



I – L'Europe et le monde au XVIIIe siècle

(Les quatre thèmes de la première partie du programme occupent environ 25% du temps consacré à l'histoire)

Thème 1 - L'EUROPE DANS LE MONDE AU DÉBUT DU XVIIIe SIÈCLE

PROBLÉMATIQUES

Le programme invite au **repérage** des **puissances européennes**, de leurs **domaines coloniaux** et des **grands courants d'échanges mondiaux** au début du XVIIIe siècle. Depuis trois siècles, l'Europe a lentement construit les ressources et les instruments de sa puissance au travers des États et de leurs moyens d'action de plus en plus efficaces, au travers de la science de plus en plus libérée du mythe et de techniques qui dominent de plus en plus les contraintes de la nature. A la différence de la Chine et du Japon, délibérément repliés sur eux-mêmes depuis le XVe siècle pour la première et le XVIe pour le second, les Européens ont ouvert le cycle d'**une première mondialisation** et inauguré un rapport de puissance de plus en plus déséquilibré entre les sociétés occidentales et les autres.

On observera toutefois que **les grandes puissances européennes ne sont pas toutes engagées dans l'aventure mondiale**. A l'Est, la Russie construit un empire continental qui ne doit rien à la maîtrise des espaces maritimes et l'Europe centrale, quelle que soit la puissance de certaines de ses constructions politiques (Habsbourg), en est aussi absente.

L'Europe de la première mondialisation est donc d'abord celle de l'occident du continent. Au regard du poids de la vie traditionnelle (campagnes), son ouverture au monde est limitée. La part mobile et aventureuse de ses populations est relativement peu importante. Mais grâce aux grands courants d'échanges qui aboutissent dans les grands ports ouverts au commerce des « isles », de l'Orient et de l'Amérique, ses paysages urbains, certaines parties de sa société et son imaginaire connaissent de profondes mutations.

SUPPORTS D'ÉTUDE POSSIBLES

Il apparaît nécessaire de **croiser des cartes** qui identifient et situent pôles de puissance, espaces de domination et courants d'échanges **avec des images** et de **courts récits** qui leur donnent un sens pour les élèves.

En liaison avec l'histoire des arts, **les peintures ouvrent à la description de ports**, pour autant que l'on distingue ce qui est documentaire de ce qui correspond à la transfiguration artistique, au style ou aux émotions que le peintre veut susciter. Les « marines » ou vues de navires et de combats navals peuvent aussi constituer le support d'une approche des enjeux du contrôle des routes maritimes et des comptoirs, des techniques navales et des conditions de vie sur mer, pour autant que l'on ne croie pas pouvoir tout tirer des œuvres et qu'on les associe à des récits.

La carte des grandes puissances politiques de l'Europe au XVIIIe siècle prend sens si les élèves mettent quelques images mentales derrière les tâches de couleur qui la parsème, notamment par l'évocation de quelques faits ou de personnages (des souverains par exemple). Elle peut constituer un rappel opportun du programme de cinquième (le « roi absolu » ; Louis XIV est en guerre avec l'Europe jusqu'en 1713 et règne jusqu'en 1715). Le voyage du jeune tsar Pierre en Europe occidentale (1697-1698), avec son semi incognito et ses anecdotes, avec l'intérêt pour la modernité occidentale (notamment les techniques navales) pourrait être un excellent support pédagogique pour la concrétisation de cette carte. L'exercice peut être suivi de l'évocation de la figure de Pierre le Grand qui permet de compléter un tour d'Europe (guerre russo-turque et prise d'Azov en 1700), « guerre du Nord » (1700–1721) et d'insérer l'Europe centrale et orientale dans l'histoire enseignée aux élèves.

PIEGES A EVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

- Ne pas fonder l'appréhension et la mémorisation des faits (grandes puissances, courants d'échanges) sur leur concrétisation et les réduire à des tâches de couleur et des lignes sur une carte, en ne choisissant pas pour chacun un fait ou aspect marquant pour l'identification et la mémorisation
- Inversement, rendre inutilement complexe et longue l'étude des domaines coloniaux en revenant sur leurs origines et l'histoire de leur constitution, ou en développant leurs caractéristiques sociales et économiques.

HISTOIRE DES ARTS

Les peintres des villes et des ports du XVIIIe siècle qui multiplient les vues paysagères (le vedutisme) offrent de nombreux supports qui permettent d'intégrer histoire et histoire des arts pour autant qu'on ne réduise pas les œuvres à une approche documentaire. Ainsi en est-il des peintures de Claude-Joseph Vernet.

Dans la perspective d'une approche historique, la Vue du port de Bordeaux (1758) permet une approche documentaire des lieux du grand commerce et d'établir un lien avec la traite atlantique qui sera retrouvée au thème 3 du programme. La confrontation de la Vue du port de la Rochelle (1762) et de la Vue du port de Rochefort (1763) permet de comparer un port commercial et un port militaire avec ses bâtiments royaux (la Corderie) et son chantier naval.

Toutefois, les peintures de Claude-Joseph Vernet (1714-1789) doivent être utilisées avec quelques précautions méthodologiques. Le peintre a multiplié les vues de ports français dont treize lui avaient été commandées par le marquis de Marigny. Mais il ne vise pas seulement à leur représentation documentaire comme en témoignent ses nombreuses autres vues de ports imaginaires, de bords de mer, de tempêtes de naufrage ou de ports réels qu'il transfigure par une mise en scène (L'entrée du port de Palerme au clair de lune, 1769, ou la Vue du port de Sète, 1757). Cette contradiction entre la dimension documentaire et sa transfiguration dans l'imaginaire est constitutive d'une histoire des arts qui se croise avec l'éducation de la sensibilité et du goût, et avec la distance à construire avec les œuvres.

De nombreuses autres œuvres picturales sont susceptibles de mettre en scène de sports et des villes d'Europe et de faire approcher le goût et le raffinement du XVIIIe siècle. Canaletto (voir sa Vue de Londres) et Francesco Guardi sont parmi les plus fameux représentants de l'art des *vedute* (les « Vues, larges paysages en panorama, peints comme observés depuis un point de vue choisi pour l'effet produit) qu'ils ont multipliées notamment pour Venise.

POUR ALLER PLUS LOIN

- Brook Timothy, *Le chapeau de Vermeer. Le XVIIe siècle à l'aube de la mondialisation*, Payot, coll. Histoire, 2010
- Lebrun, François, *L'Europe et le monde, XVIe – XVIIIe siècles*, Armand Colin, 2

- Site du Musée national de la Marine, espace enseignants, dossiers pédagogiques :
<http://www.musee-marine.fr/>
- La base Joconde du Ministère de la Culture et communication
<http://www.culture.gouv.fr/documentation/joconde/fr/pres.htm>



I – L'Europe et le monde au XVIIIe siècle

(Les cinq thèmes de la première partie occupent environ 25% du temps consacré à l'histoire)

Thème 2 - L'Europe des Lumières

PROBLEMATIQUES

Le programme invite à prendre la mesure de « *la mise en cause des fondements religieux, politiques, économiques et sociaux de la société d'ordres* ». Dans le temps limité qui est disponible, cette formulation ne peut pas être comprise comme une liste de passages obligés. C'est l'idée de « mise en cause des fondements d'une société » qui doit être placée au cœur de l'étude, à partir d'un exemple choisi.

Ce sujet est délicat à maîtriser pour des élèves de quatrième car il relève de l'histoire des idées. Ce sont les fondements idéologiques et spirituels de la société d'ordres qui sont mis en cause par des philosophes. Les principes de l'inégalité des individus (ordres à justification fonctionnelle, naissance) et de l'incontestabilité des pouvoirs sont fondés sur une interprétation de la religion catholique romaine qui les légitime. En retour, celle-ci ne peut être contestée dans ses dogmes sans voir mettre en cause tout l'édifice sociopolitique : « l'intolérance » n'en n'est pas une marque de faillite morale, elle en est la condition.

La critique de cette construction idéologique n'est pas nouvelle. Sous des formes diverses, elle est présente dès le Moyen-âge et plus encore au XVIe siècle. La nouveauté du siècle des Lumières tient dans ce qu'elle se diffuse dans une opinion publique éclairée qui, au cours du siècle, bascule dans l'indépendance d'esprit. Appuyés sur les progrès de l'esprit scientifique dont témoigne l'Encyclopédie, savants et penseurs ne sont pas seuls à se rallier à l'esprit nouveau. Dans l'aristocratie, parmi les hommes d'Eglise et même au cœur du pouvoir, de plus en plus nombreux sont ceux qui manifestent, selon le mot de Jean Starobinski, « une secrète connivence avec la condamnation qui les frappait du dehors », sans doute parce qu'ils n'en voient pas toutes les implications. Louis XVI lui-même est un roi des Lumières ouvert aux découvertes (son intérêt pour La Pérouse jusque sur l'échafaud) et au progrès (abolition de la torture comme moyen d'investigation judiciaire, état civil des protestants) et il est d'abord perçu comme tel (Cf. le monument de Port-Vendres). La progressive défaite de « l'ancien régime » est d'abord culturelle.

SUPPORTS D'ETUDES

Le choix du philosophe des Lumières ou du savant français dont quelques épisodes de la vie et de l'œuvre doivent être au centre de cette étude est de la responsabilité du professeur. Si ce choix est apparemment assez large, tous ne sont pas aussi riches d'événements significatifs.

La vie et l'œuvre de Voltaire traversent le siècle. Elles sont émaillées d'épisodes assez hauts en couleurs pour donner sens aux problématiques. L'incident du jeune auteur avec le chevalier de Rohan

(« Mon nom je le commence, vous finissez le votre ! ») témoigne de la revendication de la reconnaissance des talents contre les hiérarchies héritées de la société d'ordre. L'engagement dans les grandes affaires judiciaires qui soumettent la justice aux intérêts des pouvoirs (La Barre, Calas...) constitue à la fois la revendication des droits et la condamnation de l'intolérance. L'engagement scientifique (collaboration à l'Encyclopédie, intérêt pour Newton auprès d'Émilie du Châtelet) et la promotion de la Raison fondent de la mise en cause des traditions et des dogmes. Les *Lettres anglaises*, *Candide* (sur l'esclavage et sur les violences de la guerre), le *Dictionnaire philosophique* et le *Traité sur l'intolérance* peuvent fournir des extraits utiles et compréhensibles s'ils sont mis en relation avec chacun des épisodes de la vie du philosophe qui les rendent concrets.

Pour ce qui est du basculement de l'opinion publique, la comparaison de l'attitude générale envers les protestants et son rapprochement avec l'affaire Calas est éclairante. Les persécutions de la première moitié du siècle sont dans la suite naturelle de l'action des pouvoirs catholiques depuis la paix d'Alès et la révocation de l'édit de Nantes (ex : arrestation de 1730 en Languedoc, condamnation à mort des hommes –le pasteur Pierre Durand– et emprisonnement des femmes, dont sa sœur Marie Durand, dans la tour Constance d'Aigues-Mortes). Elles deviennent anachroniques et intolérables après l'affaire Calas (exécution en 1762, combat de Voltaire, réhabilitation de 1765). En 1767 les prisonnières d'Aigues Mortes sont libérées sur ordre du prince de Beauvau, gouverneur du Languedoc (prince lorrain entré au service de la France, Charles Juste de Beauvau-Craon est un grand aristocrate acquis aux Lumières, ami de Marmontel, membre de l'académie française et Maréchal de France). En 1787, la reconnaissance de l'État civil aux protestants clôt la persécution active tandis que le réformé Necker est devenu le principal ministre du roi Louis XVI (1776-1781, puis 1788-1789).

PIEGES A EVITER

- Ne pas choisir une entrée et une seule pour faire comprendre que le siècle des Lumières est celui d'une mutation culturelle décisive et se perdre tant dans l'inventaire des idées nouvelles que dans le recensement des philosophes et de leurs singularités.
- Ne pas voir que la clef de la compréhension du siècle n'est pas seulement dans la nouveauté des idées mais dans leur diffusion, dans leur séduction et dans l'adhésion progressive des élites qui produisent un basculement de l'opinion publique.

