abord dans ses **enjeux nationaux** : les puissances de l'Axe tendent soit à la destruction d'États (la Tchécoslovaquie, l'Albanie, la Pologne, les Pays-Bas, la Yougoslavie...) soit à la domination de nations vassalisées même si ces dernières conservent les apparences d'une organisation politique autonome (la Norvège, la France...).
- Elle l'est aussi dans ses **enjeux idéologiques**. Dans une lutte à mort, ils opposent des conceptions politiques et sociales radicalement antagonistes (fascismes et communisme ; fascismes et démocratie) et les buts de la guerre sa dimension nouvelle. Elle est pensée par Hitler comme anéantissement de l'Union soviétique et menée par lui dans la destruction physique de ses adversaires (ex : exécutions systématiques des commissaires politiques soviétiques prisonniers). Elle est voulue et obtenue par les alliés comme capitulation sans conditions des régimes vaincus et destruction de leur organisation politique.
- Elle l'est enfin tragiquement par les **crimes de masse** que constitue le génocide des Juifs et des Tziganes, populations dont la destruction totale est voulue, organisée et mise en œuvre par le régime nazi.

Trois fils directeurs peuvent guider la mise en œuvre de ce thème :

- la dimension du conflit et ses grandes phases;
- l'engagement des sociétés dans la guerre et sa violence au travers d'une des deux études au choix ;
- le processus du génocide des Juifs et des tziganes.

Supports d'étude

1. La perception de l'extension du conflit et la connaissance des grandes lignes de sa chronologie peuvent s'obtenir **à partir d'un nombre restreint de cartes dynamiques** de la guerre en Europe et dans le monde (1939 ; 1941-1942 ; 1943-1945). **Associées à des images, à des notions** (lignes fortifiées et Blitzkrieg ; guerre aérienne ; débarquement ; logistique et guerre sous-marine ; cibles économiques et civiles) et aux **événements d'une chronologie** (Sedan ; Pearl Harbor ; Midway ; El Alamein et Stalingrad ; 6 juin 1944 ; Berlin 1945), ces cartes doivent permettre de **fixer le cadre spatial et chronologique de la guerre** sans recourir à un récit linéaire d'ailleurs impossible à conduire compte tenu de la multiplicité des théâtres d'opération.

2. La compréhension de la violence du conflit et de l'engagement des sociétés dans la guerre peut être obtenue à partir du développement d'un exemple, situé dans son contexte. Les exemples proposés au choix (la bataille de Stalingrad et la guerre du Pacifique) ne sont pas de la même nature. Le premier est un événement plus ponctuel qui doit être situé dans son contexte : le point extrême de l'avancée allemande en URSS après un an et quelques mois d'opérations militaires et la recherche de l'anéantissement de l'adversaire. Son sens est double : l'engagement total des forces des belligérants en liaison avec les enjeux idéologiques du conflit, et la portée historique de premier point de retournement du conflit en Europe. La guerre du Pacifique, théâtre complexe et nouvelle forme de guerre, ne peut se réduire à un moment ou à un fait limité même si tels ou tels d'entre eux peuvent être développés pour atteindre un sens (la bataille de Guadalcanal pour l'acharnement des belligérants, les kamikazes et l'utilisation de l'arme atomique pour le caractère total du conflit...). La nature du théâtre d'opération donne une importance capitale à la maîtrise de la mer et de l'air qui, à terme, donne l'avantage à la puissance industrielle la plus capable d'en produire les outils. La dimension idéologique du conflit réside dans l'opposition entre démocratie et militarisme.

3. L'extermination délibérément voulue et organisée des Juifs et des Tziganes par les nazis constitue un événement majeur de l'histoire du XXe siècle. Son étude comprend plusieurs dimensions dont celle des liens avec le substrat idéologique criminel du nazisme (lien indispensable avec le thème qui précède), de la réalité concrète des souffrances infligées aux populations victimes, de son organisation administrative et logistique qui comprend la question de la mesure de la responsabilité de tous ceux qui participèrent au génocide, depuis les intellectuels

antisémites jusqu'aux bourreaux en passant par ses décideurs nazis, ses organisateurs et ses petites mains.

Pièges à éviter dans la mise en œuvre

- **Se perdre dans un récit pas à pas de la guerre**, sans en dégager ni les grandes phases et articulations chronologiques ni les notions qui permettent de le comprendre.
- Réduire la dimension de l'histoire militaire à « l'histoire-bataille » sans la mise en relation des faits militaires avec leurs différents contextes économiques, culturels et politiques.
- Dans l'étude des violences de la guerre et spécialement dans celle du génocide, dans les récits faits comme dans les documents utilisés, ne pas anticiper le risque que la saveur de l'horreur et la séduction du mal peuvent faire peser sur de jeunes esprits.

Histoire des arts

La photographie de guerre et le cinéma sont des supports artistiques particulièrement propices à des approches d'histoire des arts en liaison avec le thème. On les distinguera toutefois et on veillera à la distance critique qui libère de la sidération de l'image.

La photographie de guerre n'est pas seulement et peut-être pas principalement documentaire. Même si la prise de vue est contemporaine de l'événement représenté et au-delà de la problématique du cadrage et de la scénarisation, elle fait *a posteriori* l'objet d'un choix de publication, de diffusion et d'utilisation par des acteurs (le photographe, l'éditeur, le professeur même qui décide d'exploiter celle-là et pas une autre). Ces choix ne sont pas neutres et relèvent de la recherche d'un effet, voire de la construction d'un discours sur le fait représenté. **Le cinéma documentaire** partage cette rhétorique. Il lui ajoute l'art du montage et celui des propos ou des musiques qui sont associés aux images.

Le cinéma de fiction doit être abordé comme l'œuvre d'auteurs qui tiennent un discours délibéré, qui plus est quand celui-ci est militant. Il doit être pris pour tel et non pour de l'histoire, encore moins pour le réel du passé. Il **ne renseigne pas sur son sujet, mais sur le discours qui est tenu par ses auteurs sur son sujet**, au moment où ils le tiennent. Cela ne signifie pas que ce discours ne comprenne pas des éléments qui le rapprochent d'un récit historique, ce qui peut se mesurer par la confrontation avec des sources. Ainsi, *la Bataille de Stalingrad* (Jean-Jacques Annaud, 2001), au-delà de la dimension donnée à l'œuvre par la singularité de ses personnages clefs, donne une image globale des combats qui peut en faire percevoir une certaine réalité. Il n'en va pas de même du tout les innombrables films qui ont été réalisés dans l'après-guerre, notamment de ceux qui, au travers de l'héroïsation de tels ou tels personnages, visaient l'exaltation de la victoire ou, plus simplement, des combattants nationaux. Dans la perspective d'une démarche historique, ce cinéma là porte d'ailleurs moins sur la guerre que sur les mentalités de l'après-guerre et c'est souvent l'analyse de la manière dont les ennemis sont caricaturés qui en constitue la clef de compréhension.

L'histoire de l'art associée à l'étude du génocide peut paraître bien difficile compte tenu de la nature même du sujet. Mais elle peut être un support de distanciation et de réflexion politique et éthique. Là encore le cinéma peut jouer un grand rôle. L'absence de la persécution des Juifs dans *Nuit et brouillard* (Alain Resnais, 1955), sa présence obsédante mais jamais directe dans *Shoah* (Claude Lanzmann, 1985), la réflexion éthique et morale induite par *la Liste de Schindler* (Steven Spielberg, 1994) en constituent quelques pistes.

D'autres supports de l'histoire des arts peuvent être trouvés dans la littérature (Curzio Malaparte, Primo Levi, Irène Nemirovsky –*Suite Française*, Denoël, 2004–), la bande dessinée (*La bête est morte !*, de Edmond-François Calvo, 1944 –rééditions Futuropolis, 1977 et Gallimard, 1995 ; *Maus* de Art Spiegelmann, édité en français chez Flammarion ; *Auschwitz* de Pascal Croci, 2001).

Pour aller plus loin

- FERRO, Marc, *Questions sur la 2^{ème} Guerre mondiale*, Casterman-Giunti, 1993
- GARÇON, François, *La Guerre du Pacifique*, Casterman-Giunti, 1997
- MESSENGER, Charles, *Atlas de la seconde guerre mondiale, Europe*, Autrement, 2000.

- WILMOTT, H.P., *Atlas de la guerre du Pacifique, 1941-1945*, Autrement, 2001
- PORTES, Jacques, *Histoire et cinéma aux États-Unis*, Documentation photographique n°8028, août 2002 (pages sur le cinéma américain et la guerre).
- *Art et littérature de la Shoah*, numéro 968, « Textes et documents pour la classe », CNDP.
- *Dessiner l'indicible, autour de Auschwitz de Pascal Croci* (Scérén, CRDP de Poitou Charentes, 2005),

Sitographie :

<http://www.memorial-caen.fr/portail/>

<http://www.enseigner-histoire-shoah.org>

III - Une géopolitique mondiale (depuis 1945)

(Environ 25 % du temps consacré à l'histoire, soit 11 à 12 heures)

Thème 1 – La guerre froide

Thème 1 – La guerre froide

CONNAISSANCES

En 1945, la création de l'**ONU** répond à une aspiration au maintien de la paix.
Cependant, **les États-Unis et l'URSS s'affrontent durablement** en Europe et dans le monde.
En 1989-1991, la guerre froide s'achève avec la chute du Mur de Berlin et la disparition de l'URSS.

DÉMARCHES

On présente les objectifs de l'ONU en liaison avec l'éducation civique.
L'étude de la guerre froide s'appuie sur **des exemples** :
- En Europe : la situation de l'Allemagne et de Berlin.
- Dans le monde : la guerre de Corée **ou** la crise de Cuba.
La division du monde en blocs est présentée à partir d'une **carte**.

CAPACITÉS

Connaître et utiliser les repères suivants

- Le Mur de Berlin : 1961 – 1989
- Carte des blocs au moment de la guerre froide

Raconter les crises étudiées et **expliquer** en quoi elles sont révélatrices de la situation de guerre froide.

(BOEN spécial n° 6 du 28 août 2008)

« La guerre froide » est l'un des quatre thèmes à traiter dans le cadre de la troisième partie du programme intitulée « Une géopolitique mondiale (depuis 1945) ». Le professeur peut donc construire son projet sur la base de **3 heures** environ.

Problématiques

Le programme associe dans une même question les espoirs d'un monde meilleur avec la création de l'ONU (l'Organisation des Nations Unies) et l'affrontement Est-Ouest. L'ONU naît officiellement le 26 juin 1945 avec la signature de la charte de San Francisco, à laquelle adhèrent dans un premier temps cinquante et un pays. La création de l'ONU repose sur une double conviction portée par les États-Unis : au sortir de la Seconde Guerre mondiale, il ne peut y avoir de paix que garantie par une démocratie internationale, et les rapports entre les États doivent être régis par le droit, au nom du principe de sécurité collective. Au Conseil de sécurité la responsabilité de résoudre les conflits, et aux organisations spécialisées comme la FAO ou le FMI celle de faire disparaître l'une des causes premières des guerres : la misère humaine.

Mais on ne peut pas parler d'un « système des Nations Unies ». Si tous les États membres de l'organisation sont égaux en droits, l'action de l'ONU repose sur l'entente des cinq membres permanents du Conseil de sécurité, entente rendue impossible avec la Guerre froide. De plus il n'existe pas de coordination entre l'ensemble des organisations spécialisées.

L'expression « guerre froide » désigne l'affrontement entre les États-Unis et l'Union soviétique, ces deux superpuissances sorties victorieuses de la Seconde Guerre mondiale. Leur rivalité prend des formes multiples : confrontation de deux systèmes idéologiques antagonistes, course aux armements où chacun se dote de l'arme nucléaire, calculs géopolitiques avec un soutien apporté à des conflits locaux. **La guerre froide se nourrit d'escalades, de malentendus et, à partir d'un certain stade, elle s'entretient d'elle-même mais avec une règle tacite : l'arme nucléaire n'est pas employée.** Il faut lire aussi la guerre froide à la fois comme une « étape de l'histoire de la mondialisation », avec la présence de deux blocs dominant durant plus de quarante ans les relations internationales, et comme l'apogée de la modernité où les sociétés, cimentées par des idéologies relayées par de puissants appareils d'États, participent au culte du progrès (cf. la course à l'espace célébrée à l'Est comme à l'Ouest).

La guerre froide se clôt dans un monde en passe de devenir multipolaire avec l'épuisement de l'un des deux adversaires : l'Union soviétique dont la croissance extensive n'apporte plus ni surcroît de puissance ni légitimité.

Trois fils directeurs peuvent guider la mise en œuvre de ce thème :

- les espoirs d'un nouvel ordre mondial après la guerre,
- l'échec de ces espoirs dans l'affrontement durable des États-Unis et de l'URSS en Europe et dans le monde dans un contexte de face à face nucléaire,
- les conditions et les formes de la fin de la guerre froide

Supports d'étude

À travers l'étude d'extraits de la charte des Nations Unies, il est possible de montrer les buts que se fixent les États fondateurs en 1945 ainsi que les structures mises en place. Le poids prépondérant des cinq membres permanents dotés d'un droit de veto (les États-Unis, l'U.R.S.S., la Chine, le Royaume-Uni et la France) est à mettre en évidence : il reflète la volonté de collaboration pacifique entre les vainqueurs de la Seconde Guerre mondiale. L'action contemporaine de l'ONU est étudiée dans le cadre du premier thème consacré à « la défense et la paix » en éducation civique.

L'exemple de l'Allemagne est emblématique du déroulement et de la signification de la Guerre froide. Il permet d'approcher les rythmes de la guerre froide en montrant que celle-ci a d'abord eu une dimension européenne. L'accord impossible sur le devenir de l'Allemagne entraîne la première crise majeure - le blocus de 1948-49 - et aboutit à la création de deux États allemands. La construction en 1961 du mur de Berlin entérine cette division acceptée dans les deux camps, selon une logique bipolaire désormais à l'échelle mondiale. La crise des euromissiles (1979-1983) démontre que l'Allemagne, et au-delà l'Europe, reste un enjeu géopolitique auquel s'ajoute désormais le poids des opinions publiques. L'ouverture du mur de Berlin a une double signification : d'une part la fin brutale de la Guerre froide à la suite du délitement du système soviétique, d'autre part la véritable conclusion de la Seconde Guerre mondiale par la reconnaissance de la pleine souveraineté de l'État allemand réunifié.

L'événement de la guerre de Corée ou de la crise de Cuba permet de placer la Guerre froide à l'échelle mondiale, dans une logique d'affrontement à la périphérie des deux blocs, mais en refusant d'utiliser l'arme nucléaire. Pourtant les contemporains ont vécu la guerre de Corée comme l'entrée définitive dans la Guerre froide et la crise de Cuba comme « le monde au bord du gouffre ». Aujourd'hui, la guerre de Corée est analysée d'une part comme la tentative contre-productive de la part de Staline de « jouer un coup » pour tester l'adversaire et d'autre part comme la nécessité pour les États-Unis d'intervenir afin d'empêcher la progression du camp adverse. De même la crise de Cuba fait éclater l'impossible face à face nucléaire et la modération des dirigeants soviétique et américain.

Pour situer ces différents exemples et faire comprendre la perception par chaque camp des données géopolitiques, il est indispensable d'utiliser un ensemble de cartes. Il est possible de schématiser celles-ci en les adossant à une chronologie. La question de l'Allemagne se comprend d'abord par son statut de pays vaincu et occupé et ensuite par la crainte de l'expansion continentale du bloc soviétique. La guerre de Corée ou la crise de Cuba sont à lire en fonction de « la politique d'endiguement » menée par une puissance maritime.

Ces données géopolitiques peuvent être croisées avec des supports variés (images, textes officiels et témoignages audiovisuels).

Pièges à éviter dans la mise en œuvre

- Accumuler les connaissances factuelles en s'engageant dans un récit linéaire des événements au point d'en oublier la bipolarité du monde.
- Oublier le caractère mondial de la Guerre froide au profit d'une histoire européenne.
- Réduire le thème à une histoire diplomatique ou militaire du second XXe siècle et en oublier la dimension idéologique.

Histoire des arts

L'affrontement entre les deux Grands et leurs alliés a donné lieu à une production importante d'iconographies (photographies, affiches de propagande, bandes dessinées) et d'œuvres cinématographiques qui permettent de travailler sur le regard de l'autre et les ressorts idéologiques. On pense à des films aussi divers que *l'homme de Berlin* de Carol Reed (1953), *Bons baisers de Russie* de Terence Young (1963), *Docteur Folamour ou comment j'ai appris à ne plus m'en faire et à aimer la bombe* de Stanley Kubrick (1964), *l'Etau* d'Alfred Hitchcock (1969) *Rocky 4* de Sylvester Stallone (1985).

La chanson témoigne également des sentiments dominants des opinions publiques (comme *La java des bombes atomiques* créée en 1955 par Boris Vian ou *Russians* interprétée par Sting en 1985). Des œuvres littéraires peuvent être aussi exploitées comme le roman d'espionnage *L'Espion qui venait du froid* de John le Carré (1963) ou le roman de Robert Merle *Un animal doué de raison* (1967). Le thème « Arts, États et pouvoirs » est particulièrement porteur pour un travail interdisciplinaire autour notamment des notions d'art officiel et d'engagement intellectuel.

Pour aller plus loin

- BERTRAND Maurice, *l'ONU*, Collection repères, la Découverte, 1994, réédition 2006
- FREEDMAN Lawrence, *Atlas de la Guerre froide, 1945-1989*, éditions Autrement, 2004
- GROSSER Pierre, *La guerre froide*, Documentation photographique, dossier n°8055, 2007
- JEANNESSON Stanislas, *La guerre froide*, Collection repères, la Découverte, 2002
- *L'Histoire*, n° 346, octobre 2009, dossier « Le Mur de Berlin »
- Le site de l'ONU : <http://www.un.org/fr/aboutun/history>
- Un site canadien dédié aux relations internationales depuis 1945 (événements, statistiques, cartes...)
- <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/BMEncyclopedie/BMPresentation.jsp>
- Le site de l'INA : <http://www.ina.fr/histoire-et-conflits/guerre-froide/video/>

III - Une géopolitique mondiale (depuis 1945)

(Environ 25% du temps consacré à l'histoire, soit 11 à 12 heures)

Thème 2 – Des colonies aux États nouvellement indépendants

Thème 2 – Des colonies aux États nouvellement indépendants

CONNAISSANCES

Dès le lendemain du conflit mondial, grandissent **des revendications** qui débouchent sur **les indépendances**.

Les nouveaux États entendent être reconnus sur la scène internationale, notamment par le biais de l'ONU.

DÉMARCHES

L'étude est conduite **à partir d'un exemple au choix** : l'Inde, l'Algérie, un pays d'Afrique subsaharienne.

Elle porte sur le processus de la décolonisation, les problèmes de développement du nouvel État et ses efforts d'affirmation sur la scène internationale.

Les décolonisations sont présentées à partir d'une carte.

CAPACITÉS

Connaître et utiliser les repères suivants

- Principale phase de la décolonisation : 1947-1962

Raconter la manière dont une colonie devient un État souverain

Décrire quelques problèmes de développement auxquels ce nouvel État est confronté

(BOEN spécial n° 6 du 28 août 2008)

« Des colonies aux États nouvellement indépendants » est l'un des quatre thèmes à traiter dans le cadre de la troisième partie du programme intitulée « Une géopolitique mondiale (depuis 1945) ». Le professeur peut donc construire son projet sur la base de **3 heures environ**.

Problématiques

La décolonisation est un des phénomènes historiques majeurs de la seconde moitié du XX^e siècle. L'étude qui est envisagée dans ce programme ne prétend en aucun cas à l'exhaustivité sur le sujet. Pour saisir le processus d'émancipation de la tutelle et de l'occupation par un État étranger puis les problèmes de développement, un cas parmi trois possibles est à choisir, l'Inde britannique, l'Algérie ou un pays de l'Afrique subsaharienne. Ces territoires appartiennent aux différents temps de la grande vague de décolonisation amorcée juste après la Seconde Guerre mondiale.

A partir de 1945, le mouvement d'émancipation des peuples colonisés s'accélère. Les métropoles coloniales soit s'y résignent soit sont confrontées à des guerres de libération. L'ONU défend et soutient cette émancipation et devient, après les indépendances, une tribune privilégiée de ces nouveaux États. Leurs difficultés d'affirmation au plan international s'expriment à la conférence de Bandung en 1955 qui proclame l'existence d'un Tiers Monde et donne naissance à l'afro-asiatisme puis à la conférence de Belgrade en 1961 marquée par la volonté de non-alignement.

Si **les nouveaux États** se construisent en partie sur l'héritage colonial, ils **doivent** aussi **faire face à de nombreux défis d'ordre politique, économique et social**. Il s'agit de construire des États

viables, de sortir du sous-développement et dans bien des cas surmonter des conflits. Les problèmes de développement sont à la fois internes et externes et constituent une des clés de la compréhension du monde contemporain.

Trois fils directeurs peuvent guider la mise en œuvre de ce thème :

- La marche vers l'indépendance et le processus de décolonisation
- La construction d'un État indépendant et son affirmation au plan international
- Le développement économique et social

Supports d'étude possibles

Quelque soit l'étude choisie, il importe de mettre en lumière le rôle des acteurs : on peut ainsi travailler sur Gandhi pour le cas indien, le FLN pour l'Algérie et Lumumba pour le Congo.

1. Le cas de l'Inde : l'étude porte sur un sous-continent constitué d'une mosaïque de peuples. Cette décolonisation est en général présentée comme l'exemple d'une indépendance consentie et négociée de la part des Britanniques. Or elle se termine par de violents affrontements entre hindous et musulmans, conséquence du caractère improvisé de la partition et de l'importance prise par les fondamentalistes qui, depuis les années 1929-1930, ont provoqué le divorce entre les communautés.

Si, par pragmatisme, les Britanniques sont conscients en 1945 de la nécessité d'accorder l'indépendance, l'accélération des événements sur le terrain rend presque inéluctable une partition décidée sur fond de violence la plus extrême et la situation leur échappe complètement. La partition amène à la création de deux États toujours antagonistes.

En 1947 l'Inde devient un État-nation qui s'engage dans la voie de la démocratie. Elle choisit alors une voie moyenne entre le modèle socialiste et le modèle capitaliste, l'État intervenant dans l'économie pour faire face au problème posé par la masse et la pauvreté de sa population.

2. Le cas de l'Algérie montre que l'accession à l'indépendance a été difficile. Elle a d'abord été marquée par une guerre avec la France (1954-1962) puis par une guerre civile dans les années 1990. L'Algérie connaît de graves difficultés. Sur le plan politique, la démocratie peine à s'installer et sur le plan économique, les défis à relever sont nombreux : ce pays est à la recherche de son développement

Etudier la décolonisation en Algérie c'est mettre en évidence une situation de guerre qui ne dit pas son nom, de l'enlèvement dans l'affrontement d'une France qui reste longtemps accrochée à la fiction de l'Algérie française. L'étude du processus de décolonisation peut prendre en compte les conséquences pour la France : fin de la Quatrième République, retour du général de Gaulle au pouvoir et fondation de la Cinquième République, ce qui peut être corrélé avec le thème 3 de la 4^e partie sur la vie politique en France.

La guerre d'Algérie a été depuis cinquante ans un enjeu de mémoire en France comme en Algérie ; pour traiter cette question, il importe donc de bien distinguer histoire et mémoire. Pour mesurer les ambiguïtés et difficultés du cas algérien on peut travailler sur le sort des harkis, rejetés par la France comme par l'Algérie, véritable sujet tabou pendant de nombreuses années après la fin de la guerre d'Algérie.

Après la signature des accords d'Évian en 1962, l'Algérie peine à trouver sa voie ; ayant choisi le modèle socialiste, l'État planifie, nationalise l'économie, mais la croissance démographique et les choix industriels gênent le développement du pays. Sur le plan politique, le renforcement du caractère autoritaire du régime contribue au développement des islamistes.

3. Le Congo belge : cette étude présente la cas d'une accession à l'indépendance sans préparation sous la pression de l'environnement international et en particulier de la décolonisation de l'Afrique noire francophone et anglophone. La tutelle belge reposait sur une administration coloniale toute puissante ne laissant aucun rôle aux élites indigènes mais accordant une place majeure aux fonctionnaires, aux missionnaires catholiques et surtout à de puissantes compagnies privées comme l'Union Minière du Haut Katanga (uranium, plantations).

Entre 1955 et 1958, une grave crise économique touche la colonie, entraînant des émeutes qui sont durement réprimées par les autorités belges. Le gouvernement belge décide de réunir une table ronde à Bruxelles avec les représentants des divers partis congolais, dont Kasavubu et Lumumba qui sont libérés de prison. Le parlement belge vote l'indépendance qui est proclamée par le roi Baudouin Ier, le 30 juin 1960. Le nouvel État appelé le Zaïre avec Kasavubu comme président de la République et Lumumba comme chef du gouvernement, manque totalement d'expérience et de personnel politique compétent.

Très vite, apparaissent des divisions graves qui dégénèrent en luttes sanglantes notamment interethniques. En juillet 1960, le Katanga (province du sud du Zaïre) fait sécession et se déclare indépendant. Face au chaos, aggravé par l'exode de la population blanche, l'ONU envoie des Casques bleus pour remplacer les troupes belges, rétablir l'ordre et l'unité du pays, l'un des plus riches de l'Afrique. L'URSS essaie de développer son influence en soutenant Lumumba que Kasavubu a révoqué. Finalement un sergent de 30 ans, Mobutu, nommé commandant des forces zaïroises, fait arrêter Lumumba et expulser les diplomates soviétiques. Lumumba est livré aux forces katangaises et assassiné en 1961. Il faut deux ans aux forces des Casques bleus pour triompher de la sécession des Katangais. L'unité du Zaïre est donc maintenue. Kasavubu cède la présidence à Mobutu qui établit une des pires dictatures du continent africain.