HISTOIRE DES ARTS

- Nicolas de Largillière : Portrait de Voltaire, 1718, Paris, musée Carnavalet.
- Quentin de la Tour (d'après) : Portrait de Voltaire, 1735 ou 1736.
- Houdon : Voltaire assis, statue, marbre, 1778, Paris, Comédie-Française.
- Marianne Loir : Portrait d'Émilie Du Châtelet, Bordeaux, musée des Beaux-arts.

Ces œuvres rythment la vie de **Voltaire** saisi à différents âges et peuvent être mises en relation avec des événements (premier emprisonnement en 1717, altercation de 1726 avec le chevalier de Rohan, découverte de Newton vers 1736) et des œuvres (*la Henriade*, *l'Histoire de Charles XII*, et les *Lettres philosophiques* –ou *Lettres anglaises*– *Candide*, *le Traité sur la tolérance*...). Elles renvoient aussi à l'influence de l'intellectuel sur la société du temps. Il est devenu sujet d'expression artistique et sujet de commande des puissants jusqu'après sa mort (Catherine II : Voltaire par Houdon, Musée de l'Ermitage Saint-Pétersbourg, 1782).

A l'articulation des thèmes 2 et 4, **Wolfgang Amadeus Mozart** introduit également à l'histoire des Arts du XVIIIe siècle et à ce dont ils témoignent. Sa vie est premier lieu signifiante, au travers de sa volonté d'indépendance, en rupture avec le modèle de son père, artiste domestique du prince-archevêque de Salzbourg. Certaines de ses pièces de musique font aussi écho aux préoccupations des Lumières, et notamment deux opéras qui prennent un sens historique lorsque le texte du livret est

étudié en parallèle avec la musique. *Don Giovanni*, 1787, (livret de *Lorenzo Da Ponte*) met en scène la liberté de l'individu et ses ambiguïtés dans une société de l'inégalité des genres et de l'inégalité sociale (*aria* : « Viva la liberté »). *La Flûte enchantée* (1791), conduit ses héros de l'emprise séductrice de la Reine de la Nuit à la découverte d'une sagesse lumineuse et solaire tout au long d'un parcours initiatique maçonnique. Son librettiste *Emanuel Schikaneder* le conclut par un *aria* majestueux qui résume le programme des Lumières en une métaphore : « *Die Strahlen der Sonne vertreiben die Nacht* ».

POUR ALLER PLUS LOIN

- Textes de Voltaire en édition de poche (*L'affaire Calas, le Traité sur la tolérance,...*), présentés par Jacques van den Heuvel, Poche, Hachette.
- Gallo, Max, *Que passe la justice du Roi : vie et supplice du chevalier de La Barre*, Paris, Robert Laffont, 1987.
- *Jean-Jacques Rousseau*, TDC n° 1027, Scéren-CNDP (à paraître en 2012)
- *Mozart*, TDC n° 919, Scéren-CNDP, Scéren-CNDP
- Voltaire, *articles (au choix) de l'Encyclopédie. Planches de l'encyclopédie.*
http://www.lexilogos.com/encyclopedie_diderot_alembert.htm
- Passeron Irène, Carte représentant la localisation géographique des différents correspondants de D'Alembert sur le site de l'édition des *Œuvres complètes* de D'Alembert
<http://dalembert.obspm.fr/SerieV.php>
- Touzery Mireille, Artigas-Menant Geneviève, « Émilie Du Châtelet (1706-1749). Une femme de sciences et de lettres à Créteil », catalogue téléchargeable de l'exposition en ligne sur le site de l'université Paris 12 – Val de Marne :
<http://aura.u-pec.fr/duchatelet/>
- Sur le site de la Bnf, l'exposition virtuelle « Lumières ! L'Esprit des Lumières »
<http://expositions.bnf.fr/lumieres/index.htm>

Thème 3 Les traites négrières et l'esclavage

(environ 25% du temps annuel consacré à l'histoire)

I – PROBLEMATIQUES

Ce thème du programme s'inscrit dans la continuité de ce qui a été abordé dans la partie III *Regards sur l'Afrique* du programme de cinquième. Il peut être articulé avec les thèmes 1 et 2 de la partie I du programme de quatrième (un grand courant d'échange mondial ; un philosophe des Lumières et l'esclavage). Son intitulé amène à prendre en compte **la traite par l'Atlantique à son apogée, au XVIII^e siècle, en la replaçant dans le contexte général des traites négrières** ce qui implique de la resituer par rapport aux traites africaines, orientales et dans l'océan Indien.

Le programme conduit également à distinguer et à **mettre en relation deux phénomènes** :

- **la traite** (commerce des esclaves qui inclut les relations entre les différentes traites) ;
- **l'esclavage** (utilisation de ces esclaves, notamment dans les plantations).

II – SUPPORTS D'ETUDE POSSIBLES

Il est spécifié d'aborder la question à partir de l'étude du « **trajet** » d'un Africain, depuis sa capture jusqu'à sa vie dans une plantation des Amériques. Il est impossible, pour le XVIII^e siècle, de se fonder pour cela sur une source unique. La traversée de l'Atlantique peut être illustrée par d'assez nombreux journaux de bord de navires négriers, à comparer évidemment avec des témoignages d'abolitionnistes (plans de navires). D'anciens esclaves ont écrit leurs mémoires, comme Olaudah Equiano (dont on pense aujourd'hui qu'il est né en Amérique). Ces documents sont précieux (même s'ils relèvent autant d'un genre littéraire que du témoignage brut) pour relater la parole de l'esclave, essentielle et trop souvent méconnue. Mais ils nous renseignent surtout sur la vie aux Amériques, parce qu'ils sont généralement écrits par des esclaves nés sur place. **La reconstitution d'un « trajet » passe donc nécessairement par le recoupement de sources différentes, renvoyant à des regards d'acteurs différents.**

Ce trajet, il faut aussi, au-delà du simple circuit, **en mettre à jour les logiques**. On peut pour cela commencer par décrire les faits. Un document simple, comme un tableau relatant l'évolution des produits échangés par les Européens en Afrique noire, du XVe au XVIII^e siècle, permettra de montrer que rien n'était donné d'avance, et que l'on est peu à peu passé d'un commerce diversifié (XVe-XVII^e siècles), à un commerce spécialisé : la traite. Un graphique, celui de l'évolution du nombre d'esclaves déportés vers les Amériques, permettra de discerner les trois grandes phases du trafic et de souligner l'apogée du XVIII^e siècle. Les données statistiques sur la question étant particulièrement abondantes et fiables, on pourra également cibler les zones de départ des navires négriers en Afrique (lesquelles ne correspondent pas forcément aux régions d'origine des captifs), celles d'arrivée aux Amériques, ainsi que la part des divers pays d'Europe et d'Amérique dans le trafic. Il faut ensuite examiner la demande (pourquoi avait-on besoin de tant de travailleurs aux Amériques et pourquoi y eut-on massivement recours à l'esclavage ?), l'offre (pourquoi et comment certaines élites africaines mirent-elles des esclaves sur le marché atlantique ?), les termes de l'échange sur les côtes d'Afrique, les modalités de la traversée

de l’océan, et la vie des esclaves aux Amériques (esclaves « domestiques », travaillant dans les champs, ou bien encore « esclaves à talents »).

Statistiques et cartes sont indispensables pour établir les faits sur des données solides. Textes et documents iconographiques sont nombreux : plans de navires, journaux de bord, comptes et inventaires de plantations, mémoires d’anciens esclaves, photographies de fers à esclaves, de produits de traite (indiennes, cauris…), représentations issues des arts africains, etc. L’important est d’en sélectionner un petit nombre, de les choisir en fonction de leurs complémentarités, et de savoir les mettre en perspective.

III – PIEGES A EVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

- Prendre prétexte de la question au programme pour aborder toute l’histoire de la traite par l’Atlantique, alors qu’il faut se centrer sur le XVIII^e siècle.
- Se focaliser sur un seul des aspects de la question : les modalités de l’échange sur les côtes d’Afrique, la traversée de l’Atlantique, ou bien encore la vie sur une plantation américaine.
- Tomber dans des clichés : réduire le commerce « triangulaire » (qui ne l’est pas toujours, par exemple du Brésil à l’Afrique) à un périple sur l’océan, en oubliant ainsi ce qui se passe dans les hinterlands ; confondre marchandises de traite et « pacotille » ; cantonner les chefs africains dans le rôle de « roitelets » naïfs, comme cela pouvait apparaître dans des représentations du XIX^e siècle.
- Le programme n’invite pas à se questionner sur les conséquences de la traite, ni sur ses remises en cause qui se manifestent dès le XVIII^e siècle (programme de Seconde).
- Investir le thème de représentations contemporaines sans rapport avec les acquis de la recherche et les perceptions des acteurs de la période étudiée.

IV – HISTOIRE DES ARTS

On trouvera quelques illustrations dans le volume correspondant à la période de la série *L’image du Noir dans l’art occidental* (Menil Foundation). Beaucoup d’autres documents peuvent tout aussi bien être utiles pour se demander ce qu’est l’art et comment il s’articule avec une époque, un artiste, un horizon de réception, comme le portrait de l’ancien esclave Olaudah Equiano (anonyme, vers 1780) et des documents iconographiques du XVIII^e siècle finissant qui illustrent des opérations de traite sur les côtes d’Afrique (en n’oubliant pas qu’ils émanent le plus souvent de milieux abolitionnistes et se font l’écho des clichés européens du temps sur l’Afrique et ses habitants).

POUR ALLER PLUS LOIN :

- Bourgeon F., *Les passagers du vent*, 12bis éditions (une bande dessinée respectueuse des réalités historiques et donc support d’étude possible)
- Daget S., Renault F., *Les traites négrières en Afrique*, Paris, Karthala, 1985
- Guillet B., *La Marie-Séraphique, navire négrier*, Nantes, MeMo éditions, 2010
- Pétré-Grenouilleau O., *Les traites négrières*, Doc. Phot. 8032, 2003
- Pétré-Grenouilleau O. *Les traites négrières. Essai d’histoire globale*, Paris, Gallimard, 2004 (chapitres 1-3)
- Pétré-Grenouilleau O. (dir.), *Dictionnaire des esclavages*, Paris, Larousse, 2010.
- Illustrations : *The Atlantic Slave Trade and Slave Life in the Americas: A Visual Record* (<http://hitchcock.etc.virginia.edu/Slavery/index.php>); *Comprendre la traite négrière atlantique* (utile surtout pour ses 160 documents).
- Statistiques : *The Trans-Atlantic Slave Database* (www.slavevoyages.org)



I – L'Europe et le monde au XVIIIe siècle

(Les cinq thèmes de la première partie occupent environ 25% du temps consacré à l'histoire)

Thème 4 – Les difficultés de la monarchie sous Louis XVI

PROBLEMATIQUES

Depuis le milieu du XVIIIe siècle, le système de la monarchie absolue est confronté à de **multiples difficultés** : les revendications de la noblesse parlementaire, celles des bourgeoisies urbaines acquises aux idées des Lumières mais aussi de la paysannerie sur fond d'enrichissement global et d'accroissement des écarts des fortunes ; une série de déstabilisations à la fois idéologiques et économiques qui rendent pensables la critique de l'ordre établi. La politique de Louis XVI et de ses différents premiers ministres montre une incapacité à proposer les réformes politiques, sociales ou économiques susceptibles de permettre à la monarchie d'accompagner l'évolution de la société. Enfin, la politique extérieure du royaume grève le budget, et la participation française à la guerre d'Indépendance américaine introduit des idées qui déstabilisent la monarchie.

L'**érosion générale de l'autorité** s'inscrit dans un contexte de déchristianisation et de prise de distance par rapport à la dimension sacrée de l'autorité. L'offensive philosophique s'accompagne d'une part du développement de l'activité journalistique et de la publication de pamphlets, d'autre part d'une progression de l'alphabétisation, des élites urbaines mais aussi en partie des milieux populaires, surtout dans la moitié nord du royaume.