Pièges à éviter dans la mise en œuvre

- Faire un cours spécifique sur les causes de la décolonisation
- Accorder trop de place à l'événementiel
- Céder à une vision hagiographique de certains des grands acteurs de la décolonisation
- Adopter une vision misérabiliste des situations

Histoire des arts

Le cinéma s'est largement emparé de la décolonisation et il offre une double vision celle de la métropole et celle des États nouvellement indépendants. Certains films constituent une base intéressante à une étude : dans le cas de l'Inde *Gandhi*, de Richard Attenborough, malgré sa tendance marquée à l'hagiographie. Les événements de la guerre d'Algérie ont souvent servi de toile de fond ou de sujet principal au cinéma français ou algérien : *Avoir vingt ans dans les Aurès* de René Vautier (1972), *L'honneur d'un capitaine* de Pierre Schoendoerffer (1982), *Chroniques des années de braise* de Mohamed Lakhdar Hamina (1975), *Cartouches gauloises* de Mehdi Charef (2007) ...

Un film, *Lumumba* de Raoul Peck (2000) et une pièce de théâtre, d'Aimé Césaire, *Une saison au Congo*, peuvent être des supports intéressants pour travailler sur le personnage de Patrice Lumumba.

Pour aller plus loin

- DROZ Bernard, *Histoire de la décolonisation au XXe s*, Paris, Le Seuil, 2006
- DROZ Bernard, *La décolonisation*, Documentation photographique, mars-avril 2008
- BRANCHE Raphaëlle et THÉNAULT Sylvie, *La guerre d'Algérie*, Documentation photographique, août 2001
- MARKOVITS Claude, *Histoire de l'Inde moderne, 1480-1950*, Paris, Fayard, 2004
- PERVILLÉ Guy et MARIN Cécile, *Atlas de la guerre d'Algérie, de la conquête à l'indépendance*, Paris, Autrement, 2003
- Dossier « les archives » du Monde 2 n°241 du 27 septembre 2008, *Les harkis, oubliés de l'histoire*.
- VANTHMEISCHE Guy, *La Belgique et le Congo. empreintes d'une colonie (1885-1980)*, Complexe, 2007



III – Une géopolitique mondiale depuis 1945

(Environ 25% du temps consacré à l'histoire, soit 11 à 12 heures)

Thème 3 – La construction européenne jusqu'au début des années 2000

Thème 3 – La construction européenne jusqu'au début des années 2000

CONNAISSANCES

La construction européenne débute dans les années 1950. La **CEE** s'élargit à de nouveaux États dès les années 1970. Le traité de **Maastricht** marque le passage de la Communauté Économique Européenne à l'**Union européenne**.

DÉMARCHES

Trois caractéristiques de la construction européenne servent de fil conducteur à l'étude :

- L'ancrage à l'Ouest,
- l'adhésion aux valeurs démocratiques,
- l'intégration économique.

CAPACITÉS

Connaître et utiliser les repères suivants

- Les traités de Rome : 1957 Le traité de Maastricht : 1992 L'euro : 2002

Raconter quelques étapes de la construction européenne en les situant dans le contexte international

(BOEN spécial n° 6 du 28 août 2008)

« La construction européenne jusqu'au début des années 2000 » est l'un des quatre thèmes à traiter dans le cadre de la troisième partie du programme intitulée « Une géopolitique mondiale depuis 1945 ». Le professeur peut donc construire son projet sur la base de **2 à 3 heures**.

Problématiques

Quoique inséparable du contexte de l'après-guerre et de la Guerre froide, l'idée d'une **fédération européenne** avait cependant été émise dès 1943 par Jean Monnet. Mais l'indispensable reconstruction économique de l'Europe fait travailler les failles qui traversent le continent de l'immédiate-après-guerre : l'acceptation ou le refus du plan Marshall marque l'inscription dans l'orbite américaine ou soviétique et ruine les espoirs d'unification portés par quelques personnalités politiques. L'enjeu majeur reste pour l'Europe de l'Ouest, malgré la division de l'Allemagne, celui de la construction d'une paix plus durable que celle qui avait mis fin au précédent conflit. La **réconciliation franco-allemande** en apparaît comme la clé de voûte. C'est le sens du plan Schuman (mai 1950) qui aboutit à la CECA mais échoue à réaliser une Communauté de défense ainsi qu'une Communauté politique européenne. Ces projets, aboutis ou avortés, sont l'occasion des premiers débats entre **unionistes** (partisans d'une union de nations) et **fédéralistes** (partisans d'une plus forte intégration politique.) Après la crise de Suez qui souligne le déclin des puissances européennes, le processus est relancé, et débouche sur le traité de Rome (1957). Celui-ci institue la Communauté économique européenne et pose les valeurs démocratiques comme fondement.

À partir de cette date, la construction européenne s'établit peu à peu dans une triple direction : **intégration économique, élargissement spatial, prise de distance vis-à-vis des États-Unis**. Si l'union économique et monétaire est une priorité constante des membres de la CEE devenue UE en 1992 (traité de Maastricht), les domaines politique et social ont connu un chemin plus chaotique ou plus lent. Malgré les évolutions récentes (institution permanente du conseil européen et d'un Haut représentant aux affaires étrangères, l'UE ne s'est pas dotée d'un organe exécutif directement élu par les peuples de l'Union, ni d'outils tels qu'un impôt européen, et n'apparaît pas toujours unie face aux enjeux et conflits internationaux. Les partisans d'une simple coopération intergouvernementale, *ie* qui minore l'intégration politique, sont nombreux, y compris au sein des acteurs politiques.

Quant au domaine social, il n'a pas été une priorité de la construction européenne. Il a subi les répercussions de l'intégration économique et de l'effacement des modes de régulation étatique et social-démocrate au profit du modèle libéral anglo-saxon. Enfin, la création d'une monnaie unique (l'euro, entré en vigueur en 2002) ne s'est pas accompagnée d'une véritable gouvernance économique et sociale.

L'histoire de la construction européenne est emblématique du rôle croissant joué par les organisations internationales dans la coopération que nouent les États pour régler leurs problèmes communs. Mais elle l'est aussi des difficultés à penser un mode de relations entre nations qui accepte le transfert de souveraineté vers des institutions supranationales dont les dirigeants seraient élus directement à cet échelon. Elle l'est enfin d'un processus toujours en cours, et d'une entité confrontée à la question de sa délimitation : la candidature de la Turquie amène les États membres comme les populations à s'interroger sur l'**identité européenne**.

Deux fils directeurs peuvent guider la mise en œuvre de ce thème:

- l'élargissement progressif de l'Union européenne ;
- les grandes figures et les idées force de la construction européenne.

Supports d'étude

Dans le temps attendu pour cette étude (deux heures), il est possible d'avoir recours à deux dossiers documentaires successifs.

- L'élargissement de la CEE/UE ne peut être abordé sans un jeu de cartes et de schémas qui mettent en valeur :

- les lieux inchangés de pouvoir
- les étapes de l'élargissement dans le contexte international et géopolitique (ouverture à la démocratie de tel ou tel État de l'Europe de l'Ouest ; entrée des États qui furent neutres du temps de la Guerre froide ; entrée des États ex-communistes)
- les degrés divers d'intégration (euro ; espace Schengen)

C'est l'occasion de manier le langage cartographique, en cours d'acquisition en géographie.

- Néanmoins un tel ensemble documentaire ne peut suffire. Acteurs et événements emblématiques doivent aussi être évoqués par quelques textes peu nombreux mais fondateurs et des **enregistrements audio et vidéo** : les pères fondateurs (Monnet, Schuman, Adenauer, de Gasperi) ou les figures marquantes de la réconciliation franco-allemande (de Schuman puis de Gaulle-Adenauer à Mitterrand Kohl).

Ce thème sera traité en articulation avec le premier thème de la troisième partie du programme de géographie : l'Union européenne, une union d'États.

Pièges à éviter dans la mise en œuvre

- Se contenter d'un strict déroulé chronologique de l'élargissement et des étapes de l'intégration économique, en oubliant les espoirs et les craintes suscités par ce processus.

Histoire des arts

Il est intéressant de traiter de la difficulté à représenter de façon figurée l'idée d'Europe (cf. les affiches politiques comme les documents institutionnels). En miroir, le refus de l'Europe est abondamment représenté sur les affiches politiques comme dans le dessin de presse. C'est cette différence de traitement qui doit amener les élèves à s'interroger.

Pour aller plus loin

- DU REAU Elisabeth *et alii*, *L'Europe en construction*, Paris, Hachette, 2001-2007
- ENGEL Benjamin, LAFITTE Jacques, *Europe : Petite histoire d'une grande idée*, Gallimard collection Découvertes, 2008
- DREVET Jean-François, *Une Europe en crise ?* La Documentation photographique n°8092, Paris, 2006.
- www.cvce.eu (Situé au Luxembourg, le CVCE est un centre de recherche et de documentation interdisciplinaire sur le processus de la construction européenne)

III - Une géopolitique mondiale (depuis 1945)

(Environ 25 % du temps consacré à l'histoire, soit 11 à 12 heures)

Thème 4 – Le monde depuis le début des années 1990

Thème 4 – Le monde depuis les années 1990

CONNAISSANCES

Les principales lignes de force de la géopolitique mondiale depuis le début des années 1990.

DÉMARCHES

En s'appuyant sur **quelques cartes, images et événements significatifs**, l'étude met notamment en évidence :

- La dislocation du bloc communiste et les élargissements de l'Union européenne à l'Est ;
- les États-Unis, superpuissance mondiale ;
- l'émergence de nouvelles puissances (Chine, Inde, Brésil...) ;
- la persistance des conflits au Moyen-Orient ;
- les menaces terroristes.
- (...)

L'étude débouche sur une carte du monde contemporain.

CAPACITÉS

Raconter un événement majeur depuis le début des années 1990 **et expliquer** ses conséquences
Situer sur une carte les grandes puissances et les lieux de tension aujourd'hui.

(BOEN spécial n° 6 du 28 août 2008)

« Le monde depuis le début des années 1990 » est l'un des quatre thèmes à traiter dans le cadre de la troisième partie du programme intitulée « Une géopolitique mondiale (depuis 1945) ». Le professeur peut donc construire son projet sur la base de **2 à 3 heures**.

Problématiques

La fin de la guerre froide (1990) et l'effondrement de l'Union soviétique en 1991 créent une double illusion. La première est de croire que le risque d'affrontement s'éloigne à tout jamais. En Europe, l'unification de l'Allemagne (1990), l'émancipation des pays baltes (1991) puis la création de « l'Union européenne (1992) et l'accueil de nouveaux membres à partir de 1995 participent de cet optimisme. Dans les faits, les conflits demeurent dans toutes les parties du monde mais changent de sens. Guerres infra et internationales s'enchevêtrent : guerre civile au Libéria en 1989-1995, guerre en ex-Yougoslavie en 1992-1995, génocide au Rwanda en 1994, guerre au Zaïre-Congo (1998-2006)... Le terrorisme fait du monde entier un champ de bataille potentiel (New York en 2001, Bali en 2002, Madrid en 2004, Londres en 2005, Casablanca en 2007, Moscou en 2010, Marrakech en 2011...).

La seconde illusion est de miser sur un monde unipolaire dominé par les États-Unis. Ces derniers cumulent tous les attributs d'une superpuissance (pouvoir de contrainte politique et militaire, capacité d'innovation économique et pouvoir d'influence). La première guerre du Golfe menée par l'administration de George H. W. Bush sous mandat de l'ONU (1991) comme l'implication des États-Unis dans le règlement de la guerre de Bosnie (1995) semblent le confirmer. Mais les

attentats du 11 septembre 2001 apportent la preuve que même une « hyperpuissance » n'est pas à l'abri d'une attaque terroriste. Surtout, les difficultés des États-Unis en Afghanistan comme en Irak montrent l'échec d'une politique unilatérale.

Il faut parler d'un monde multipolaire, mais unifié par la globalisation. Les formes de la puissance se diversifient. La capacité de créer un territoire attractif comme celle de porter un discours à l'échelle mondiale prennent de l'importance quand le poids des opinions publiques se renforce. Les remises en cause du monde occidental sont nombreuses : essor économique de l'Asie avec deux « géants », la Chine et l'Inde, qui entendent peser sur le plan géopolitique ; affirmation stratégique du monde musulman ; poussée démographique de l'Afrique ; croissance du Brésil. Les « pays émergents » se font désormais entendre dans les conférences internationales tandis que l'Union européenne n'est pas devenue « les États-Unis d'Europe ».

Dans ce glissement d'une perception à l'autre, quels sont les événements significatifs qui, par leur soudaineté et leur retentissement, représentent une rupture et annoncent une nouvelle histoire ? Les attentats du 11 septembre 2001 semblent entrer dans ce cadre : ce fut un choc mondial du fait des cibles visées, de l'ampleur médiatique et de la découverte de la vulnérabilité des États-Unis. Pour autant, les rapports de force internationaux n'ont pas été bouleversés. À l'inverse, la crise irakienne (2003) révèle la désunion européenne puis l'incapacité des États-Unis à imposer la paix et un régime pleinement démocratique.