Les **revendications et aspirations** qui se développent sont :

- anti-seigneuriales, face à l'augmentation des droits seigneuriaux;
- parlementaires, contre le système monarchique absolu ;
- de liberté et d'égalité, idéaux rapportés d'Amérique par les officiers libéraux envoyés aider les insurgés américains (1776-1783).

La **crise financière** reste entière, malgré les **efforts de réforme**. Le budget de la monarchie est en grande partie grevé par sa politique étrangère : entretien de grandes armées et de la marine ; dettes des guerres antérieures ; engagement sans argent dans la guerre d'Indépendance américaine. Le contexte économique est difficile : la crise agricole des années 80 (sécheresse ; déficit agricole ; troubles agraires) se double d'une crise industrielle (due en partie au traité de libre-échange avec l'Angleterre). Les différents Contrôleurs généraux des finances et Ministres sont impuissants à imposer une indispensable réforme des grands secteurs de dépense, de l'administration financière, et *in fine* de la société de privilèges. Face à la crise financière, la révolution royale n'a pas eu lieu.

Les dernières années de l'Ancien Régime sont donc des années de **crise générale** : politique, financière, économique et sociale. Dans ce contexte, le roi libère la parole en demandant en juillet 1788

avis et conseils en vue de la prochaine convocation des Etats Généraux ; ils sont consignés dans les **Cahiers de doléances**.

SUPPORTS D'ETUDE POSSIBLES

Certains supports permettent d'envisager deux, voire les trois aspects indiqués par le programme :

Les textes : dans le contexte de diffusion de l'alphabétisation, articles de journaux ou de l'*Encyclopédie*, pamphlets, Constitution américaine, cahiers de doléance sont autant de supports pour aborder les crises et les revendications dans toute leur variété. De plus, la plupart des cahiers de doléances ont été édités à l'occasion du Bicentenaire : c'est l'occasion de travailler à partir des ressources locales.

Les images : les représentations du pouvoir, officielles et caricatures, croisées avec les textes, permettent d'envisager le pouvoir et sa contestation. Le roi ne sait plus censurer les écrits qui contestent son autorité, tandis que les caricatures rendent pensable donc possible sa désacralisation.

Un événement-repère : la signature des traités de Paris et de Versailles met fin à la guerre d'Indépendance et vaut à Louis XVI une gloire passagère, alors que cette guerre a durablement grevé ses finances et qu'elle nourrit par la suite la contestation politique.

PIEGES A EVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

- Faire une lecture téléologique qui ferait de la Révolution l'issue inévitable du règne de Louis XVI.
- Perpétuer l'image d'un roi benêt, sans éducation, et sans intérêt pour les affaires du royaume.
- Exagérer l'importance et le caractère unitaire des idées des philosophes.
- Expliquer que la Révolution est née de la misère.
- Étudier la guerre d'Indépendance et la Révolution américaine pour elles-mêmes, en entrant dans le détail des événements et des opérations militaires, au lieu de se centrer sur les répercussions (financières ; idéologiques) de la guerre dans le domaine français.

HISTOIRE DES ARTS

Ce chapitre se prête particulièrement bien à une réflexion sur les **représentations du pouvoir et de ses détenteurs** : portraits officiels et caricatures de Louis XVI et Marie-Antoinette ; et à la découverte de l'œuvre d'**une artiste** : Elisabeth Vigée-Lebrun, auteure de nombreux portraits de la famille royale, mais aussi d'autoportraits.

Versailles au temps de Marie-Antoinette offre à l'étude la multiplicité des arts (plastiques, architectural, musical, ...), dans un contexte de contestation aristocratique très différent du Versailles de Louis XIV abordé en cinquième.

POUR ALLER PLUS LOIN

- Beaurepaire Y., *La France des Lumières, 1715-1789*, in *Histoire de France*, sous la direction de J. Cornette, Belin, 2011
- Cornette J., *La monarchie absolue*, La Documentation photographique, 2007
- Dossier « Louis XVI » in *L'Histoire*, n°303, Paris, 2005.
- Duprat A., *Les rois de papier. La caricature de Henri III à Louis XVI*, Paris, Belin, 2002.
- Rossignol M.-J., *Aux origines de la démocratie américaine*, La Documentation photographique, n° 8038, 2004



II – La Révolution et l'Empire

(Les trois thèmes de la deuxième partie du programme occupent environ 25% du temps consacré à l'histoire)

Thème 1 – Les temps forts de la Révolution

PROBLEMATIQUES

Au cours de quinze années particulièrement denses, les Français rompent avec l'Ancien Régime et créent **un nouveau cadre politique et social**. Après l'échec d'une **monarchie constitutionnelle**, la République est proclamée. Quatre Constitutions sont élaborées de 1793 à 1804, jusqu'à l'instauration d'un régime héréditaire d'un type nouveau : **l'Empire**. De cette succession d'événements souvent tragiques, où volonté des acteurs et circonstances se mêlent, il faut **dégager la logique politique**. Par le libellé même du programme, l'accent est mis sur trois moments :

- 1789-1791 : l'affirmation de la souveraineté populaire, de l'égalité juridique et des libertés individuelles.

La rupture avec l'Ancien Régime est nette : la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen affirme **la liberté de l'individu, l'égalité devant la loi et l'exercice de la citoyenneté dans le cadre de la nation**. La Constitution de 1791 fixe les règles d'un régime représentatif à base censitaire où les pouvoirs sont partagés entre le souverain et les représentants du peuple.

- 1792-1794 : la République, la guerre et la Terreur.

Pour la première fois en France, **une République est proclamée, la souveraineté nationale s'incarne dans une assemblée toute-puissante, la Convention**, déchirée par des luttes fratricides. Au-delà des difficultés économiques, **le débat le plus violent porte sur la légitimité de la violence et de la répression** quand la République semble menacée par la Contre-Révolution et les invasions étrangères. L'épreuve de force du printemps 1793 aboutit à l'arrestation des Girondins (2 juin 1793). Installé en octobre 1793, le gouvernement révolutionnaire assume "le despotisme de la liberté" qui se traduit par la Terreur. Cette politique de répression relativement maîtrisée jusqu'au printemps 1794 s'emballe pour atteindre son paroxysme en juin en raison des tensions entre Montagnards. L'arrestation de Robespierre, le 27 juillet 1794 (9 Thermidor), et son exécution s'inscrivent dans cette logique d'affrontement.

- 1799-1804 : du Consulat à l'Empire.

Bonaparte instaure **une république autoritaire**, écartant toute opposition. Le Premier Consul construit son image sur le retour de la paix extérieure et intérieure et sur la **stabilisation de l'État et de la société**. La proclamation de l'Empire ne fait que renforcer le caractère militaire et personnel du pouvoir.

SUPPORTS D'ETUDE

Le programme invite à se détacher d'un récit chronologique en continu pour retenir "un petit nombre d'événements et de grandes figures à l'aide d'images au choix". **Il s'agit, dans un temps limité, de fixer des repères afin de marquer les ruptures.**

Plusieurs démarches sont possibles :

croiser les moments forts avec des figures individuelles ou collectives. Un seul individu peut être suivi dans la continuité des événements révolutionnaires ou plusieurs personnages peuvent être choisis comme autant de marqueurs des étapes politiques : Sieyès en 1789, La Fayette en 1790, Danton en 1792, Robespierre en 1793, Bonaparte en 1799.

croiser les journées révolutionnaires avec une œuvre significative et s'interroger sur le caractère fondateur de l'événement, en exploitant par exemple, le dessin de David "Le Serment du Jeu de paume, 20 juin 1789". Ainsi la prise de la Bastille le 14 juillet 1789 comme acte fondateur, et la Fête de la Fédération le 14 juillet 1790, espoir d'une révolution achevée, peuvent être étudiées au même titre que la Déclaration des Droits de l'Homme et du citoyen de 1789 proclamée le 26 août 1789. La prise du palais des Tuileries, le 10 août 1792, marque la chute de la royauté et renforce l'idée qu'il faut défendre la révolution au péril de sa vie. La représentation de l'exécution du roi Louis XVI, le 21 janvier 1793 et de celle de Robespierre, au lendemain de son arrestation le 9 Thermidor an II (27 juillet 1794) peuvent encadrer l'étude de la Terreur. L'étude du tableau "le Dix-huit-Brumaire" réalisé en 1840 par F. Bouchot est une manière de présenter le pouvoir personnel de Bonaparte imposé par les armes.

PIEGES A EVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

- s'engager dans un récit linéaire des événements et céder à la tentation de l'exhaustivité.
- développer une histoire des idées.
- ne pas respecter le traitement à parité entre les trois périodes retenues. La période 1789-1792 est riche en journées révolutionnaires entre lesquelles il faudra choisir afin de ne pas tomber le piège d'un traitement déséquilibré avec les autres.

HISTOIRE DES ARTS

La période révolutionnaire a été féconde en expressions artistiques, les choix ne manquent pas. La peinture de Jacques-Louis David illustre tout autant les thématiques "Arts, ruptures, continuités" que "Arts, États et pouvoir". Cette dernière thématique peut être aussi abordée par les nombreuses allégories et les caricatures révolutionnaires ou contre-révolutionnaires. La chanson, mode d'expression politique au croisement entre culture populaire et culture savante a sa place au sein de la thématique "Arts, créations, cultures".

La Place de la Concorde est un bon exemple des avatars du sens et de la signification des œuvres d'art. (voir fiche "Les arts témoins de l'histoire aux XVIIIe et XIXe siècles")

Enfin la numismatique peut donner l'occasion d'une identification simple de chacun des temps forts.

POUR ALLER PLUS LOIN

- Allouche, E, *La Révolution française*, 99 questions sur..., SCEREN-CNDP académie de Montpellier, 2005
- Beaurepaire, P-Y, Marzagalli, S, *Atlas de la Révolution française, circulations des hommes et des idées 1770-1804* Éditions Autrement, 2010
- Biard, M, Bourdin, P, Marzagalli, S, 1789-1815, *Révolution, Consulat, Empire*, Belin, 2009
- Martin, J -C, *La Révolution française*, Documentation photographique n°8054, 2006

- La Révolution en images, TDC n° 1013, Scéren-CNDP, 2011
- Sur le site L'Histoire par l'image, le dossier hors série consacré à la Révolution française
<http://www.histoire-image.org/>
- Le site de l'Institut d'Histoire de la Révolution française (IHRF) :
<http://ihrf.univ-paris1.fr>
- Un site créé par un groupe d'universitaires :
<http://revolution-francaise.net>
- Découvrir David
<http://www.rmn.fr/francais/decouvrir-l-histoire-de-l-art/quelques-themes/les-grandes-figures/Jacques-Louis-David-1748-1825>



II – La Révolution et l'Empire

(Les trois thèmes de la deuxième partie du programme occupent environ 25% du temps consacré à l'histoire)

Thème 2 – La fondation d'une France nouvelle pendant la Révolution et l'Empire

PROBLEMATIQUES

Il s'agit de s'interroger sur la portée de la Révolution et de l'Empire, deux questions peuvent être posées : **sur quelles bases se construit une France nouvelle ? Quels en sont les héritages politiques et culturels ?**

Sans nier les continuités avec l'Ancien Régime ni les différences entre périodes révolutionnaire et napoléonienne, on peut retenir quelques exemples.

Sur le plan des **principes de l'organisation politique**, l'affirmation des droits naturels et du principe de souveraineté nationale pose la question du **droit de suffrage** et son extension ainsi que celle des **rapports entre les pouvoirs** dans le cadre d'un apprentissage de la vie politique. L'unité et l'indivisibilité de la Nation sont garanties par un **État centralisateur**, établissant le même cadre pour tous (justice, religion, éducation, Code civil...)

La période voit aussi la naissance d'une **culture politique** fondée sur des engagements et qui s'exprime sous des formes diverses : liberté de la presse - muséifiée à partir de 1799 - chansons, sociétés populaires ou fêtes. L'engagement populaire prend également la forme de la **défense de la Nation consacrée par le service militaire universel** instauré en 1797. Sur le plan religieux ont été posées les questions du **rapport entre l'Église et l'État** et de la relation entre l'homme et la divinité avec comme principe le **respect de toutes les croyances**.

SUPPORTS D'ÉTUDE POSSIBLES

Plusieurs études au choix sont proposées pour lesquels des exemples locaux peuvent être mobilisés pour montrer les nouvelles sociabilités politiques ou l'évolution de la question religieuse.

L'invention de la vie politique.

De la rédaction des cahiers de doléances jusqu'aux plébiscites napoléoniens, les Français prennent part progressivement aux affaires publiques. Naissent ainsi une **opinion publique** et l'idée qu'un citoyen a le devoir de **participer** à la vie politique. En parallèle se forme, à la suite des élections des assemblées successives, une **classe politique** liée par les appartenances locales ou la fréquentation des clubs politiques.

Le peuple dans la Révolution.

La **participation** du peuple aux événements de la Révolution est **multiforme**. Elle prolonge d'abord les **révoltes** de l'Ancien Régime - émeutes de subsistance, troubles anti-féodaux, crainte de l'étranger- mais elle prend aussi des **formes nouvelles** (organisation, idéologie) incarnées par les sans-culottes. Il convient aussi de prendre en compte le rôle des acteurs populaires dans la Contre-Révolution (Vendée...).

La Révolution et les femmes.

Pendant la Révolution, la multiplication des formes de pratiques politiques et de types d'associations, donnent aux femmes des **possibilités accrues de s'exprimer dans l'espace public** de même qu'elles jouent un rôle important dans les journées révolutionnaires (5-6 octobre 1793). **Jamais le droit de vote ne leur sera accordé.** Le 30 octobre 1793 les clubs féminins sont fermés et le 23 mai 1795 le droit de regroupement sur la voie publique est retiré aux femmes. Celles-ci sont alors exclues des assemblées publiques même si au niveau local elles gardent des possibilités d'intervention.

La Révolution, l'Empire et les religions.

Dès l'été 1789, le principe de la **liberté de conscience** est proclamé, ce qui conforte en premier lieu les protestants (qui ont bénéficié en 1787, d'un édit de tolérance leur rendant un état-civil) puis les communautés juives plus tardivement. Le **poids social de l'Église catholique est remis en cause** notamment par la vente des biens nationaux. La Constitution civile du clergé provoque une véritable rupture religieuse : une partie du clergé bascule dans la Contre-révolution, ce qui provoque en retour le mouvement de déchristianisation de l'an II. Les tensions ne prennent fin qu'avec le Concordat de 1801, la **soumission de l'Église au pouvoir** et la réorganisation des cultes qui s'en suit. Mais les fractures religieuses restent constitutives de l'opposition des deux France.

La Révolution, l'Empire et la guerre.

La guerre est omniprésente tout au long de la période et elle est terriblement **meutrière** (on compte entre 450 000 et 600 000 morts pour la Révolution et le Consulat et entre 850 000 et 1 million de morts pour l'Empire.) Elle provoque, pendant la Révolution, la **radicalisation** des positions politiques. Les changements de régime sont en relation avec les événements militaires et avec l'impact de l'état de guerre dans le pays. La guerre concourt aussi à l'enracinement de l'idée de nation par la levée de volontaires, d'abord spontanée puis organisée, sans nier pour autant le refus de servir. Le soldat devient alors la figure du **citoyen modèle**. La guerre révèle enfin un nouvel **acteur politique** : l'armée et son **général vainqueur** dont la figure ultime est Bonaparte. Sous le Consulat et l'Empire, l'état de guerre quasi-permanent justifie le renforcement du pouvoir. Du fait des guerres, les idées de la Révolution se diffusent sur l'ensemble de l'Europe.

PIEGES A EVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

- Oublier d'inscrire l'étude choisie dans la problématique générale du thème.
- Ne pas s'appuyer pour chaque sujet sur des exemples concrets. La multiplicité des engagements politiques pourrait être illustrée par des figures féminines individuelles (Olympe de Gouges, Madame Roland Charlotte Corday) ou collectives (les tricoteuses...). De même le parcours de Masséna ou de Bonaparte peut permettre de montrer le rôle des "hommes de guerre".
- Confondre "les fondations d'une France nouvelle" avec un bilan de la France en 1815.

HISTOIRE DES ARTS

La période révolutionnaire a été féconde en expressions artistiques, les choix ne manquent pas : peintures et allégories officielles, caricatures révolutionnaires ou contre-révolutionnaires, musique chants et chansons. Quel que soit le sujet d'étude, on peut se fixer comme objectif d'étudier une oeuvre emblématique.

POUR ALLER PLUS LOIN

- Biard, M, Dupuy, P, *la Révolution française : dynamiques, influences, débats -1787-1804*, Armand Colin, 2004
- Boudon, J-O, *La France et l'Europe de Napoléon*, Armand Colin, 2006
- Boutier, J, *Atlas de l'histoire de France, XVI^e-XIX^e siècle, la France moderne* Éditions Autrement, 2006
- Vovelle, M, *Les mots de la Révolution*, Presses universitaires du Mirail, 2004
- De Bonaparte à Napoléon, TDC n° 722, Scéren-CNDP
- Deux dossiers hors-série sur la Révolution française et sur Napoléon Bonaparte proposés par L'Histoire par l'image
<http://www.histoire-image.org/>
- Le site de la Fondation Napoléon pour ses documents sur la période impériale :
<http://www.napoleon.org/>
- Oxford Digital Library : un ensemble de caricatures numérisées de la période de la Révolution et des Guerres napoléoniennes (1789-1815) :
<http://tinyurl.com/kv6cf8>
- Site de l'académie de Créteil : « En apprenant la Marseillaise »
<http://www.ac-creteil.fr/solidarite-enapprenantlamarseillaise.html>



II – La Révolution et l'Empire

(Les trois thèmes de la deuxième partie du programme occupent environ 25% du temps consacré à l'histoire)

Thème 3 – La France et l'Europe en 1815

PROBLEMATIQUES

L'intitulé de ce thème pourrait le faire apparaître comme le tableau statique de la France et de l'Europe à un moment précis de leur histoire. Il est néanmoins **fondamentalement dynamique**, tant dans ses objectifs qui préparent l'approche des thèmes suivants (et notamment le thème III.3) que dans les faits eux-mêmes.

Le **Congrès de Vienne** porte la marque de la culture diplomatique européenne des XVII^e et XVIII^e siècles. La **volonté de construire un équilibre européen** fait que la France est traitée avec modération. Elle n'est pas mise à l'écart et son intervention en Espagne pour le compte de la Sainte Alliance signe sa réintégration dans le concert européen dès 1823, même si la méfiance perdure comme en témoigne la crise internationale de 1840. Le congrès n'en veut pas moins **restaurer l'ordre politique ancien** et liquider l'héritage de la Révolution.

Mais, au-delà des garanties de stabilité que veut donner la Sainte Alliance, **la dynamique de la situation européenne se lit dans les bouleversements** induits par les appétits des puissances, qui sont **loin de la restauration de l'état ancien de l'Europe** (disparition du Saint Empire, gains territoriaux des grands vainqueurs –Prusse, Russie– ; domination de l'Autriche en Italie ; ambitions maritimes anglaises en Méditerranée).

Elle apparaît aussi dans **les clivages politiques** qui distinguent une Europe plus libérale (la France de la Charte et l'Angleterre) du reste du continent dans lequel la réaction politique, monarchique et aristocratique l'emporte largement.

Elle se devine dans **l'impact de la Révolution française** sur les conceptions de nombreux Européens, notamment au sein des nouvelles élites sociales. Dans les territoires conquis par la Révolution puis l'Empire, l'expérience de la vie sous une administration moderne et un droit nouveau est d'autant moins oubliée que le droit ancien n'est pas rétabli partout. **L'idée de nation s'est répandue**, confuse dans le mélange inégal de ses dimensions politiques, historiques et culturelles, mais ancrée dans un sentiment national de plus en plus nourri voire construit par quelques groupes savants ou politiques.

Cette dynamique est portée par **des hommes politiquement engagés dans le souvenir de la Révolution** ou dans le refus d'un ancien régime que les souverains ligués de la Sainte Alliance incarnent notamment (libéraux, exilés, carbonari, nationalistes...).

SUPPORTS D'ETUDE POSSIBLES

La carte de l'Europe en 1815 est porteuse de signification **si elle est comparée avec des cartes utilisées précédemment** (retour sur celle du thème 1 ou comparaison avec des cartes de l'Europe en 1789 en 1810). Au-delà de l'extension territoriale des puissances, elle peut servir de support à l'identification des clivages politiques et des espaces de tension nationale dans les années qui suivent.

La découverte de l'affirmation du sentiment national ne saurait se limiter à l'examen de la situation de l'Europe dans la seule année 1815. Ce mouvement s'étend dans les années qui suivent. Pour le faire percevoir, on peut recourir :

- aux témoignages de son exacerbation pendant la période révolutionnaire (en Allemagne à partir de 1806 –Fichte, Scharnhorst–, en Espagne après 1808, au Tyrol après 1809 –Andreas Hofer–),
- a des récits des tensions nationales qui se font jour dans les années qui suivent 1815, (carbonarisme italien, Grèce...), notamment au travers des œuvres d'arts liées au mouvement philhellène.

PIEGES A EVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

- Pour la ou les cartes, le même piège que celui signalé pour le thème I consisterait à ne pas concrétiser les observations dans des évocations permettant identification et mémorisation.
- Lire la conjonction « et » de l'intitulé comme distinguant deux sous-thèmes à étudier au lieu de la comprendre comme mise en relation de la France (et du legs révolutionnaire) et de l'Europe.
- Comprendre ce thème comme un bilan de la période révolutionnaire, faisant un inventaire des changements et des permanences. La capacité du programme « *Décrire les grandes transformations sociales, politiques et territoriales issues de la période révolutionnaire en Europe* » doit être comprise comme renvoyant à l'ensemble de sa partie II.

HISTOIRE DES ARTS

Ce thème peut donner lieu à la mobilisation de l'histoire des arts pour autant que l'on choisisse des œuvres en relation avec :

- des événements (ex : caricatures sur le Congrès de Vienne, Le Congrès de Vienne, peinture de Isabey –1815– la Sainte Alliance) ;
- l'apparition et le renforcement du sentiment national, ce qui peut amener à élargir le cadre chronologique et donner l'occasion d'aborder quelques notions qui anticipent le thème III.3 (les nationalismes).

Dans cette perspective, il est possible d'utiliser :

- des extraits du Discours à la Nation allemande de Fichte ;
- des œuvres du courant romantique, comme expression littéraire et artistique de l'époque postrévolutionnaire ;
- le sens de l'ouverture d'un chantier à dimension nationale comme celui de l'achèvement de la cathédrale de Cologne (1814-1880) ;
- l'affirmation de littératures nationales (ex en Italie, Alfieri, Leopardi, Ugo Foscolo, Manzoni) ;
- la mobilisation des arts et des artistes au service de causes nationales (ex : le mouvement philhellène dans l'art, Byron et Delacroix).

POUR ALLER PLUS LOIN

- Bruyère-Ostells Walter, *La Grande Armée de la Liberté*, Taillandier, 2009
- Le site public *L'histoire par l'image*
<http://www.histoire-image.org/>
- Le site *L'histoire à la carte* (label RIP) propose un ensemble de cartes animées dont une est consacrée à « L'Europe du congrès de Vienne -1815-1848 »



III – Le XIXe siècle

(Les cinq thèmes de la troisième partie du programme occupent environ 50% du temps consacré à l'histoire)

Thème 1 – L'âge industriel

PROBLEMATIQUES

Entre le milieu du XVIIIe siècle et la fin du XIXe siècle, l'Europe et l'Amérique du Nord connaissent **une croissance et un bouleversement sans précédent** de leurs économies. Ces phénomènes interagissent avec la mutation des techniques, des organisations du travail, de la démographie, des rapports entre les catégories sociales, des genres de vie et des mentalités. Il s'agit donc d'envisager à la fois :

l'industrialisation, à savoir l'émergence d'un nouveau mode de production (fondé sur la machine et la production en série) qui entraîne l'apparition d'une nouvelle organisation de l'économie, dite « capitaliste », et du travail. L'industrialisation, qui accroît l'offre de main-d'œuvre et nourrit la demande, s'appuie sur trois branches principales (industrie textile, sidérurgie, construction mécanique), et sur l'amélioration des transports. Elle entraîne à la fois un puissant développement des échanges et la création d'un nouveau système bancaire, à la mesure des besoins nouveaux en capitaux.

les conséquences sociales de l'industrialisation nécessitent un traitement égal au point précédent. Même si les conditions de vie s'améliorent à la fin du siècle, les contrastes restent forts entre une bourgeoisie renforcée et un prolétariat nombreux et soumis à des conditions de travail pénibles. La croissance de l'urbanisation, et le développement de nouvelles sociétés urbaines, accompagnent ces changements sociaux.