Un fil directeur peut guider la mise en œuvre de ce thème :

- La recomposition du monde après la guerre froide : de l'hyperpuissance américaine à la multipolarité du monde

Supports d'étude

Pour rendre compte des principales lignes de force géopolitique, des cartes selon différentes projections sont nécessaires, centrant par exemple le monde selon les États-Unis ou la Chine. Il faut pouvoir les schématiser et les croiser avec une chronologie. Les prises de position officielles (de l'annonce de l'opération « Tempête du désert » en 1991 au communiqué d'Al-Qaïda aux lendemains des attentats du 11 septembre 2001) sont à confronter à d'autres sources : journaux télévisés, unes de presse, caricatures, témoignages... pour montrer l'impact sur le moment et à moyen terme. En changeant d'échelle, il est possible de montrer les différents enjeux. Ainsi, les attentats du 11 septembre 2001 peuvent être lus à des échelles différentes : la ville de New York cible majeure, les États-Unis et la croisade contre le mal, le monde occidental solidaire dans un premier temps, enfin le monde arabo-musulman aux réactions contrastées.

De même la question israélo-palestinienne peut être abordée à travers deux prismes : la colonisation israélienne des territoires palestiniens mais aussi le sentiment d'encerclement d'Israël. Quel que soit l'exemple choisi, il doit permettre de faire réfléchir les élèves sur ce qu'est un événement et comment on en rend compte. Il sera intéressant de faire le lien avec le thème 3 du chapitre II « l'opinion publique et les médias ».

Pièges à éviter dans la mise en œuvre

- S'engager dans un récit factuel.
- Raisonner selon une seule grille de lecture, telle le « choc des civilisations ».
- Considérer le terrorisme comme une menace globale.
- Minorer le rôle des États.
- Oublier le poids croissant des pays émergents.
- Ne pas intégrer dans l'analyse d'un événement sa médiatisation, voire sa reconstruction dans le cadre de sa commémoration.

Histoire des arts

Le cinéma témoigne des interrogations sur l'après-guerre froide et des nouvelles menaces. On peut citer le téléfilm *Warriors* de Peter Kominsky (1999), des films comme *Good Bye Lenin* de Wolfgang Becker (2003), *Hotel Rwanda* de Terry George (2004), *Lord of war* d'Andrew Niccol (2005), *Blood Diamond* d'Edward Zwick (2007) ou *Valse avec Bachir* d'Ari Folman (2008).

On peut illustrer la thématique « l'œuvre d'art et la mémoire » en croisant événements et expressions artistiques, par exemple 9/11/01, dessin d'Art Spiegelman, pour la couverture du New Yorker ou les bandes dessinées *Gorazde: la guerre en Bosnie orientale, 1993-1995* (2 tomes) de Joé Sacco, Rackham 2004, et *le photographe* d'Emmanuel Guibert, Didier Lefèvre et Frédéric Lemerrier (3 tomes) Aire Libre/Dupuis 2003, reportage sur la guerre en Afghanistan.

Pour aller plus loin

- BONIFACE Pascal, *Les relations internationales de 1945 à nos jours*, Dalloz, 2005
- BONIFACE Pascal, VEDRINE Hubert., *Atlas du monde global*, A. Colin/ Fayard 2008
- FOUCHER Michel, *Les nouveaux (dés)équilibres mondiaux*, Documentation photographique, dossier n°8072, 2009
- VAÏSSE Maurice, *Les relations internationales depuis 1945*, A. Colin, 2008
- La cartothèque de Sciences Po de Paris : <http://cartographie.sciences-po.fr>
- La cartothèque de la Documentation française : www.ladocumentationfrancaise.fr
- Sur le site d'information de l'Institut de Relations Internationales et Stratégiques, un dossier sur l'état du monde depuis la chute du mur de Berlin <http://www.affaires-strategiques.info/>
- L'exposition organisée par le Mémorial de Caen et le New York State muséum sur le 11 septembre 2001 : <http://www.memorial-caen.fr>



Pas en 3e Prépa-pro IV – La vie politique en France

(Environ 35% du temps consacré à l'histoire, soit 15 à 16 heures)

Thème 1 – La République de l'Entre-deux-guerres : victorieuse et fragilisée

Thème 1 – La République de l'entre-deux-guerres : victorieuse et fragilisée

CONNAISSANCES

Deux moments forts :

- **De la guerre à la paix** (1917-1920), la vie politique française est marquée par la fin de l'union sacrée et le retour à la vie politique parlementaire, dans un climat d'affrontements politiques et sociaux.
- Les années 1930 : la République en crise et le Front populaire.

DÉMARCHES

L'étude s'appuie sur **des personnages** (par exemple Clemenceau...) et **des événements** (le Congrès de Tours) particulièrement importants.

L'étude s'appuie sur **des images** significatives et **quelques mesures emblématiques du Front populaire**.

CAPACITÉS

Connaître et utiliser le repère suivant

- Victoire électorale et lois sociales du Front populaire : 1936

Décrire

- L'impact de la révolution russe en France
- Les principaux aspects de la crise des années 1930
- Les principales mesures prises par le Front populaire en montrant les réactions qu'elles suscitent

(BOEN spécial n° 6 du 28 août 2008)

« La République de l'entre-deux-guerres : victorieuse et fragilisée » est l'un des quatre thèmes à traiter dans le cadre de la quatrième partie du programme intitulée « La vie politique en France ». Le professeur peut donc construire son projet sur la base de **3 à 4 heures**.

Problématiques

Cette question amène à étudier deux moments clés de la Troisième République, confrontée à de grandes difficultés intérieures et extérieures : le passage de la guerre à la paix de 1917 à 1920 et la crise des années 1930. Face à ces crises, les réponses politiques apportées par les gouvernements de la république ont laissé dans la conscience collective des Français une vision opposée : le Bloc national reste marqué par une appréciation négative alors que le Front populaire a plutôt été mythifié après avoir été accusé dans un premier temps de tous les maux, en particulier d'être responsable de la défaite en 1940.

À la fin du premier conflit mondial, le régime de la Troisième République est déjà bien installé (voir le cours de 4^e) mais **la guerre provoque une rupture** qui remet en cause les équilibres établis avant 1914 : comment concilier le pouvoir civil et le pouvoir militaire ? Comment gouverner tout en préservant le régime parlementaire ? Comment respecter les règles de la démocratie ? **La période est profondément marquée par la révolution russe de 1917**. Naît ainsi la peur de voir la démocratie parlementaire et la stabilité de la société menacées par l'impact de l'événement sur une partie de la classe ouvrière et des petits salariés. Cette influence se manifeste avec les grèves

de 1919, réprimées en 1920, dont la conséquence directe est **l'éclatement du mouvement ouvrier et le congrès de Tours**, avec la création du **parti communiste**. La rupture se fait sur le choix entre le principe de démocratie pluraliste ou le soutien à L'URSS. **Le deuxième danger qui menace la République est la montée des fascismes** : arrivée au pouvoir de Mussolini en Italie puis d'Hitler en Allemagne.

La République libérale et parlementaire doit à la fois se situer et se définir par rapport aux trois totalitarismes européens : c'est à cette triple menace que répond le Front Populaire, expérience politique inédite. Face au vieillissement des structures politiques, un renouvellement des mentalités génère une nouvelle conception du rôle de l'État. Celui-ci tente de gérer la conjoncture économique et se place en arbitre entre les forces sociales : ce sont les accords Matignon. Quelques unes des grandes idées et des acteurs qui s'affirment plus tard dans la France d'après-guerre apparaissent alors : loisirs et culture de masse, rôle des intellectuels, démocratisation de l'enseignement secondaire et de la culture, radio, cinéma, organisations de jeunesse...

Deux fils directeurs peuvent guider la mise en œuvre de ce thème :

- le modèle démocratique confronté à l'immédiat après-guerre ;
- le modèle démocratique confronté à la crise des années 1930.

Supports d'étude

Avec **Clémenceau, personnage clé de la vie politique française de 1917 à 1920**, il est pertinent d'aborder le premier temps fort de la question, puisqu'il devient président du conseil le 15 novembre 1917, s'appuyant sur une majorité centrée sur les socialistes et les radicaux. La période est qualifiée de « dictature parlementaire » ; le gouvernement de Clémenceau doit faire face au règlement de la paix et à l'agitation sociale liée aux difficultés économiques et à l'impact de la révolution russe. Avec les élections législatives de novembre 1919 qui marquent une incontestable poussée à droite et donnent naissance à « La Chambre bleu horizon », Clémenceau doit gérer le contexte de la poussée révolutionnaire en Europe et de la volonté de faire payer l'Allemagne. Il acquiert une forte popularité, auréolé de son action dans le règlement de la guerre. Cependant, son échec à la candidature à la présidence de la république, en février 1920, est révélateur des affrontements politiques, souvent hérités des débats de l'avant-guerre (par exemple la question religieuse).

L'échec de Clémenceau en dit long sur l'émiettement des forces politiques, la difficulté d'instaurer des majorités stables fondées sur des coalitions trop fragiles, l'antiparlementarisme en particulier parmi les anciens combattants qui vont devenir le vivier des mouvements, embryons des ligues des années 1930 qui veulent abattre la démocratie parlementaire. La période est aussi marquée par la remise en cause des idées force sur lesquelles s'était consolidée la Troisième république et qui avaient jusque là constitué la base des débats politiques de l'avant-guerre (laïcité, fiscalité, durée du service militaire...) C'est le gouvernement du « Bloc national », qui repose sur des objectifs ambigus : il s'agit au départ de la volonté de prolonger dans la paix l'union sacrée (des radicaux jusqu'à la droite) puis son acception devient de plus en plus étroite.

Léon Blum constitue un deuxième personnage politique représentatif pour aborder cette histoire de la République de l'Entre-deux-guerres travers son rôle dans l'évolution de la gauche : héritier du socialisme de Jean Jaurès, gardien de la SFIO, la « vieille maison », après le **congrès de Tours**, moment clé de l'immédiate après-guerre, devenu le premier président du conseil socialiste de la III^e République, il a réussi à concilier idéalisme et matérialisme, réformisme et révolution, patriotisme et internationalisme.

À la tête du gouvernement de Front populaire, son action peut se centrer autour de deux axes :

- **l'action conjoncturelle**, après la victoire électorale de mai 1936, est une tentative de réponse, souvent improvisée, à une crise économique et sociale qui devient morale et politique, par des mesures comme l'augmentation des salaires, les conventions collectives ou le renforcement du droit syndical.

- **l'action structurelle** : des lois sociales, véritables mesures emblématiques (les 40 heures, les congés payés, l'obligation scolaire portée à 14 ans...) qui constituent un nouveau rapport à la politique, une victoire sur la misère, une reconnaissance de la dignité, une révolution culturelle. C'est un tournant dans les relations entre la République et les ouvriers qui sont reconnus : pour la première fois apparaît la fierté d'être ouvrier (témoignage de Simone Weil). Avec le gouvernement du Front populaire, l'individualisme politique a reculé et on constate une démocratisation de l'accès

à la culture avec la politique de Jean Zay pour l'éducation et de Léo Lagrange pour les loisirs. « Tout fait sentir en France que la condition humaine s'est relevée » a dit Blum

On ne peut pas étudier cette période sans évoquer les réactions très violentes qu'a provoqué le gouvernement de Léon Blum, un des hommes les plus insultés de France (« la domination du Juif rabbinique Léon Blum » écrivait Léon Daudet dans l'Action française en octobre 1936) et plus largement le Front populaire de la part de la droite et du patronat hostile aux lois sociales : « plutôt Hitler que le Front Populaire »

Malgré son apparent échec (brièveté, persistance de la crise...) le Front populaire sauve à court terme la démocratie face au fascisme et au stalinisme. À moyen terme, le régime de Vichy n'ose pas revenir sur ses mesures les plus emblématiques. Et à long terme, il sert de référence aux résistants dans leur travail pour repenser la république. « Le soleil couleur de maïs ne s'est pas couché de l'année sur nos pancartes promenées » a écrit Aragon dans *le Roman inachevé*, pour caractériser le Front populaire.

Pièges à éviter dans la mise en œuvre

- Ne pas établir de lien avec ce qui a été étudié en quatrième ;
- faire une étude exhaustive de la vie politique de la période 1917/1939 ;
- ne pas contextualiser par rapport à la situation internationale ;
- se contenter de juxtaposer des clichés pour analyser le Front populaire.

Histoire des arts

Les photographies et le photoreportage comme ceux de Roger Schall concernant l'été 1936 constituent une mine de documents à partir desquels il est possible de travailler sur le Front populaire.

Le cinéma français connaît dans les années 1930 un de ses âges d'or, marqué par de brillants réalisateurs et par une véritable démocratisation de cette culture populaire. De nombreux films sur la société, son état d'esprit peuvent servir de base à des études : *La belle équipe* de Julien Duvivier, *la Marseillaise* ou *La vie est à nous* de Jean Renoir. *Grèves d'occupation*, un film collectif de la CGT datant de 1936 et tourné en partie aux usines Renault de Boulogne-Billancourt est un document clé pour analyser le mouvement de grèves.