De nouvelles idées politiques ont accompagné ce processus : la différenciation sociale des conditions de vie et de travail, lue à travers deux grands systèmes idéologiques (le libéralisme et le socialisme), est porteuse de conflits et de revendications. Ces idéologies proposent deux lectures différentes de la modernité. Le libéralisme met l'accent sur la libération des forces de l'individu et la compétition, en acceptant la différenciation sociale. Les socialismes prônent l'action collective (légale ou révolutionnaire) des États, des partis, des associations, des communautés, etc. pour imposer une société plus juste. L'Église catholique, quant à elle, tout en rejetant le socialisme, témoigne d'une attention croissante à la misère et à ses effets sur l'état moral du peuple. Elle manifeste un souci d'action sociale.

SUPPORTS D'ETUDE POSSIBLES

Une étude au choix doit permettre d'envisager ces différents aspects. Quelque soit l'étude choisie, il importe de la situer chronologiquement et spatialement, afin d'explicitier son inscription dans le

phénomène d'industrialisation. C'est cette étude qui doit permettre d'aborder les courants idéologiques qui se développent alors.

- **Le chemin de fer** offre la possibilité, à partir de l'exemple d'une gare, de réfléchir aux innovations techniques, au développement des échanges, aux transformations du monde urbain. La série des *Gare Saint-Lazare* (Claude Monet) et l'*Entrée d'un train en gare de La Ciotat* (Frères Lumière) peuvent être d'excellents supports d'étude. Le combat des grandes sociétés permet de réfléchir au libéralisme.

- **La ville**, bien qu'elle ne soit pas l'unique lieu de l'industrialisation, reste le territoire privilégié pour prendre la mesure des transformations à la fois techniques, économiques et sociales qui caractérisent l'âge industriel. Londres serait un exemple pertinent, mais on peut aussi choisir une ville née de et structurée par une mono-industrie, telle Le Creusot.

- **Un entrepreneur et son entreprise** sont l'occasion d'envisager le processus d'industrialisation, de découvrir quelques notions d'économie, de mesurer la diversité des situations (toutes les entreprises ne sont pas de même taille), de réfléchir aux rapports sociaux, et ainsi d'aborder *in fine* les principaux courants idéologiques de ce siècle.

- Les **ouvriers et ouvrières de la Belle Époque** nous engagent à étudier la fin de la période : les conditions de vie se sont améliorées, l'intégration dans la modernité est plus marquée, dans le même temps les revendications sociales sont portées par des organisations plus fortes. Une culture ouvrière s'est affirmée.

PIEGES A EVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

- Présenter la seule dimension économique de l'industrialisation, en négligeant la dimension sociale du phénomène : masquer les acteurs derrière les processus.
- Confondre espace industriel et espace urbain, même si l'âge industriel est bien l'âge des villes.
- Aborder les idées politiques par des textes théoriques difficilement accessibles aux élèves.
- Ne penser les relations sociales qu'en termes de confrontation patrons-ouvriers.

HISTOIRE DES ARTS

Les nombreuses représentations picturales du monde ouvrier comme du mode de vie bourgeois, ainsi que des avancées technologiques (le chemin de fer) offrent un angle d'approche particulièrement fécond.

Outre les exemples évoqués *supra*, on peut envisager :

- L'architecture témoin de la révolution industrielle : les gares ; les ouvrages de Baltard ; le Crystal Palace ; le Grand Palais ; la Tour Eiffel ; ...
- L'architecture d'entreprises ; les grands magasins, le familistère Godin à Guise (Aisne) ; l'architecture associée à l'exemple de grande entreprise choisi comme support d'étude.
- La représentation / transfiguration de l'âge industriel par l'art : gares de Monet...
- La représentation / transfiguration de la société par l'art : caricatures et peintures

POUR ALLER PLUS LOIN

- Caron F., « Qu'est-ce qu'une révolution industrielle ? » in *Sciences Humaines* n° 120, Paris, 2001

- Verley P., *La révolution industrielle*, Paris, Gallimard, 1997
- Nay O., *Histoire des idées politiques*, Paris, Armand Colin, 2004
- *Patrons et ouvriers français dans l'aventure industrielle*, Numéro hors-série de *l'Histoire*, janvier 1994
- Sougy N. et Verley P., *La première industrialisation*, la Documentation photographique, n° 8061, 2008
- Démier F., I *La société européenne au XIXe siècle*, la Documentation photographique, n° 8024, 2001
- Rebérioux M., Georget C., Moret F., *Socialisme et utopies, XIXe-XXe siècles*, la Documentation photographique, n° 8016 (2000)
- Michel J., *La mine, une histoire européenne*, la Documentation photographique, n° 8010, 1999
- Le site « lieux de naissance en Europe » (early-birthplaces) est un site portail soutenu par le programme Culture 2000 de l'U.E. Très commode, il donne accès à cinq musées (relevant de cinq pays européens) consacrés à l'histoire de l'industrie
http://www.early-birthplaces.eu/fr/Early_Birthplaces.html
- Le site du Musée d'Orsay, les œuvres commentées et la documentation pédagogique
www.musee-orsay.fr
- Le site l'Histoire par l'image :
<http://www.histoire-image.org/>
- Ministère de la Culture, « Le patrimoine industriel », bases de données de la Direction Architecture et patrimoine :
<http://www.culture.gouv.fr/culture/inventai/patrimoine/index.htm>
- Site du Musée national de la Marine, Enseignants, dossiers pédagogiques : « Les échanges maritimes au cœur des bouleversements industriels » :
<http://www.musee-marine.fr/site/fr/1396>



III – Le XIXe siècle

(Les cinq thèmes de la troisième partie du programme occupent environ 50% du temps consacré à l'histoire)

Thème 2 – L'évolution politique de la France

PROBLEMATIQUES

L'ensemble de la période considérée est structuré par **l'héritage de la Révolution française**, qu'il s'agisse d'effacer les ruptures que celle-ci a introduites (le courant réactionnaire) ou d'en achever l'œuvre en relançant la dynamique révolutionnaire (les courants libéral et républicain). De nouveaux courants émergent par ailleurs au cours du siècle : **socialisme ; nationalisme**.

Deux problématiques sont distinguées par le programme, selon une césure chronologique.

Jusqu'en 1870-71, les régimes politiques doivent être envisagés dans leur succession, leur variété (monarchies, République, Empire), et par le biais des ruptures (Révolutions, coup d'État). Sur le plan politique, cette première période peut se lire sous deux angles :

- Les retours (du roi, de la République, de l'Empire) et les échecs, autour d'enjeux essentiels : le principe dynastique, le suffrage universel masculin.
- La violence, qu'elle ait pour fonction de rétablir l'ordre social ou d'aider à la conquête de nouveaux droits.

A partir de 1870-71, le nouveau régime qui s'installe, et qui se consolide surtout à partir de 1877, fait au contraire l'objet d'une étude plus approfondie.

– Après les années d'incertitude entre volonté de restauration monarchique et projet républicain, la **République se stabilise** à partir des années 1880. Le régime républicain sait faire face, non sans mal, à des crises (boulangisme, Affaire Dreyfus) dont il sort renforcé (cf. la victoire *in fine* de la justice et des droits des individus face à la raison d'État dans le cadre de l'Affaire Dreyfus.) La République s'ancre aussi par la succession régulière des échéances électorales, qui affirme la **souveraineté du peuple** et la **légitimité du système représentatif**. Grâce aux lois sur les libertés des années 1880, et malgré les tentations autoritaires, l'exclusion maintenue des femmes, la faiblesse de la réponse à la question sociale, la violence imposée aux colonisés, la France est devenue un espace de parole, où chacun discute, commente et souvent invective. Ce **processus de démocratisation** est un héritage essentiel de la IIIe République d'avant 1914.

– De l'œuvre législative de la IIIe République, on retiendra principalement les **grandes lois des années 1880**, qui s'ouvrent par l'amnistie des Communards et l'installation des symboles de la République, et font évoluer tous les aspects de la société (école, presse, divorce, syndicats). Elles sont complétées par les lois des années 1901-1906 qui, dans le contexte de l'Affaire Dreyfus, montrent que

la démocratisation reste un chantier, et opèrent deux avancées majeures : la liberté d'association, la séparation des Églises et de l'État.

– Les lois sur l'école sont votées alors que le travail de scolarisation et d'alphabétisation est déjà largement accompli. L'obligation énoncée par la loi vient donc confirmer la réalité sociologique et affirmer un droit. C'est la dimension laïque qui est l'enjeu essentiel.

– La laïcité (loi Ferry et séparation des Églises et de l'État) est à comprendre non comme une valeur mais comme un moyen de consolider le vivre-ensemble de tous les membres de la Nation. C'est aussi le dernier ferment capable de rassembler le camp républicain dans les années 1900.

– En revanche, l'œuvre législative est de plus faible ampleur dans le domaine social.

L'enracinement de la République peut se mesurer aux crises qui traversent le camp républicain. D'une opposition entre républicains et monarchistes-bonapartistes, on passe, à la faveur de la crise boulangiste, à un affrontement gauche-droite au sein même des républicains. L'affirmation du socialisme parlementaire et le basculement à droite (droite républicaine comme antirépublicaine) de l'enjeu nationaliste en témoignent.

SUPPORTS D'ETUDE POSSIBLES

Avant 1870-71, il s'agit de caractériser les régimes : quelle acceptation ou quel refus de l'héritage de la Révolution française ? Quelle place accordée à la question sociale ? Quels acquis ?

Les révolutions (1830, 1848, Commune de Paris) se revendiquent chacune des mouvements précédents et se caractérisent par des pratiques communes (l'érection des barricades ; le choix du drapeau ; le rôle du peuple parisien, même si il existe aussi des Communes dans différentes villes de province)

Pour la III^e République, le programme invite à choisir l'exemple de l'action d'**un** homme politique comme fil conducteur. Les choix sont nombreux, même si aucun ne peut couvrir toute la période :

– **Léon Gambetta**, permet d'aborder les débuts de la République dans la guerre puis son difficile enracinement, et de suivre un homme dans sa volonté de construction d'une démocratie républicaine, même au prix de l'écrasement de la Commune.

– Avec **Jules Ferry**, c'est l'œuvre des opportunistes qui s'offre à l'étude : stabilisation de la République au début des années 80, lois sur l'école, politique coloniale. L'évolution de **Georges Clemenceau**, le « tombeur de ministères », opposant radical, dreyfusard, anticolonialiste, devenu chef de gouvernement et partisan de la fermeté tant sur le terrain social que colonial permet de réfléchir à la complexité d'un parcours politique.

– À travers la personne et les discours de **Jean Jaurès**, enfin, il est possible d'embrasser tous les aspects de la III^e République des années 1880 à 1914, qu'il s'agisse des crises (Affaire Dreyfus), des grandes questions débattues (laïcité, colonies, armée, question ouvrière et sociale) ou du fonctionnement du Parlement face aux gouvernements, auxquels Jaurès, seul de tous les personnages considérés, n'a jamais participé.

– En contrepoint de l'homme politique choisi comme exemple, la figure et l'action de **Louise Michel** pourront être évoquées avec profit.

D'autres supports offrent une approche concrète de la question républicaine :

– un extrait de débat au Parlement permet d'aborder de façon concrète l'organisation des pouvoirs ;

– les festivités et les représentations du **Centenaire de la Révolution française** permettent de prendre conscience du degré d'enracinement de l'idée républicaine et de l'action menée en ce sens par les gouvernements successifs ;

- l'étude du plan et de la mairie de la commune du collège permettra dans bien des cas de mesurer l'inscription de la IIIe République dans le territoire comme dans l'univers mental (statuaire, architecture municipale, nom des rues).

PIEGES A EVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

- Une description détaillée des divers régimes de la période 1815-1870.
- Une lecture téléologique de la IIIe République, dont la longévité aurait été inscrite dans ses débuts. La nature du régime comme sa stabilité ont été conquises dans et par le temps.
- Une approche désincarnée des institutions, par le biais d'une succession d'organigrammes, de textes de lois, etc., loin de la passion des débats.
- Une histoire exclusivement urbaine et parisienne, quand les paysans représentent la majorité de la population, et donc du corps électoral.

HISTOIRE DES ARTS

Dans le foisonnement des arts au XIXe siècle, l'ensemble des arts visuels (caricature, peinture, photographie) ne peut manquer de nourrir la réflexion.

Les régimes politiques et les crises qu'ils connaissent (l'Affaire Dreyfus), se prêtent à une approche par la caricature, ainsi que par les chansons populaires, en relation avec l'éducation musicale (le *Temps des cerises*).

L'art républicain permet de réfléchir à la question de l'art mis au service de la nation :

- la figure de Marianne dans ses usages et ses représentations
- la représentation des figures allégoriques et mythologiques dans la peinture et la sculpture d'histoire.
- L'architecture des palais républicains.

La peinture apporte son regard critique sur la société et ses interrogations sur l'avenir, que l'on peut lire au travers de l'opposition académisme / avant-gardes.

Enfin, la photographie fait son apparition et les portraits des hommes politiques par Nadar sont une piste à ne pas négliger, tout autant que les premiers reportages photographiques.

Les rapports entre art, artistes et politique prennent une acuité nouvelle qui préfigure l'engagement des artistes au XXe siècle.

POUR ALLER PLUS LOIN

- Aprile S., *la Révolution inachevée (1815-1870)* et Duclert V., *La République imaginée (1870-1914)*, (Belin, 2010) offrent la synthèse la plus récente, avec des bibliographies très fournies, de nombreux textes et une abondante iconographie.
- Rebérioux M., *Jaurès : la parole et l'acte*, Gallimard, 1994
- Winock M., *Georges Clemenceau*, Perrin, 2011
- Les pages « histoire et patrimoine » du site de l'Assemblée nationale
<http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/index.asp>
- Sur le site de la Bnf, les expositions virtuelles consacrées à Victor Hugo : <http://expositions.bnf.fr/hugo/pedago/index.htm>
à Napoléon III « Des photographes pour l'Empereur »
<http://expositions.bnf.fr/napol/index.htm>
- Sur le site des célébrations nationales du Ministère de la Culture et communication, la vie et l'œuvre d'Alexis de Tocqueville
<http://www.tocqueville.culture.fr/fr/>
- Le site l'Histoire par l'image, édité par la Réunion des musées nationaux :
<http://www.histoire-image.org/>



III – Le XIXe siècle

(Les cinq thèmes de la troisième partie du programme occupent environ 50% du temps consacré à l'histoire)

Thème 3 – L'affirmation des nationalismes

PROBLEMATIQUES

Le programme invite à repérer les nouvelles puissances européennes, à établir des liens entre leur apparition et les revendications nationales et à observer les bouleversements et les tensions de la nouvelle carte politique du continent.

Les nouvelles puissances que sont l'Italie et l'Allemagne font disparaître l'espace européen intermédiaire qui, entre la France à l'ouest et l'Autriche et la Prusse à l'est, était marqué par un émiettement politique le rendant sensible aux influences et aux ambitions concurrentes et souvent affrontées de ces trois puissances.

Le lien que les unités italienne et allemande entretiennent avec les revendications nationales est plus complexe qu'il n'y paraît. Il ne relève pas seulement d'une irrépressible aspiration des peuples à constituer des nations politiques. Les deux unités ont en commun d'être réalisées par le ralliement au principe national de dynasties issues de la vieille Europe des princes : les Savoie et les Hohenzollern. Les revendications nationales, nées dans le sillage de la Révolution française et initialement inscrites dans la mouvance révolutionnaire sont récupérées par ces dynastes et par leurs ministres qui, bousculés par l'esprit des révolutions libérales, y découvrent l'occasion de fonder leur pouvoir sur une nouvelle légitimité. C'est ainsi que le projet national italien passe de Garibaldi et Mazzini à Victor-Emmanuel III et c'est ainsi que les espoirs de l'unité allemande passent de Francfort à Berlin.

Les bouleversements de la carte de l'Europe sont de deux ordres. Simplificateurs dans sa partie occidentale, ils laissent en présence des États-nations dont les frontières contestées (alsace-Lorraine, Terres Irrédentes) sont des facteurs de tensions. En Europe orientale à l'inverse, le recul de l'empire ottoman émiette un espace balkanique fragilisé par deux faits. L'enchevêtrement des populations rend impossible une délimitation d'États-nations satisfaisante pour chacune des nationalités et conduit à l'affrontement des nationalismes balkaniques. La faiblesse des nouveaux États les rend vulnérables aux influences et aux ambitions des puissances dont ils deviennent les clients.

Le substrat du grand conflit européen de 1914 est ainsi mis en place qui, de 1792 à 1914, fait passer l'idée de nation de Valmy à Sarajevo.

SUPPORTS D'ETUDE POSSIBLES

L'apparition des nouvelles puissances et la mise en évidence des bouleversements de l'Europe ne peuvent apparaître qu'au travers de la comparaison des quatre cartes de l'Europe qui jalonnent le programme d'histoire de la classe de quatrième. Au moment de traiter ce thème, il est évidemment

opportun de réanimer le souvenir des cartes de l'Europe au début du XVIII^e siècle et en 1815, de même qu'il faudra les faire revenir à la mémoire des élèves lors de l'étude du dernier thème. Un petit atlas historique des cartes de l'année de quatrième, assemblé et commenté par les élèves, serait un fil conducteur utile.

Le sens même des unités italienne et allemande peut se découvrir dans le suivi d'un acteur à la fois essentiel et emblématique. Ainsi, l'aventure de Garibaldi, son engagement dans le Risorgimento dès les années 1840, l'échec de la version libérale du mouvement qu'il conduit en 1848-1849, l'exploitation puis la captation de sa légitimité par Cavour en 1860-1861 (expéditions des Mille) suivi de son éviction de la scène politique (1862, Aspromonte, Mentana) sont significatifs des avatars du mouvement national. Si le choix qui est fait est celui de l'Allemagne, c'est la figure de Bismarck qui s'impose, au travers d'une *Realpolitik* qui exploite au mieux le sentiment national et les maladrotes diplomatiques des autres puissances européennes.

Selon le choix fait par le professeur (Italie, Allemagne, Balkans), l'ordre de traitement des thèmes du programme peut être différent et en faciliter la réalisation. Rien n'interdit en principe de rapprocher l'Europe en 1815 de l'unité italienne en passant par le carbonarisme. Si le choix fait est celui des Balkans, il est évidemment intéressant de réunir dans une même étude les thèmes 3 et 5.

PIEGES A EVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

- Se perdre et perdre les élèves dans l'exposé de notions abstraites (Qu'est qu'une nation ?). La découverte et la maîtrise de ces notions n'est pas un préalable à l'étude du thème : elle est en le résultat.
- Ne pas choisir entre les trois propositions qui sont faites (Italie, Allemagne, Balkans) : c'est l'étude de cartes, et notamment celle de l'Europe en 1914, qui doit permettre de faire la synthèse des bouleversements politiques.
- Faire une histoire diplomatique et militaire de la question, sans prendre appui sur un acteur qui permette de les concrétiser dans un récit historique.

HISTOIRE DES ARTS

Les œuvres d'art qui sont utilisables sont très nombreuses, parce qu'elles ont été des supports symboliques dans les luttes nationales, ce qui introduit à la nécessaire distance à construire dans l'esprit des élèves avec les discours que leurs auteurs ou commanditaires tiennent au travers d'elles. Parmi les choix possibles, et au-delà des textes littéraires qui magnifient l'identité nationale, on retiendra :

- les musiques qui sont politiquement exploitées (exemple des opéras de Verdi et de leur réception par les Italiens –*Nabucco*, *Attila*, *I Lombardi alla prima crociata*, *Macbeth*– ; exemple inverse de la *Marche de Radetzky*) ou qui renvoient à une culture nationale (Brahms, Wagner) ;
- les peintures qui exaltent les grands événements politiques et militaires (les peintres italiens du *Risorgimento* comme Gerolamo d'Induno, Michele Cammarano, Giovanni Fattori... ; la confrontation de la *Proclamation de l'empire au château de Versailles* par Anton von Werner –1885– et du *Siège de Paris* de Meyssonier) ;
- les architectures qui affirment l'appropriation de territoires (les édifices wilhelmiens en Alsace-Lorraine ; la nouvelle organisation urbaine et l'architecture de Rome après 1871 –ex : le *Vittoriano*–).

POUR ALLER PLUS LOIN

- Caron, Jean-Claude ; Vernus, Michel, L'Europe au XIXe siècle : des nations aux nationalismes, Armand Colin - Collection U, 1999
- Gall, Lothar, Bismarck, Fayard, 1984,
- Gallo, Max, Garibaldi, la force d'un destin, Fayard, 1982
- Hermet, Guy, Histoire des nations et du nationalisme en Europe, Le Seuil, Points, 1996
- Pécout, Gilles, Cavour, Fayard, 2011

Le site l'Histoire par l'image, édité par la Réunion des Musées nationaux :

<http://www.histoire-image.org/>



III – Le XIXe siècle

(Les cinq thèmes de la troisième partie du programme occupent environ 50% du temps consacré à l'histoire)

Thème 4 – Les colonies

PROBLEMATIQUES

Le programme suggère deux problématiques : une **relation de l'Europe au monde fondée sur la domination** et une approche du monde colonial au travers de **sociétés coloniales** abordées sous le double prisme de la **domination** et de la **confrontation avec la modernité européenne**.

Une relation de l'Europe au monde fondée sur la domination s'est lentement construite à partir du XVIe siècle, par l'ouverture des espaces maritimes, la maîtrise des routes maritimes (puissance navale, comptoirs) et les premiers empires en Amérique. Ce système a été abordé dans le thème 3 de la première partie, avec l'entrée des traites négrières et de l'économie associée (l'économie de plantation et le commerce interocéanique). S'il n'est pas question d'y revenir, le lien doit être fait pour mettre en valeur les changements qu'apporte le XIXe siècle.

La nouveauté du siècle, initiée par l'Angleterre aux Indes au XVIIIe siècle, est **la constitution de vastes domaines coloniaux continentaux** (Grande Bretagne, France, Portugal puis Allemagne et Italie), réalisée par la violence (guerres de conquête) ou obtenue par l'acceptation de pouvoirs locaux (protectorats, traités inégaux...) qui échangent la survie de leur position sociale contre leur soumission aux puissances dans le contexte d'un rapport de force qui leur est défavorable. Ces conquêtes ne se sont pas faites sans de vives résistances qui se manifestent tout au long de la période.

L'étude des sociétés coloniales ne se limite pas à celle des statuts respectifs des colonisés et colonisateurs et des rapports entre eux. Ces rapports sont certes déterminants. Ils sont caractérisés par la hiérarchie des pouvoirs, l'inégalité des droits et une inégalité de la considération qui va jusqu'au racisme. Mais ils ne définissent pas seuls des sociétés au sein desquelles chacun des deux groupes est lui-même hiérarchisé et dans lesquels grands et petits blancs, métropolitains et colons, élites et masses indigènes entretiennent des rapports complexes et tirent un inégal bénéfice de la situation coloniale. Les transferts entre colonies et métropoles sont eux-mêmes complexes. Le coût de l'aventure coloniale est considérable et ses bénéfices inégaux, dans le temps comme selon les espaces, sont concentrés au profit de groupes restreints.