Il est intéressant de mener un travail sur les œuvres de Fernand Léger dont l'engagement politique à l'arrivée au pouvoir du Front Populaire se manifeste à travers des conférences et de grandes peintures murales où il réalise son rêve de concilier l'avant-garde et l'art populaire. Raoul Dufy présente avec *La fée électricité* une base d'étude assez exceptionnelle pour comprendre l'état d'esprit de la société française face au progrès lié à la science et à la technique en 1937.

La chanson nous ouvre d'autres pistes de travail pour comprendre l'état d'esprit du Front populaire ; parmi celles que les ouvriers ont le plus fredonnées nous citerons *Ma blonde*, *Allons au devant de la vie* sur une musique de Dimitri Chostakovitch.

Pour aller plus loin

- SIRINELLI Jean-François (dir) *La France de 1914 à nos jours*, « Quadriga » PUF Paris 2004
- BERSTEIN Serge, *La France des années 30*, Armand Colin, collection "Cursus", 2003.
- TARTAKOVSKI Danielle, *Le Front populaire : la vie est à nous*, éd. Gallimard, 1996
- VIGREUX Jean, *Le Front populaire (1934-1938)*, Coll. Que Sais-Je ?, PUF, 2011
- MORIN Gilles et RICHARD Gilles (dir.) « Les deux France du Front populaire : chocs et contre-chocs », actes du colloque des 4-5-6 décembre 2006 organisé par le Comité d'histoire parlementaire et politique, éd. L'Harmattan / Fondation Jean Jaurès, 2008
- BERSTEIN Serge, « Léon Blum, un intellectuel en politique », Histoire@Politique, revue électronique du Centre d'histoire de Sciences Po, n°05, mai-août 2008, rubrique vari@rticles : www.histoire-politique.fr
- Site du Musée Georges Clémenceau (fonds iconographique) : <http://www.musee-clemenceau.fr/fr/index.php>
- Sur le site de la Fondation Jean Jaurès, un dossier consacré à la scission du Congrès de Tours www.jean-jaures.org
- « Le front populaire » parcours thématique sur le site de l'association Ciné-Archives qui

gère le Fonds audiovisuel du PCF – Mouvement ouvrier et démocratique :

<http://www.cinearchives.org/>

- Site de l'Assemblée nationale (rubriques Connaître l'Assemblée nationale, histoire et patrimoine) : www.assemblee-nationale.fr
- « Jalons pour l'histoire du temps présent », site de l'Institut National de l'Audiovisuel (INA) en partenariat avec le ministère de l'Éducation nationale : www.eduscol.education.fr
- « L'Histoire par l'image », site de la Réunion des musées nationaux et de la Direction générale du patrimoine: www.histoire-image.org



IV – La vie politique en France

(Environ 35% du temps consacré à l'histoire, soit 15 à 16 heures)

Thème 2 – Effondrement et refondation républicaine (1940-1946)

RESSOURCES POUR LE COLLÈGE

Thème 2 – Effondrement et refondation républicaine, (1940-1946)

CONNAISSANCES

La défaite de 1940 entraîne le renversement de la III^e République.

Le régime de Vichy, autoritaire et antisémite s'engage dans la voie de la collaboration avec l'Allemagne nazie.

En liaison avec **la France libre, la Résistance intérieure** lutte contre l'occupant et porte les valeurs de la République.

La Libération marque le retour à la République

DÉMARCHES

Pétain et de Gaulle illustrent les deux attitudes devant la défaite militaire. On présente les conditions de l'armistice et on explique le renversement de la République.

La politique du régime de Vichy et sa collaboration avec l'Allemagne nazie sont présentées en s'appuyant sur **quelques exemples de ses décisions et de ses actes**.

La Résistance est abordée à travers **l'exemple d'un réseau, d'un mouvement ou d'un maquis**. Une mise en perspective permet d'expliquer la place de la France libre, ses liens avec la Résistance intérieure et le rôle qu'elle a joué dans son unification.

L'étude du programme du CNR **ou** du préambule de la Constitution de 1946 met en évidence la volonté de refonder les valeurs républicaines en relation avec les grandes réformes de la Libération.

CAPACITÉS

Connaître et utiliser le repère suivant

- Appel du général de Gaulle : 18 juin 1940
- Régime de Vichy 1940-1944
- Fondation du Conseil National de la Résistance par J. Moulin : 1943
- Libération de la France, rétablissement de la République (la IV^e), droit de vote des femmes, Sécurité sociale : 1944-1945

Raconter la défaite **et expliquer** ses conséquences, l'armistice et la fin de la III^e République

Décrire

- Quelques aspects de la politique du régime de Vichy révélateurs de son idéologie
- La vie d'un réseau, d'un mouvement ou d'un maquis en montrant les valeurs dont se réclament les hommes et les femmes de la Résistance.
- Les principales mesures prises à la Libération (dont le droit de vote des femmes)

(BOEN spécial n° 6 du 28 août 2008)

« Effondrement et refondation républicaine (1940-1946) » est l'un des quatre thèmes à traiter dans le cadre de la quatrième partie du programme intitulée « La vie politique en France ». Le professeur peut donc construire son projet sur la base de **3 à 4 heures**.

Problématiques

L'effondrement et la refondation républicaine des années 1940 – 1946 posent cinq questions qui doivent servir à structurer le raisonnement de l'étude du thème :

- La question des **causes et conditions de l'effondrement d'un régime solide** depuis quarante années et bénéficiant de l'adhésion de la majorité des Français. Au-delà des thèses immédiatement construites dans le trouble de la défaite (la « cinquième colonne ») ou mises au service de la légitimation du régime de Vichy (le procès de Riom), les historiens se partagent entre deux interprétations. D'une part une analyse globale de l'affaiblissement du pays dans une crise française associant affaiblissement démographique et économique, rupture de l'unité nationale (délégitimation des institutions et fractures du Front populaire), et crise morale (choc de la Première guerre mondiale et pacifisme). D'autre part la prise en compte de facteurs immédiats liés à la fois :

- à la faillite intellectuelle du haut commandement Les vieux chefs, arcbutés sur l'expérience de la Première guerre mondiale, ont refusé les nouveautés tactiques et techniques (associations des unités de blindés et de l'aviation de bombardement).
- à l'incapacité des hommes politiques à prendre la mesure de la situation. Paul Reynaud démissionne parce qu'il se croit dans une crise ministérielle classique ; Pétain signe l'armistice en vue de conclure une paix dont il n'imagine pas qu'elle puisse être d'une autre nature que les paix de jadis.

- La question de la **trahison de ses valeurs** et, plus largement, de celles nées de la Révolution française et de la démocratisation du XIXe siècle par le régime de Vichy. La surprise de la chute du régime est rétrospective car elle est masquée par la confiance que suscite le prestige de Pétain en juillet 1940. Derrière le maréchal, peu ont vu la coalition hétéroclite des nostalgiques réactionnaires et des jeunes techniciens qui piaffaient d'impatience devant les incapacités du régime républicain (ex : Pucheu) et qui ont pu saisir un pouvoir qui vacillait dans la surprise d'une défaite soudaine, totale, et de l'exode.

- La question de **l'obéissance de l'administration et des rouages de l'Etat à un régime en rupture avec la République**. Elle constitue la part la plus douloureuse de cette histoire tant elle révèle, dans les esprits bouleversés par la défaite et trompés par le prestige du vieux maréchal, le primat de la logique d'obéissance sur la solidité de l'éthique.

- La question des **forces sur lesquelles s'appuie la refondation républicaine** programmée au sein de la Résistance, de **ses orientations nouvelles** (démocratisation approfondie, question sociale) et de leurs liens avec le contexte général (puissance nouvelle de l'URSS, faite de séductions et de menaces, et du parti communiste qui lui est alors fortement lié).

- La question des **limites cette refondation** dans un nouveau régime dont les institutions programment la faiblesse de l'exécutif et dont le personnel, pour partie renouvelé par l'accès aux affaires des hommes de la Résistance, est rapidement noyé dans la tradition des pratiques parlementaires de la IIIe République (longue survivance de certains caciques, rôle des notables, jeu des partis).

Quatre fils directeurs peuvent guider la mise en œuvre de ce thème :

- Les choix devant la défaite (Pétain-de Gaulle) et le renversement de la République;
- La politique du régime de Vichy ;
- La Résistance ;
- La refondation de la République.

Supports d'étude

1. **Le récit de la défaite** (l'invasion et l'exode, la fuite du gouvernement à Bordeaux) peut s'appuyer sur l'étude antérieure des phases de la guerre (II.3) et n'a d'intérêt dans ce thème que pour souligner **le trouble profond qu'elle entraîne** dans l'opinion et dans la classe politique.

- La **question cruciale de l'armistice** est immédiatement posée, entre Pétain et ses partisans qui croient pouvoir s'entendre avec Hitler et utiliser la défaite pour changer de régime et ceux, plus rares qui, comme de Gaulle, ont conscience de la dimension planétaire du conflit, refusent l'asservissement et perçoivent mieux la nature du régime nazi. La portée historique de l'acte gaullien est justement d'avoir compris cette radicale nouveauté en anticipant les enjeux planétaires du conflit et pensé qu'il ne saurait se limiter au sort de l'Alsace-Lorraine.

- Les journées qui conduisent au 10 juillet révèlent ce que **le renversement de la République** dans le casino de Vichy doit à la rouerie de Pétain, au talent manœuvrier de Laval, à la complicité du haut commandement et à l'effondrement moral d'une large partie de la classe politique, dont l'honneur n'est sauvé que par les quatre-vingt députés qui refusent de voter la loi constitutionnelle (il y a 176 absents).

2. L'étude du **régime de Vichy** gagnera à ne pas se perdre dans l'examen préalable de son idéologie qui dit bien peu de choses aux élèves (en quoi « travail, famille et patrie » leur paraîtraient-ils spontanément des préoccupations monstrueuses ?) En revanche, c'est sur **la description et l'explication des conséquences humaines, politiques et morales de quelques uns des actes réels et significatifs du régime de Vichy** que l'examen critique du régime peut se fonder et que le mensonge de sa propagande peut apparaître. La disparition des partis politiques et des syndicats révèle la nature autoritaire du régime. Les réalités de la persécution des juifs révèlent concrètement l'infamie de leurs différents statuts et la complicité criminelle des collaborateurs. Les illusions de la collaboration politique et militaire, qui n'obtient rien du régime nazi en échange de sa complaisance, révèlent son incompréhension des objectifs de Hitler. La répression des opposants et le rôle croissant de la milice révèlent sa dérive criminelle. Le grotesque et le pathétique de sa fin à Sigmaringen révèlent le vice originel de l'acceptation de la défaite devant un ennemi avec lequel aucun accommodement n'était politiquement ni moralement possible.

3. C'est de même **le récit d'actions significatives de la France libre** (appel du 18 juin, premiers ralliements, construction d'une représentation de la France avec et contre les alliés), **de la Résistance** (contre propagande, renseignement, maquis, protection des persécutés, sabotages) et l'identification des risques délibérément encourus et assumés (arrestations, tortures, déportations, exemple de Jean Moulin) qui permettront aux élèves d'apprécier **leurs conséquences politiques** : refondation républicaine, participation à la victoire et place de la France après la guerre. Ces récits peuvent être conduits à partir de **l'étude d'une organisation (réseau ou mouvement et leurs branches militaires)** en prenant soin de **ne pas identifier la Résistance à une seule tendance politique**, ce que doit permettre l'évocation de l'action de Jean Moulin ou celle de la naissance et de l'action des Forces Françaises de l'Intérieur (FFI).

4. La **refondation** puise à la fois aux sources de l'idée républicaine et démocratique et aux forces et préoccupations nouvelles construites dans la solidarité résistante (programme du Conseil National de la Résistance, regroupant les principaux mouvements de la Résistance, d'autant plus important à étudier dans ses principes qu'il joue un grand rôle dans l'organisation de la France de l'après-guerre). **Le récit de quelques uns des faits significatifs** (la libération, notamment de Paris ; la reconstruction et rôle de l'armée française dans la libération ; l'épuration ; le gouvernement provisoire et les désaccords sur le nouveau régime ; le départ de Gaulle) peut faire apparaître à la fois **la perception d'un nouveau départ** et les enjeux des **conflits et divergences** qui se font jour dans le contexte des luttes entre les courants issus de la Résistance.

Pièges à éviter dans la mise en œuvre

- Noyer l'évocation de la défaite sous le détail des faits militaires sans en faire percevoir le sens politique.
- Étudier pour elle-même l'idéologie de Vichy, au lieu de faire percevoir la réalité du régime au travers de ses actes.