SUPPORTS D'ETUDE POSSIBLES

– Un exemple significatif de conquête coloniale peut être trouvé dans différents espaces. Parmi les plus intéressants par rapport aux problématiques ultérieures et contemporaines, le cas de l'Afrique de l'Ouest et sahélienne compare les processus français et anglais. Le cas de l'Afrique du Nord française permet de prendre la mesure des différences entre conquêtes directes et protectorat. Pour préparer le dernier thème qui suit immédiatement l'étude des colonies (3.5.) les deux peuvent être mis en rapport avec les tensions internationales (crise de Fachoda ou crises marocaines).

- Si l'on a choisi un exemple de conquête africaine, l'étude d'une société coloniale en Asie (Indes britanniques ou néerlandaises, Indochine) permet de donner une vision plus variée des situations coloniales et de donner une culture préparant au programme de troisième.

PIEGES A EVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

- Investir l'étude d'un exemple de conquête coloniale d'un développement sur les causes de la colonisation qui ne reprenne que les argumentaires des colonisateurs (vieilles lunes des causes économiques, stratégiques et de prestige...). Le processus de conquête coloniale naît d'un rapport de force déséquilibré entre les puissances européennes et les sociétés colonisées ainsi que de l'activisme lobbies coloniaux qui y trouvent un intérêt économique ou nationaliste. Il s'appuie sur deux idéologies par ailleurs antagonistes dans leurs fondements, celle qui croit à la diffusion du progrès incarné par la modernité européenne et celle qui postule la hiérarchie des races ou des cultures.
- Investir le traitement du thème des conceptions morales contemporaines ou d'un discours essentialiste qui opposerait une ignominie fondamentale des Européens à la vertu naturelle des colonisés : la critique du processus colonial existe au moment même où il se déroule, dans l'action et les argumentaires des anticolonialistes européens. Recourir à eux pour la conduire libère de l'anachronisme.

HISTOIRE DES ARTS

Pour la période qui précède 1914, le lien du fait colonial et de l'histoire des arts peut être rendu accessible aux élèves à partir de trois entrées :

- Celle du regard de l'occident européen sur les sociétés non-européennes, regard ambigu qui va de la séduction admirative d'un premier orientalisme jusqu'à la vision dévalorisée des indigènes, présente dans la statuaire de la fin du XIXe siècle et dans l'imagerie publicitaire ou pédagogique, en passant par la recherche de l'exotisme. Si les œuvres qui se rattachent à ce regard renouvellent les thèmes et les sujets d'inspiration, ce n'est qu'à partir du début du XXe siècle que des artistes européens commencent à collectionner des œuvres, notamment africaines, puis à puiser aux sources des arts non-européens (le fauvisme, Picasso, Matisse, Braque...).
- Celle de l'architecture coloniale qui implante des modèles européens au cœur ou aux côtés des cités indigènes, pour laquelle il conviendra de distinguer ce qui relève de la période de ce qui relève des temps ultérieurs et notamment des années 1930.
- Celle de la caricature, notamment anticolonialiste.

POUR ALLER PLUS LOIN

- Wesseling, Henri, Le partage de l'Afrique, Gallimard, Folio, 1996
- Wesseling, Henri, Les empires européens, Gallimard, Folio, 2001
- Marseille, Jacques, Empire colonial et capitalisme français, histoire d'un divorce, Albin Michel, 1984, Le Seuil, 1989
- Meyer, Jean ; Tarrade, Jean ; Rey-Goldzeiger, Annie ; Thobie, Jacques, Histoire de la France coloniale, des origines à 1914, Armand Colin, 1990
- Roche, Christian, Les résistances à la conquête coloniale française en Afrique Noire, Karthala, 2011.
- Archives nationales d'outre-mer : les pages « activités culturelles » présentent des expositions virtuelles et des dossiers documentaires :
<http://www.archivesnationales.culture.gouv.fr/>
- « Trésors photographiques de la Société de géographie », exposition virtuelle de la Bnf, galerie de la photographie :
<http://expositions.bnf.fr/socgeo/index.htm>
- « L'expansion coloniale de l'Europe », dossier de 19 cartes animées, sur le site « *Histoire à la carte* » (RIP), ed. Images et Savoirs



III – Le XIXe siècle

(Les cinq thèmes de la troisième partie du programme occupent environ 50% du temps consacré à l'histoire)

Thème 5 – Carte de l'Europe en 1914

PROBLEMATIQUES

L'intitulé de ce thème pourrait le faire apparaître comme un tableau statique d'un espace à un moment précis de l'histoire. Il est néanmoins fondamentalement dynamique, car il permet, à travers les faits eux-mêmes, de **poursuivre l'étude de la notion de puissance. Rendre compte des rapports de force européens en 1914** revient à mettre en valeur les systèmes d'alliances rivaux et la montée des tensions entre les États, perceptible depuis les années 1890. Deux systèmes d'alliances se sont mis en place dans un but dissuasif : la Triple Alliance réunissant l'Allemagne, l'Autriche-Hongrie et l'Italie d'une part et d'autre part la Triple Entente entre la Russie, la France et le Royaume-Uni. Ces lignes de clivage se renforcent avec la montée des manifestations nationalistes, qui, même issues d'une minorité, sont ressenties de chaque côté comme une menace croissante.

Dans le même temps, l'empereur d'Allemagne Guillaume II s'est engagé dans une politique de puissance mondiale, la "Weltpolitik", entrant en concurrence sur le plan naval avec le Royaume-Uni à partir de 1898 et sur le plan colonial avec la France (crises marocaines de 1905 et 1911). Dans les Balkans, l'Autriche-Hongrie s'inquiète de l'influence croissante de la Serbie qui, protégée par la Russie, se veut le chef de file d'un mouvement yougoslave (des Slaves du sud).

Au cours de la période 1905-1914, cinq crises internationales se succèdent, accentuant l'idée d'un affrontement. C'est dans ce contexte que les budgets et les effectifs militaires s'accroissent fortement (cf. le service militaire porté en France de deux à trois ans en 1914). La majorité des Européens, pourtant, aspire à la paix et les dirigeants politiques ne manifestent pas de réelle volonté belliqueuse. Pourtant la guerre, imaginée courte et peu meurtrière, devient une réponse acceptable pour défendre des droits nationaux. A-contrario elle est combattue par le mouvement socialiste au nom de l'internationalisme ouvrier.

En 1914, **toutes les grandes puissances ont un sentiment de fragilité vis-à-vis de leurs voisins** (pour le Royaume-Uni concurrence allemande navale et commerciale, pour l'Empire allemand, sentiment d'encerclement, pour l'Autriche-Hongrie angoisse de dislocation, pour la Russie humiliation après la défaite devant le Japon...) : autant de peurs de l'autre qui accentuent les antagonismes.

SUPPORTS D'ETUDE POSSIBLES

La carte des alliances militaires au début du XXe siècle. Elle est à mettre en relation avec la carte des nationalités étudiée précédemment. Au sein de la Triple Alliance, le noyau stable est constitué de l'Allemagne et l'Autriche-Hongrie alliées depuis 1879. L'Italie s'est jointe à eux en 1882 mais opère en

1902 un rapprochement avec la France - s'engageant à une stricte neutralité en cas de guerre franco-allemande. La Triple Entente n'a pas de réalité officielle. Elle est le résultat d'accords bilatéraux successifs. L'acteur principal en est la France qui, isolée depuis la défaite de 1870, se rapproche d'abord de la Russie (alliance franco-russe en 1892) puis du Royaume-Uni (Entente cordiale en 1904). La Triple-Entente prend forme avec le rapprochement anglo-russe en 1907. La mise en place de ces alliances concourt à l'aggravation des tensions qui les renforcent en retour. **Il peut être intéressant de travailler sur les représentations d'autrui.** En les saisissant à partir des cartes humoristiques et des caricatures, il est possible de montrer qu'elles contribuent à entretenir les tensions.

Les crises qui se succèdent n'ont pas toutes le même sens, mais permettent de mesurer la détermination des puissances européennes. Lors des deux crises marocaines, Guillaume II se pose en protecteur du royaume chérifien face à l'impérialisme français mais se retrouve isolé et l'issue passe par la négociation et la compensation. Les crises balkaniques soulignent le rôle des nationalismes dans la déstabilisation de l'Europe. La Serbie sort renforcée des guerres de 1912 et 1913 ; elle peut compter sur le soutien de la Russie et la sympathie de la France. Mais elle est perçue comme une menace par les dirigeants de l'Autriche-Hongrie qui craignent que le renforcement du nationalisme slave ne mette en péril l'Empire, crainte partagée par l'Allemagne. Par le jeu des alliances, le risque pour chacun d'être entraîné dans une guerre apparaît plus fortement dès lors l'un des membres se sent menacé directement. **Au regard de la carte européenne des alliances, il serait possible de se concentrer uniquement sur la crise de juillet 1914.**

PIEGES A EVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

- Se perdre dans le labyrinthe des faits (les crises franco-allemandes à propos du Maroc, crises balkaniques...).
- Ne pas donner de clés géopolitiques. Trois événements majeurs peuvent être privilégiés : l'affirmation de la Weltpolitik de Guillaume II, l'alliance franco-russe qui signifie la fin de l'isolement français et l'Entente cordiale ou la fin du "splendide isolement" britannique avant de dégager les rapports de force figurés par la carte des alliances en 1914.

HISTOIRE DES ARTS

Plusieurs documents iconographiques peuvent permettre d'illustrer les tensions à la veille de 1914 et le regard porté par les contemporains à l'exemple des images de propagande - réalisées lors de l'alliance franco-russe et l'Entente cordiale - et des cartes humoristiques sur l'Europe de 1914. On pensera également aux illustrations photographiques véhiculées par la presse à grand tirage et les cartes postales.

POUR ALLER PLUS LOIN

- Becker, J.-J, *L'Europe dans la Grande Guerre*, Belin SUP Histoire, 1996. On y trouve un chapitre consacré au tableau de l'Europe en 1914.
- Caron, J-C, Vernus, M, *L'Europe au XIX^e siècle, Des nations aux impérialismes 1815-1914*, Armand Colin, 1996
- Girault, R, *Diplomatie européenne, Nations et impérialismes, 1871-1914*, Armand Colin, 1997, réédition Petite Bibliothèque Payot, 2004
- Le moteur « collections » du ministère de la Culture : exemple « alliance franco-russe »
<http://collections.culture.fr/>
- Le site de la Réunion des musées nationaux : 'L'Histoire par l'image'
<http://www.histoire-image.org/>
- Le site *L'Histoire à la carte (RIP)* :
<http://www.histoirealacarte.com/>

I – Des échanges à la dimension du monde

Thème 1 – Les espaces majeurs de production et d'échanges

(Environ 10% du temps consacré à la géographie)

I. PROBLEMATIQUES

Dans un contexte de forte croissance des échanges mondiaux de marchandises, assurés majoritairement par voie maritime, et de maritimisation des économies liée à la mondialisation, **les ports et les littoraux** constituent des espaces majeurs de l'espace mondialisé. Pour ce thème, il s'agit donc **d'expliquer pourquoi ces espaces spécifiques constituent des lieux privilégiés de la mondialisation, de montrer comment ils s'organisent, à différentes échelles, et comment l'accumulation de grands ports sur un même littoral produit une « façade maritime ».**

La littoralisation des hommes et des activités s'accroît. La mondialisation renforce la hiérarchie des littoraux par leur mise en concurrence. Ceux qui disposent de grands ports associant les activités de redistribution (zone portuaire) à des activités de production (zone industrielle), qui sont soutenus par un arrière-pays puissant, actif, structuré par une ou plusieurs métropoles, qui disposent d'un réseau de transports étoffé et combiné, et qui disposent d'un avant-pays maritime parcouru par des grands flux d'échanges mondiaux, sont en position de jouer un rôle d'interface majeure dans la mondialisation. C'est pourquoi les littoraux les plus actifs dans le processus de mondialisation se situent dans les pays du Nord et au sein des puissances émergentes.