- Englober tout le peuple français dans une honteuse complicité avec le régime de Vichy (c'est l'argument de ses nostalgiques) au lieu de comprendre la diversité des actes de résistance et de refus qui définirent son attitude aux côtés de la Résistance active et organisée, nécessairement minoritaire.
- Noyer les élèves dans les débats constitutionnels de 1946 au lieu d'en mettre en évidence les lignes de force et notamment le choix de régime (régime d'assemblée, régime parlementaire ou régime à exécutif fort).
- Oublier que les récits ne sont pas que ceux du professeur et doivent aussi être ceux construits par les élèves.

Histoire des arts

A rechercher dans le cinéma et en choisissant plutôt des œuvres au discours clairement identifié :

- sur la défaite et l'armistice : *le Dernier été*, Claude Goretta, 1997 ; *Ce jour-là tout à changé : l'appel du 18 juin*, Félix Olivier, 2010.
- sur Vichy : *Section spéciale*, Costas Gavras, 1975 ; *Pétain*, Jean Marbeuf, 1993 ; *l'Oeil de Vichy*, Claude Chabrol, 1993.
- sur la Résistance, *le Père tranquille*, René Clément, 1946 ; *Nuits et brouillard* (Alain Resnais, 1955) ; *Paris brûle-t-il*, René Clément, 1965 ; *l'Armée des ombres* (Jean-Pierre Melville, 1969) ; *Lucie Aubrac* ; Claude Berri, 1997 ; *Monsieur Batignole* (Gérard Jugnot, 2002).

Pour aller plus loin

- BURRIN, Philippe, *La France à l'heure allemande*, Le Seuil, 1995
- AZEMA, Jean-Pierre, *De Munich à la Libération (1938-1944)*, Nouvelle histoire de la France contemporaine, to. 14, coll. Histoire, Points, 2002
- RIOUX, Jean-Pierre, *La IVe République, 1. L'ardeur et la nécessité, 1944-1952*, Nouvelle histoire de la France contemporaine, to. 15, coll. Histoire, Points, 2002
- COINTET, Michèle, *La nouvelle histoire de Vichy*, Fayard, 2011
- BERSTEIN, Serge, *Le gaullisme*, documentation photographique n°8050, 2006.
- *Vivre en France sous l'occupation*, numéro 852, « Textes et documents pour la classe », CNDP.
- « le Conseil national de la Résistance », dossier thématique en ligne sur le site de la Fondation de la Résistance, rubriques : actions pédagogiques, dossiers thématiques : <http://www.fondationresistance.org>



Pas en 3e Prépa-pro IV – La vie politique en France

(Environ 35% du temps consacré à l'histoire, soit 15 à 16 heures)

Thème 3 – De Gaulle et le nouveau système républicain (1958-1969)

RESSOURCES POUR LE COLLÈGE

Thème 3 – De Gaulle et le nouveau système républicain (1958-1969)

CONNAISSANCES

En 1958, la crise de la IV^e République débouche sur le retour du général de Gaulle au pouvoir et la fondation de la Ve République.

La présidence du général de Gaulle marque une nouvelle conception de la République et de la démocratie.

La crise de mai 1968 témoigne des difficultés du régime face à de nouvelles aspirations politiques, sociales et culturelles.

DÉMARCHES

Seule la crise du 13 mai 1958 est étudiée pour montrer les impasses de la IV^e République.

On met en évidence quelques grandes caractéristiques de cette présidence : suprématie du pouvoir exécutif, volonté de réaffirmer la puissance française. (Les institutions sont étudiées dans le cadre de l'éducation civique)

L'étude s'appuie sur quelques images significatives.

CAPACITÉS

Connaître et utiliser le repère suivant

- Les années de Gaulle : 1958-1969

Caractériser

-Les grands choix politiques du général de Gaulle

(BOEN spécial n° 6 du 28 août 2008)

« De Gaulle et le nouveau système républicain (1958-1969) » est l'un des quatre thèmes à traiter dans le cadre de la première partie du programme intitulée « La vie politique en France ». Le professeur peut donc construire son projet sur la base de **3 à 4 heures**.

Problématiques

Le programme invite à traiter la période 1958-1969, donc selon une chronologie d'ordre strictement politique. Or la question algérienne est, dans les années 1957-1959, et jusqu'en 1962, au cœur de l'histoire des deux Républiques. En témoigne le 13 mai 1958, au cours duquel le pouvoir passe à Alger des civils aux militaires tandis que ces derniers, poussés par les gaullistes, appellent le général de Gaulle à prendre en mains les affaires du pays. Les débats, ouverts dès cette époque, sur le point de savoir si le 13 mai et ses suites ressortissent ou non à un processus légal ne sont pas clos. Il faut cependant souligner que la légitimation de ces événements par l'instabilité ministérielle de la IV^e République, « régime des partis », ne prend pas en compte la **grande stabilité du personnel politique**, au-delà des changements fréquents de gouvernement, non plus que l'**influence limitée des appareils des partis** - à l'exception du PCF - sur leurs élus, leur participation aux divers gouvernements comme leurs votes à la Chambre. Mais, face à une crise

majeure comme la question algérienne, les institutions de la IV^e République n'ont pas permis d'assurer une majorité capable de prendre et faire accepter les décisions radicales nécessaires.

Sur le plan des institutions, 1958-1962 représente une rupture affirmée : l'autorité du Parlement est limitée et encadrée, celle du gouvernement renforcée et les compétences du Président élargies, mais certains domaines relèvent à la fois de ces deux derniers. Une fois levée l'hypothèque algérienne, laquelle a favorisé le renforcement des pouvoirs présidentiels, les Français avalisent par la voie du référendum l'élection du Président au suffrage universel. D'un régime parlementaire porté par la tradition républicaine mais qui avait dérivé vers un régime d'assemblée, les institutions nouvelles établissent un renforcement de l'exécutif destiné, dans l'esprit du général de Gaulle, à affirmer la puissance de l'Etat, et au-delà de la Nation. L'étude des institutions dans le cadre du cours d'Éducation Civique explicitera les caractères du nouveau régime.

L'action du général de Gaulle est un nationalisme qui vise la restauration de la puissance française, ou à tout le moins, parce que la France n'est plus qu'une puissance moyenne, sa restauration symbolique. C'est ainsi qu'il faut comprendre les différents aspects de la politique et de l'exercice du pouvoir du général de Gaulle.

L'Algérie est perçue comme un facteur non de puissance mais d'affaiblissement, pour des raisons financières, diplomatiques et politiques. Ce sont donc des motivations non pas éthiques mais nationalistes qui sous-tendent les décisions du Président dans la gestion des affaires coloniales puis postcoloniales. Toujours dans la même perspective de grandeur nationale, le président de Gaulle mène au cours de ces onze années une politique étrangère à la fois **d'indépendance nationale**, vis-à-vis notamment des Etats-Unis (sortie de l'OTAN), et de rayonnement international, sur tous les continents. Par ailleurs, dans le droit fil de la IV^e République, le gouvernement **poursuit la modernisation de l'économie française**, avec une forte implication de l'État (IV^e Plan, 1960 ; V^e Plan 1965). Enfin, la **politique sociale et culturelle** de cette première décennie de la Ve république est marquée par une volonté de démocratisation tout à la fois de la culture (création des maisons de la culture) et de l'école (allongement de la scolarité obligatoire à seize ans, « un collège par jour », multiplication par trois en dix ans du nombre de bacheliers, hausse des effectifs étudiants, notamment féminins).

Or, c'est dans ce monde étudiant et culturel que naît d'abord la **contestation de mai 68**, au sein de laquelle on distingue traditionnellement trois temps : la crise étudiante, la crise sociale, enfin la crise politique. Ce mouvement de contestation, porté par une jeunesse nombreuse et aux aspirations multiples, relayées par des aspirations sociales plus larges, ne se clôt pas avec les élections législatives des 23 et 30 juin, bien qu'elles aient donné la majorité absolue aux gaullistes.

Affaibli, le général de Gaulle est désavoué l'année suivante, lors du référendum sur la rénovation du Sénat et la régionalisation qui donne l'occasion d'un rassemblement des oppositions. Il démissionne le 27 avril 1969.

Trois fils directeurs peuvent guider la mise en œuvre de ce thème :

- l'événement du 13 mai 1958 dans son contexte ;
- les grands traits de la présidence du général de Gaulle ;
- les événements de mai 1968 dans leur contexte.

Supports d'étude

- «L'étude du 13 mai est un banc d'épreuve particulièrement pertinent dans la réflexion [des historiens] sur l'imprévisibilité de l'événement, sur sa 'force de rupture', sur ses usages politiques, sur les luttes d'interprétation dont il est l'objet et sur ses interprétations mémorielles» (Zancarini-Fournel M. et Delacroix Ch.) Sans aborder tous les axes proposés par ces deux historiens, l'enseignant pourra se centrer sur la question de l'imprévisibilité, et sur celle des interprétations, y compris par les gaullistes eux-mêmes : ainsi, le coup de force d'Alger, tacitement approuvé en mai 1958 peut être mis en regard avec le putsch, condamné, de 1961.
- L'enseignant pourra **choisir un ou deux exemples** parmi les points développés dans les problématiques ci-dessus afin de caractériser la politique du général de Gaulle. Sans entrer dans le détail des institutions (qui sont étudiées en cours d'éducation civique), il est possible

d'aborder la question de la «suprématie de l'exécutif» par le biais des campagnes référendaires de 1958 et 1962, et la confrontation de quelques textes et affiches approuvant ou dénonçant la prééminence de l'exécutif, et plus particulièrement du président. Quant à la «volonté de réaffirmer la puissance française», elle peut se lire par exemple dans l'importance accordée par le premier président de la Ve République à la question de l'armement nucléaire. Si le choix de développer un programme nucléaire militaire français date de 1954 (gouvernement de Pierre Mendès-France), son officialisation et sa mise en oeuvre trouvent leur pleine réalisation sous la Présidence gaullienne avec la fabrication à la fois de l'arme, des engins vecteurs (missiles) et des engins propulsés (lancement du sous-marin *le Redoutable*). On peut aussi étudier le succès de la *Caravelle* puis le lancement des programmes *Concorde* (1962) et *Airbus* (1967), en regard du nouvel aéroport d'Orly, inauguré en 1961, pour montrer le choix de la modernité et le rôle crucial de l'Etat dans ces succès technologiques et commerciaux.

- Mai 68 se prête particulièrement bien à un travail en histoire des arts : cf proposition ci-dessous.

Pièges à éviter dans la mise en œuvre

- Retracer l'histoire de la IVe République pour expliquer la naissance et la Constitution de la Ve République, et présenter la fin de la IVe République comme inéluctable, faire de la IVe République un portrait sombre qui éclairerait par contraste la Ve République ;
- faire une histoire institutionnelle ;
- présenter l'ensemble de la politique du général de Gaulle au lieu de la caractériser à l'aide de quelques exemples.

Histoire des arts

- Tant les affiches politiques, notamment électorales ou liées aux référendums, que les représentations du pouvoir sont comme toujours intéressantes à étudier, et les caricatures du général de Gaulle sont bien connues. Mais il est possible d'aborder ce chapitre sous un autre angle : les discours de de Gaulle sont en effet d'un intérêt certain par leur qualité littéraire et rhétorique ainsi que par **l'art oratoire** qui les porte : la volonté de grandeur que le programme met en avant peut donc être abordée par quelques enregistrements sonores et vidéo permettant aux élèves d'identifier un ton et une expression tout à fait caractéristiques, ainsi qu'une théâtralité particulière (le discours de la place de la République, 4 septembre 1958). D'autres orateurs peuvent aussi être convoqués pour nourrir le dossier documentaire : ainsi, André Malraux (transfert au Panthéon des cendres de Jean Moulin), en prenant en compte le décalage des styles, sans lequel ces discours peuvent être inaudibles par les élèves. Le travail en interdisciplinarité avec le collègue de lettres serait pertinent. Soulignons enfin qu'un tel corpus documentaire peut certes illustrer ce chapitre, mais de façon bien plus forte permettre de traiter l'ensemble de la question, en nourrissant et structurant le travail des élèves.
- L'explosion graphique de mai 68 fournit un immense dossier documentaire sans lequel il est difficile de faire percevoir aux élèves la force de cet événement. On peut aussi réfléchir avec eux aux lieux de la production culturelle et artistique (investissement des théâtres, des Beaux-Arts, des Arts décoratifs) et aux enjeux qui y sont liés. Enfin, le site de la BNF permet de relier ces deux propositions (cf. lien ci-dessous) en retraçant l'histoire de ces affiches, de leur production jusqu'à leur collation, presque dans le même temps, par la BN.
- L'ensemble des années de Gaulle peut donc être lu au prisme d'une dialectique entre art qui se démocratise et pouvoir : d'un côté la politique culturelle du gouvernement : création du ministère de la culture, création des maisons de la Culture, hommage à la modernité architecturale (le CNIT), de l'autre l'art et les lieux de production artistique comme moyens d'expression de l'opposition au pouvoir.

Pour aller plus loin

- WINOCK Michel, *L'agonie de la IVe république. 13 mai 1958*, Gallimard 2006.
- GAITI Brigitte, «*Les incertitudes des origines. Mai 58 et la Ve république*», Politix 1999, volume 12, n°47

- ZANCARINI-FOURNEL Michelle et DELACROIX Christian, *1945-2005, La France du temps présent*, Belin, 2010
- BERNSTEIN Serge, *Le gaullisme*, La documentation photographique n°8050, 2006
- *La figure de de Gaulle*, Textes et documents pour la classe n°813
- «*Les années de Gaulle*», L'Histoire, numéro spécial, juillet-août 1987
- ZANCARINI-FOURNEL Michelle, *Le Moment 68. Une histoire contestée*, Seuil, 2008
- Le site de l'institut Charles de Gaulle : www.charles-de-gaulle.org/
- Le catalogue virtuel de l'exposition de la BNF : « Esprit(s) de 68 » : <http://expositions.bnf.fr/mai68/>

IV - La vie politique en France

(environ 35% du temps consacré à l'histoire, soit 15 à 16 heures)

Thème 4 – La V^e République à l'épreuve de la durée

Thème 4 – La V^e République à l'épreuve de la durée

CONNAISSANCES

Entre 1969 et 1981 les successeurs du général de Gaulle poursuivent sa pratique des institutions en s'efforçant de prendre en compte les grandes aspirations sociales et culturelles de la population.

Depuis 1981, la vie politique est marquée par une succession d'alternances et de cohabitations.

Les clivages politiques subissent les effets de l'évolution des grands débats idéologiques, des mutations sociales, culturelles et religieuses, de l'intégration européenne et de la mondialisation.

DÉMARCHES

L'étude se limite à quelques exemples d'adaptation de la législation aux demandes de la société (majorité à 18 ans, légalisation de l'IVG...)

L'étude de la vie politique française depuis 1981 se focalise sur deux moments :
1981-1986 : la première alternance et les politiques menées sous la présidence de François Mitterrand ;
1997-2002 : la troisième cohabitation et le problème du partage du pouvoir exécutif.

On étudie, à l'aide d'un exemple au choix de débat politique inscrit dans la durée (depuis 1969) les positionnements et recompositions des forces politiques.

CAPACITÉS

Connaître et utiliser les repères suivants

- Les années Mitterrand : 1981-1995
- Les années Chirac : 1995-2007

Décrire et expliquer

- Quelques exemples d'adaptations législatives à l'évolution de la société
- Des prises de positions, arguments et recompositions politiques sur le débat étudié

(BOEN spécial n° 6 du 28 août 2008)

« La V^e République à l'épreuve de la durée » est l'un des quatre thèmes à traiter dans le cadre de la quatrième partie du programme intitulée « la vie politique en France ». Le professeur peut donc construire son projet sur la base de **3 à 4 heures**.

Problématiques

La période étudiée couvre sept mandats présidentiels (si l'on compte le mandat actuel de Nicolas Sarkozy). Elle renvoie à **deux problématiques majeures** : comment la V^e République a-t-elle survécu à son fondateur et a-t-elle su s'adapter aux alternances politiques ? Comment a-t-elle accompagné les mutations de la société française en période de crise ?

Le mandat inachevé de Georges Pompidou s'inscrit dans la continuité : poursuite de l'œuvre de modernisation économique et de la politique d'indépendance nationale, prééminence du président

sur le Premier ministre (démission de Jacques Chaban-Delmas en 1972 après une politique d'ouverture sociale). L'élection de Valéry Giscard d'Estaing représente une première alternance, au sein de la droite. Les mesures qu'il prend en début de mandat témoignent de l'attention portée à l'évolution de la société française. Mais la « crise » et les rivalités internes entre gaullistes et libéraux fragilisent Valéry Giscard d'Estaing alors que la gauche s'unit pour prendre le pouvoir. En cela l'élection de François Mitterrand représente une rupture politique ; mais l'absence de forte croissance et les difficultés sociales usent les gouvernements successifs. Les réformes de structure engagées en 1981 n'effacent pas l'échec de la « bataille pour l'emploi ». La montée en force des oppositions, dont celle du Front national à partir de 1983, témoigne d'une défiance quant à la capacité des politiques à satisfaire les aspirations des Français. Désormais l'alternance gauche/droite est la règle, créant même par trois fois une situation jusque là impensable : la cohabitation (1986-1988, 1993-1995, 1997-2002). Les présidents élus entre 1981 et 2002 ne disposent jamais d'une majorité parlementaire aux élections législatives en cours de mandat, et sont conduits à nommer un Premier ministre parmi des personnalités opposées à leur politique. La présence du représentant du Front national au second tour des élections présidentielles de 2002 confirme le sentiment croissant d'exclusion et le rejet du politique qu'illustre aussi la montée de l'abstention.

La révision de la Constitution en 2000 pour installer le quinquennat permet une adéquation de durée entre le mandat présidentiel et celui des députés. Pour son second mandat, Jacques Chirac peut s'appuyer sur une majorité présidentielle et lancer de « grandes causes » sans pour autant réduire « la fracture sociale », comme le révèlent les émeutes dans les banlieues à la fin de l'année 2005.

Malgré une défiance croissante envers le politique, les débats autour des choix de société continuent à mobiliser sur l'ensemble de la période via des relais traditionnels (associations, syndicats) ou plus récents (usage de la blogosphère et des réseaux sociaux). En témoignent les débats passionnés lors de la légalisation de l'interruption volontaire de grossesse en 1975 ou de la loi sur le PaCS, (Pacte civil de solidarité) en 1999 ou encore la mobilisation pour la défense de l'école privée en 1984. On peut également citer la mobilisation de la jeunesse contre le CPE (contrat première embauche) en 2006.

Deux fils directeurs peuvent guider la mise en œuvre de ce thème :

- La recomposition de la vie politique et l'installation du régime dans la durée
- L'émergence de grands débats sociétaux et leur traitement politique

Supports d'étude

Il est nécessaire d'installer en arrière-plan une chronologie des évolutions politiques et sociales, illustrée avec le fonds d'archives télévisées conservé par l'INA et des caricatures politiques. De la même façon les conflits lors des cohabitations (réserves, refus de signer des ordonnances, critiques par communiqués de presse, concurrence en cas de compétition électorale) peuvent être montrés en soulignant que la tension fréquente semble profiter au chef de l'État.

On peut ensuite retenir un ou deux exemples afin de confronter les décisions prises et les débats qu'elles ont suscités, comme :

- la place des femmes dans la société française : la bataille de l'avortement avec l'étude des arguments des partisans et des opposants.
- la place de l'État dans la vie économique : le choix des nationalisations en 1982 puis des privatisations en 1986 dans le cadre de la première cohabitation.
- le rôle de l'État sur le plan social : l'extension de la protection sociale aux plus démunis grâce au revenu minimum d'insertion (RMI) en 1988 et à la couverture maladie universelle (CMU) en 1999)

Enfin, pour montrer les positionnements et les recompositions des forces politiques, il est possible de prendre la question de l'Europe débattue à propos du traité de Maastricht (1992) puis du projet de Constitution européenne (2005).

Pièges à éviter dans la mise en œuvre

- Développer tous les exemples au lieu de se centrer sur une étude de cas
- Oublier les débats qui traversent la société au profit d'une histoire institutionnelle

Histoire des arts

La lecture des images politiques depuis les affiches de propagande jusqu'aux portraits officiels des présidents de la République est une clef d'analyse d'un régime de plus en plus marqué par la figure du président.

Chansons et extraits de films sont à mobiliser pour traduire les évolutions de la société autour d'œuvres aussi diverses que *Mes universités* de Philippe Clay (1971), *Elle court, elle court la banlieue* de Gérard Pires (1972), *Hexagone* de Renaud (1975), Michel Sardou *Le France* (1975), *Une époque formidable* de Gérard Jugnot (1991), *Mon père était tellement de gauche* des Fatals Picards (2007).

Pour aller plus loin

- GARRIGUE Jean, *La France de la Ve République*, A. Colin, 2008
- SIRINELLI Jean-François, *La Ve République*, collection Que sais-je, PUF, 2010
- TEILLET Philippe, *Jours de la Cinquième République*, Presses universitaires de Grenoble, 2011
- La revue *L'Histoire* : Le dossier Mitterrand n°253, avril 2001 ; Les années Giscard n°276, mai 2003 ; L'énigme Chirac n°313 octobre 2006
- Les « Dossiers d'actualité » de la Documentation française :
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers-actu/>
(les élections présidentielles sous la Ve République, le référendum sur le quinquennat, l'abolition de la peine de mort)
- Le site de France 5 « curiosphère.tv » : un dossier sur les élections présidentielle et législatives de 2002 : <http://www.curiosphere.tv//actu/W00234/1/82173.cfm>
- Le site du Comité d'histoire parlementaire et politique : <http://www.parlements.org/>
- L'Institut François Mitterrand : <http://www.mitterrand.org/>
- Le site de l'INA : « Jalons pour l'histoire du temps présent » :
<http://www.ina.fr/fresques/jalons/accueil>



Thème transversal :

Les arts, témoins de l'histoire du monde contemporain

Thème transversal au programme d'histoire :

Les arts témoins de l'histoire du monde contemporain

Ce thème ne fait pas l'objet d'un enseignement isolé ; le professeur choisit un itinéraire composé d'au moins une œuvre et/ou un artiste

significatif pour chacune des parties du programme.

Les dimensions sensible, technique et esthétique, impliquent un travail conjoint avec les professeurs des autres disciplines concernées.

EXEMPLES D'OEUVRES OU D'ARTISTES (la liste n'est ni impérative, ni limitative)

- Des extraits d'œuvres littéraires de Maurice Genevoix, Erich Maria Remarque, Bertolt Brecht, Colette, Alexandre Soljenitsyne, Vassili Grossman, Primo Levi, Simone de Beauvoir...
- Des œuvres d'Otto Dix, Pablo Picasso, Marcel Duchamp, Fernand Léger, Sonia Delaunay, Giacometti, Andy Warhol, Louise Bourgeois...
- Des exemples d'œuvres produites dans le cadre des régimes totalitaires...
- Des photos de Robert Doisneau, Henri Cartier-Bresson, Robert Capa, Gerda Taro...
- Des édifices de Le Corbusier, Auguste Perret, Franck Lloyd Wright...
- Des œuvres musicales de Ravel, Stravinsky, Darius Milhaud ; Arthur Honegger ; Benjamin Britten ; Chostakovitch, Gershwin, Duke Ellington ;
- Des œuvres de variété de Charles Trenet, Georges Brassens, Elvis Presley ; les Beatles, Bob Dylan, Joan Baez...
- Des œuvres de *designers*, des créations artistiques nouvelles...
- Des extraits de films : Eisenstein, *Octobre*, *Alexandre Nevski*, Charlie Chaplin, *Les Temps Modernes*, Jean Renoir, *La Grande Illusion*, Fritz Lang, *M le Maudit*, *Metropolis*, Vittorio de Sica, *Le voleur de bicyclette*, Roberto Rossellini, *Rome, ville ouverte*...

CAPACITÉS

- **identifier** la nature de l'œuvre.
- **situer** l'œuvre dans le temps et dans son contexte et en expliquer l'intérêt historique.
- **décrire** l'œuvre et en expliquer le sens.
- **distinguer** les dimensions artistiques et historiques de l'œuvre d'art.

(BOEN spécial n° 6 du 28 août 2008)

Problématiques

La nouveauté et l'originalité de l'histoire des arts sont d'instituer les arts comme objet d'étude scolaire. Ce nouvel objet d'étude est à la fois commun à plusieurs disciplines et intégré à l'enseignement de chacune d'elles. Il se déploie donc dans deux dimensions.

1. Dans la mise en œuvre du programme d'histoire par le professeur, l'approche historique est définie par le titre du thème transversal au programme : « **Les arts, témoins de l'histoire du monde contemporain** », par les **capacités** mises en œuvre et par le principe d'**un itinéraire** composé d'au moins une œuvre et/ou un artiste significatif pour chacune des parties du programme, choisis par le professeur.

Rapporté à l'époque la plus contemporaine, cet intitulé rencontre toutefois des problématiques nouvelles. En premier lieu ce que les sociétés perçoivent comme œuvres d'art connaît une extension de plus en plus large. Au-delà des objets traditionnels de l'art (peintures, sculpture, architecture...) des supports de plus en plus nouveaux (photographie, cinéma, vidéos, publicités, performances...), des matières nouvelles et des regards nouveaux sur les œuvres dissolvent le concept d'art dans un grand tout explicitement révélé par Marcel Duchamp. En second lieu et parallèlement, l'attribution de la valeur d'art à tel ou tel objet et celle d'artiste à tel ou tel producteur d'objets ou d'actes connaît un développement extraordinaire, sauf à se résoudre à ne reconnaître pour cette attribution que l'autorité de hiérarques des sphères institutionnelle, intellectuelle ou marchande. En troisième lieu, grâce au développement extraordinaire des moyens de communication, tous les pouvoirs ont désormais accès à de puissants moyens d'exhibition et de légitimation. Cela réduit d'autant l'une des fonctions traditionnelles des œuvres d'art et qui constituait jusqu'alors l'un des aspects les plus importants de leur analyse historique. Enfin, le projet artistique de nombreux artistes s'éloigne à ce point de la représentation, même transfigurée, d'une vision sociale, que s'efface l'idée même qu'ils soient témoins de l'histoire du monde, du moins d'une autre manière que dans la perspective postmoderne de l'éparpillement de l'histoire dans l'atomisation de l'affirmation individuelle.

Les questions se posent donc de savoir si l'approche historique de telle ou telle œuvre d'art est possible dès lors que l'artiste refuse le principe même de sa compréhension et si l'histoire des arts peut survivre à l'indéfinition de plus en plus marquée de son objet. Même ramenée à une histoire du goût, l'histoire des arts les plus contemporains rencontre la question de la multiplication des goûts et des modes. On admettra certes volontiers qu'il n'y ait pas d'œuvre absolument muette sur la société qui l'a produite. Mais, dans la perspective d'une approche historique et au sein des leçons d'histoire de la classe de troisième, on sera amené à privilégier l'étude des œuvres qui continuent à dire, sur les sociétés qui les ont produites, quelque chose d'accessible à l'esprit d'élèves de quinze ans. En ce sens, les formes d'art qui servent les pouvoirs et celles qui les contestent sont au cœur de la plupart des thèmes du programmes d'histoire.

2. Comme pour les autres classes du collège, une autre dimension pourra être recherchée dans une **approche pluridisciplinaire** qui doit être construite autour d'au moins **un projet commun** à plusieurs disciplines. Dans ce cadre, la découverte successive des œuvres doit fonder une culture sur la convergence et la confrontation des regards que chaque discipline porte sur elles. Par une réflexion et un travail communs, les professeurs doivent organiser cette convergence tout en identifiant clairement la contribution spécifique que chacune de leurs disciplines apporte à la compréhension du sens et de la signification des œuvres.

Les capacités du thème transversal

Identifier la nature de l'œuvre.

L'identification de la nature de l'œuvre a certes une dimension culturelle, celle du recensement des différentes formes de l'expression artistique. Mais, comme pour tout document d'histoire, elle ne présente d'intérêt que si elle est en relation avec la compréhension de l'œuvre. Ses dimensions, sa matière, sa réalisation technique, son lieu initial puis les lieux successifs de son exposition peuvent éclairer sa signification. Ainsi, la nature même des affiches politiques ou publicitaires les identifie comme discours sur le réel et non comme représentation du réel. Ainsi l'étude de la photographie ne peut pas plus faire l'économie de celle du cadrage que celle du cinéma et de la vidéo du montage. La nature de nombreuses œuvres, prises ainsi dans un sens large, éclaire sur l'intentionnalité de leur discours. Elle introduit à la vigilance qui est la marque de *l'esprit critique*, lequel n'est qu'une attitude, et ouvre sur la *démarche critique* qui est une méthode. Dans l'enseignement de l'histoire, cette méthode est simple. Elle repose d'abord sur l'identification du discours de l'œuvre (son auteur et/ou ses commanditaires) et sur la confrontation de ce discours avec les faits établis par la recherche.

Situer l'œuvre dans le temps et **dans son contexte** et en expliquer l'intérêt historique.

L'intérêt de la situation dans le temps est très limité s'il ne s'agit que d'accoler une date à une œuvre. En revanche, la situation dans le contexte est riche de signification si l'on prend soin de trier dans les faits historiques qui le définissent, d'une part ceux dont l'œuvre témoigne et d'autre part ceux qui l'ont plus ou moins déterminée. C'est la mise en relation de l'œuvre avec tels ou tels éléments du contexte historique qui est éclairante. Ainsi *La Marseillaise*, œuvre

cinématographique de Jean Renoir, est réalisée et diffusée en 1938. Deux ans après la victoire du Front populaire, c'est dans un climat de morosité né de la crise économique, de profondes divisions politiques au sein de l'opinion publique et devant la montée des périls extérieurs, que prend tout son sens la mise en scène de l'unité du peuple et de son patriotisme défensif face à la menace.

Décrire l'œuvre et en **expliquer** le sens.

La description de l'œuvre n'a guère d'intérêt pour la réflexion historique si elle ne concourt pas à la mise en évidence de sens et de significations. Il ne sert à rien de lire les « lignes de force » d'une peinture si l'on n'en fait pas quelque chose, si l'on n'en tire pas un raisonnement permettant de comprendre son intention ou sa signification pour son auteur, son commanditaire ou le public à qui elle est destinée. Ainsi, la monumentalité de l'architecture est perceptible dans l'art des régimes totalitaires. Mais elle n'est pas à elle seule significative de leurs idéologies car elle est plus généralement caractéristique du style des années 1930 (Cf. le palais de Chaillot). Le goût du colossal s'y trouve en revanche particulièrement prononcé. Il en va autrement de la sculpture et dans une moindre mesure de la peinture de ces régimes. La surabondance des modèles qui présentent non seulement des corps jeunes et athlétiques mais des postures volontaires sinon agressives, caractérise une volonté d'héroïsation. Elle propose aux foules des modèles de comportement et d'identification valorisante qui sont destinés à obtenir l'engagement et l'adhésion totale qui leur est demandée. L'art urbanistique fasciste est orienté vers la mise en scène du passé impérial romain (centre de Rome, *via dei forii imperiali*) auquel le régime veut se rattacher et rattacher sa modernité (le quartier de l'EUR). La sculpture nazie, et en particulier celles de Joseph Thorak et d'Arno Brecker, privilégie les nus athlétiques inspirés de l'art grec antique, dans la mesure où celui-ci est considéré comme aryen. Mais elle donne une place particulièrement importante aux sujets combattants et guerriers qui révèlent le projet d'agression du régime et préparent sa réalisation.

Distinguer les dimensions artistiques et historiques de l'œuvre d'art.

Si cette distinction est évidemment un produit de la mise en œuvre des capacités précédentes, elle gagne à être enrichie par une quadruple réflexion.

1. Les œuvres contemporaines peuvent s'adresser plus à l'émotion artistique que délivrer un discours. Dès 1957, la peinture d'Yves Klein offre aux regards du public de grandes toiles uniquement recouvertes d'un bleu uni et unique : *l'International Klein Blue*. Ses œuvres semblent ne répondre qu'à une approche purement esthétique et spirituelle, celle notamment de la quête d'un absolu au travers de celui de la couleur. Elles permettent toutefois un double commentaire historique. Le premier est culturel et renvoie à la domination de la couleur bleue, dans l'imaginaire européen depuis le Moyen Age, relevée par Michel Pastoureau. Ailleurs, la même quête eût sans doute trouvé un autre support chromatique. Surtout, les œuvres de Yves Klein sont inséparables de la technologie de leur temps, notamment celles des résines synthétiques qui portent le pigment pur et donne au peintre la possibilité de l'uni de la couleur (impossible sur de telle surface avec de la peinture à l'huile) et de sa profondeur. En apparence hors du temps, les peintures d'Yves Klein n'en sont pas moins inscrites dans l'histoire.

2. Les œuvres d'art ne sont pas seulement « d'époque ». Conçues dans un contexte précis qui a engendré leur intention initiale, elles poursuivent leur histoire tant qu'elles ont un public. Mais, les contextes culturels successifs de leur réception par ces publics, notamment leur contexte esthétique, idéologique, politique, philosophique et éthique se renouvellent et peuvent changer leur sens. Pour autant, leur puissance de séduction peut demeurer et jouer de mauvais tours aux pédagogues. Les arts mis au service des propagandes des régimes totalitaires ont été choisis pour leurs effets sur les esprits. C'est le cas des arts fasciste et nazi, de leur monumentalité étourdissante, de leur troublante violence et de leur offre d'identification héroïque. Leur séduction, leur emprise sur l'affect qui entraîne l'emprise sur l'esprit, peuvent fonctionner encore aujourd'hui. Il ne suffit donc pas de leur associer un commentaire critique ou stigmatisant pour les désamorcer. Il faut d'abord les choisir de manière pertinente. Il faut aussi faire apparaître les mécanismes par lesquels elles opèrent et les intérêts ignobles qu'elles étaient destinées à servir.

3. Les arts nouveaux de la photographie, du cinéma puis de la vidéo, qui connaissent un formidable développement au cours du XXe siècle, posent quelques problèmes spécifiques. Représentation la plus proche du réel des formes quand les images ne sont pas truquées, ils entraînent l'illusion d'être ce réel. Monstration de scènes de la vie, ils en communiquent les

émotions, lesquelles constituent l'un des piliers de leur dimension artistique. Dans une perspective historique, ces arts nouveaux doivent donc être abordés avec un principe de précaution fondamental, celui qui les fait penser comme discours sur le réel, discours de leur auteur et/ou de ses commanditaires. Parce qu'elles sont un discours, chacune de ces œuvres ne peut faire l'économie de la démarche critique qui consiste à le confronter aux faits établis par la recherche historique et d'être enrichis pas la confrontation avec d'autres discours contemporains.

4. Que ce soit dans le cadre de son programme ou dans celui d'un projet pluridisciplinaire, le professeur d'histoire n'en doit pas moins prendre aussi en charge la dimension sensible et esthétique des œuvres et la construction du goût des élèves. Cette dimension est complexe parce qu'elle relève de la relation intime du sujet et de l'œuvre. Elle fait partie du domaine des sens et du sens, celui du ressenti et des émotions qui, entre le déferlement de l'exaltation et la plénitude de l'apaisement, font naître le sentiment du beau ou qui, entre l'indignation et l'adhésion, font naître l'implication. Cette relation ne va pas de soi, notamment quand la distance culturelle entre l'œuvre et son public est grande, au point de ne susciter ici ou là que la désinvolture ou l'hébétéude. Elle doit alors être construite par un acte pédagogique et, en particulier, par la verbalisation orale et écrite qui amène les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent, à chercher pourquoi ils ressentent cela et à mesurer en quoi la construction de la signification a pu enrichir leur relation sensible à l'œuvre d'art. C'est dans ce dévoilement que va se réaliser la découverte du talent de l'artiste et, parfois, de son génie. C'est au service de cet acte pédagogique que l'appropriation indispensable des outils du langage permet aux élèves de progresser dans la maîtrise de leur expression : il n'y a pas de construction de la dimension sensible et esthétique des œuvres sans « dire » ou sans « écrire ».

ITINÉRAIRES

Concevoir un itinéraire

On peut définir deux manières de concevoir un itinéraire d'histoire des arts.

Il peut s'agir de choisir, pour chaque thème une œuvre, un groupe d'œuvres ou un artiste qui seront à la fois mis en relation avec la problématique du thème et ses supports de concrétisation et exploités pour atteindre les capacités développées dans les pages qui précèdent. Dans cette perspective, il s'agit de varier les catégories et les approches, en particulier pour donner aux élèves une culture au travers de la connaissance de quelques grands courants artistiques du XXe siècle.

Mais on peut aussi, sur une partie plus ou moins large du programme, suivre le devenir et les métamorphoses d'un genre artistique (l'architecture, le cinéma...) pour étudier leur signification historique au travers de leurs conditions de production, de leurs courants dominants et de leur impact sur la société du temps.

Ces deux conceptions ne s'excluent pas et peuvent se combiner. Elles n'excluent pas non plus la définition de projets pédagogiques associant plusieurs professeurs autour d'une approche pluridisciplinaire d'une œuvre ou d'un artiste. On se reportera pour ce faire aux fiches ressources de chaque thème.

Pièges à éviter dans la mise en œuvre

- Ne pas articuler l'étude des œuvres d'art avec leur contexte historique, avec l'intentionnalité de leur production (auteurs, commanditaires...) ni avec leurs réceptions changeantes par leurs publics et dans les contextes historiques successifs.
- Réduire l'étude des œuvres à une dimension documentaire sans en faire un objet d'étude en soi destiné à la construction de la culture générale des élèves. En particulier, faire l'impasse sur la relation sensible et esthétique de chacun des élèves avec les œuvres.

Pour aller plus loin

- GUYOT, Adelin et RESTELLINI, Patrick, *L'art nazi*, Editions Complexe, 1983, 1987.
- DOUGIER, Henri (dirigé par), *Rome, 1920-1945. Le modèle fasciste, son Duce, sa mythologie*, Autrement, 1991.
- MICHAUD, Yves, *L'art contemporain*, Documentation photographique n°8004, août 1998.

- FRIZOT, Michel et de VEIGY, Cédric, *Photographie(r)*, Documentation photographique n°8021, juin 2001
- PORTES, Jacques, *Histoire et cinéma aux Etats-Unis*, Documentation photographique n°8028, août 2002.
- De nombreux numéros de la revue pédagogique « Textes et documents pour la classe » (éditions CNDP) abordent la question des arts contemporains. On retiendra les numéros : TDC.807 (L'art abstrait), 830 (La révolution surréaliste), 838 (L'art photographique), 874 (Le design), 875 (Les musiques de la ville), 894 (La chanson française), 944 (L'art contemporain), 968 (Art et littérature de la Shoah), 976 (Photographier la ville), 1008 (L'autoportrait), 1012 (L'art du paysage), 1020 (Les arts décoratifs).