Les zones portuaires et industrielles, complétées par des activités tertiaires, constituent les points d'ancrage remarquables de ces littoraux. Elles concentrent en effet les flux de marchandises, au départ et à l'arrivée, elles produisent des richesses qui alimentent le trafic, elles concentrent des moyens de communication diversifiés et combinés. Elles disposent d'une organisation spatiale spécifique.

Les façades maritimes sont des littoraux qui accumulent les grands ports, liés entre eux par des liens fonctionnels, au service d'un arrière-pays puissant, en relation avec l'ensemble du monde. Seuls les pays ou les ensembles les plus puissants, acteurs majeurs de la mondialisation, disposent de telles façades maritimes : l'Europe du nord, l'Asie orientale, l'Amérique du nord.

II. COMMENT CHOISIR L'ÉTUDE DE CAS ?

Le programme invite à étudier les ports et les littoraux à travers l'étude de cas d'une zone industrielle et portuaire. Le choix est laissé entre une étude en Europe (par exemple Rotterdam) ou en Asie (par exemple Singapour ou Shanghai).

L'étude de cas doit montrer un « nœud » de la mondialisation, un point majeur d'interconnexion entre terre et mer, une coexistence des activités portuaires, industrielles et tertiaires, et une organisation spatiale spécifique facilement compréhensible et observable par les élèves. Les grands ports d'Europe du nord, d'Amérique du nord, d'Asie orientale présentent ces caractéristiques. Quelques ports plus isolés, comme Dubaï, peuvent être choisis mais la notion de façade maritime ne pourra pas être mise en évidence au cours de l'étude de cas.

III. ÉTUDES DE CAS POSSIBLES

Les zones industrielles et portuaires présentent une organisation spatiale spécifique dans laquelle s'articulent un port, voire un avant-port, comportant des sous-espaces spécialisés (conteneurs, vracs, hydrocarbures...) et parcouru par des chenaux d'accès à fort tirant d'eau, souvent plusieurs zones industrielles, des espaces de bureaux (sociétés de commerce, douanes, assurances...), des réseaux de transports complexes et intégrés. Cette organisation spatiale, sensible aux mutations opérées par la mondialisation, est en constante évolution. Ces zones constituent une interface ouverte sur le monde et sur leur arrière-pays. Ces éléments récurrents trouvent une traduction propre à chaque grande zone industrielle et portuaire.

Si l'on choisit l'étude de cas portant sur Rotterdam (ou un autre port européen), on met alors en évidence l'ancienneté des infrastructures, leurs évolutions constantes depuis le XVII^e siècle, la constitution progressive d'un arrière-pays dynamique, notamment lors de la révolution industrielle, qui fut le centre économique du monde et qui reste aujourd'hui une des zones d'impulsion majeure de la mondialisation. Cet espace portuaire s'inscrit dans l'une des façades maritimes les plus actives du monde, le Northern Range. L'organisation spatiale de cet espace témoigne de cette longue histoire : de la ville de Rotterdam jusqu'à la mer, s'observe un ensemble continu de quais spécialisés, de zones industrielles, d'aires de stockage, d'espaces urbanisés, de chantiers navals, des espaces conquis sur la mer, un réseau de voies de communication particulièrement dense, associant la voie d'eau, le rail, la route, l'avion.

Si l'on choisit l'étude de cas portant sur Singapour (ou un autre port d'Asie orientale), on souligne le caractère récent des aménagements et le rôle de redistribution joué par le port. Singapour, comme beaucoup de pays émergents, a construit son développement sur la mondialisation, en usant de son emplacement stratégique sur les grandes routes maritimes menant à l'Asie, à l'extrémité du détroit de Malacca. Le port ne dispose pas d'un arrière-pays susceptible d'alimenter le trafic du port, il redistribue pour une grande partie de l'Asie des marchandises apportées par conteneurs, usant notamment des réseaux de la diaspora chinoise et jouant de son efficacité logistique. C'est pourquoi il est aujourd'hui un des premiers ports du monde pour le trafic des conteneurs.

IV. MISE EN PERSPECTIVE

La mise en perspective permet de faire apparaître sur un planisphère les grands ports mondiaux et les principales façades maritimes. La zone industrielle et portuaire étudiée est alors replacée dans la hiérarchie mondiale des ports.

Ces espaces qui jouent un rôle majeur dans la mondialisation sont mis en relation avec les grandes voies maritimes mondiales localisées sur un planisphère.

V PIEGES A EVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

- Etudier une zone industrielle et portuaire pour elle-même sans montrer son rôle dans la mondialisation
- Travailler à une seule échelle, celle de la zone industrielle et portuaire, sans montrer l'articulation de cet espace avec l'arrière-pays, la façade maritime et le monde
- Proposer une approche plus quantitative (tonnages, trafics, kilomètres de quais..) que spatiale.

POUR ALLER PLUS LOIN

- Bavoux, J-J., Beaucire, F., Chapelon, L., Zembri P. *Géographie des transports*, Paris, Armand Colin, 2005.
- Varlet J., Zembri P., *Atlas des transports. Les paradoxes de la mise en réseau du monde* Paris, Autrement, 2010
- <http://eduscol.education.fr/cid47477/le-tour-du-monde-de-thalassa.html> : opération « Le tour du monde de Thalassa », les extraits sélectionnés, le dossier pédagogique
- <http://www.portofrotterdam.com/> : site du port de Rotterdam comportant de nombreuses cartes
- <http://www.mpa.gov.sg/> : site du port de Singapour



I – Des échanges à la dimension du monde

Thème 2 – Les échanges de marchandise

(Environ 10% du temps consacré à la géographie)

I. PROBLEMATIQUES

La mondialisation constitue un facteur essentiel de la croissance mondiale depuis le milieu du XXe siècle. Elle a suscité des échanges considérables de marchandises qui s'effectuent essentiellement par voie maritime en raison du faible coût de ce mode de transport. Les flottes se sont techniquement adaptées à la croissance des volumes et à la diversité des produits transportés (invention du conteneur et du porte-conteneur pour favoriser l'intermodalité par exemple). On s'interroge donc sur les principaux caractères des flux de marchandises qui parcourent la planète : quelles sont les principaux espaces de départ et d'arrivée ? Quelles sont les grandes routes maritimes empruntées ? Quels sont les acteurs majeurs qui organisent ces flux ? Quelles grandes évolutions techniques permettent ces échanges massifs ?

Les échanges de marchandises, à la fois outils et marqueurs de la mondialisation, montrent un système inégal et polarisé. Les flux concernent majoritairement les pays capitalistes les plus développés aux économies les plus ouvertes : l'Europe occidentale, l'Amérique du Nord, le Japon et les pays de la façade orientale de l'Asie (Corée du Sud, Chine littorale, Taïwan, Singapour). C'est entre ces espaces et à l'intérieur de ces espaces que s'opère l'essentiel des échanges de marchandises. Dans ces échanges, les produits manufacturés prédominent. Des flux secondaires s'observent des pays du Sud vers le Nord et concernent d'abord des produits bruts, agricoles, miniers ou énergétiques.

Ces flux suivent de grandes routes maritimes qui traversent l'Atlantique nord, la mer de Chine puis l'Océan Indien, le Pacifique nord. Elles relient les grands foyers économiques actuels, qu'elles contribuent à interconnecter, mais doivent prendre en compte des contraintes techniques (tirant d'eau du canal de Panama par exemple). Des routes secondaires opèrent le tour du continent africain ou remontent le long des côtes atlantiques de l'Amérique latine. Elles empruntent des détroits jugés stratégiques en raison du caractère considéré comme économiquement « vital » des marchandises transportées, de l'intensité des flux et des risques de piraterie ou de terrorisme auxquels ces lieux sont exposés : détroit de Malacca, détroit d'Ormuz, détroit de Bab-El-Mandeb, détroit de Mozambique, détroit de Gibraltar, isthme de Panama. Des réseaux sont donc à l'œuvre, associant axes majeurs, axes secondaires, nœuds, qui peuvent néanmoins garder un caractère provisoire.

Les grandes compagnies de transport maritime jouent un rôle essentiel dans ces échanges. Très concentrées, elles ont élaboré des réseaux complexes prenant appui sur les grands ports du monde et associant des chaînes logistiques à la fois maritimes et terrestres, elles proposent des rotations rapides, nombreuses et adaptées à des produits diversifiés (conteneurs, vrac, hydrocarbures...). Elles disposent de flottes importantes nécessitant des investissements considérables. C'est pourquoi les plus grandes

d'entre elles sont issues des pays les plus riches et les plus commerçants. La montée en puissance des compagnies asiatiques témoigne des mutations de l'économie mondiale.

II. COMMENT CHOISIR L'ETUDE DE CAS ?

Le programme invite à prendre appui sur **les différentes étapes du transport d'un produit de consommation ou sur les activités et le réseau d'une grande compagnie de transport maritime**, que l'on choisira librement dans les deux cas.

On peut veiller à **proposer en étude de cas un produit mondialisé facilement identifié par les élèves**, dont les différentes étapes du transport montrent bien une dimension « mondiale » : jeu électronique, vêtement de marque, produit alimentaire chocolaté...

Si l'on choisit d'étudier une grande compagnie de transport maritime, **on privilégiera celles qui ont une réelle dimension mondiale** (« compagnie tour du monde ») et des activités de transport maritime variées. Certaines d'entre elles sont issues des pays riches à tradition commerçante, d'autres des pays émergents. Le choix opéré devra souligner cette particularité.

III. ÉTUDES DE CAS POSSIBLES

Lecteur MP3 IPOD d'Apple

L'IPOD de Apple constitue un bon exemple du fonctionnement de la mondialisation : caractère à la fois global et régional avec des échanges à l'intérieur de la zone asiatique, mobilité et réactivité des firmes en fonction de l'évolution des coûts. Il contient 451 pièces. Il a été conçu chez Apple en Californie. Le disque dur, composant essentiel, est fabriqué par l'entreprise japonaise Toshiba mais les usines sollicitées par cette dernière se situent aux Philippines et en Chine. La puce vidéo est produite à Taïwan au nom de la société américaine Broadcom. D'autres composants sont fabriqués en Corée du Sud. Les 451 pièces sont assemblées dans trois usines situées en Chine, notamment celle de l'entreprise chinoise Foxconn dans le sud-est de la Chine. L'IPOD est commercialisé partout dans le monde.

La compagnie de transport maritime CMA/CGM

Cette compagnie française dispose de 336 navires, compte 600 agences dans le monde et emploie 14 000 personnes. Le groupe dessert 403 ports dans 150 pays, empruntant 100 routes maritimes. Les routes empruntées par la compagnie sont notamment le circumterrestre via le canal de Panama et le canal de Suez qui relie les trois pôles de l'économie mondiale. Ce tour du monde est en réalité divisé en trois routes qui comptent de nombreuses escales au sein de chacun des ensembles régionaux. La part de l'Asie, notamment de la Chine est significative. Sur 22 départs par semaine vers l'Asie, 13 sont à destination des ports chinois. La Chine représente plus de 30% du chiffre d'affaire de la compagnie, 54 % des chargements en Asie.

IV. MISE EN PERSPECTIVE

La mise en perspective met en évidence la croissance des échanges mondiaux de marchandises, souligne les principaux pôles et flux du commerce mondial en les plaçant sur un planisphère, situe les détroits et canaux considérés comme les plus stratégiques pour les pays commerçants.

Les élèves réalisent à cette occasion un premier croquis, simple, dans lequel ils font apparaître les principaux pôles et les flux majeurs du commerce mondial de marchandises. Ils commencent ainsi leur apprentissage du croquis : légende organisée, langage cartographique, nomenclature...

V. PIEGES A EVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

- Oublier la dimension spatiale des phénomènes pour privilégier des aspects techniques

- Travailler à une seule échelle, mondiale ou locale, sans montrer les articulations entre elles : raconter les étapes d'un produit ou d'un navire sans montrer l'inscription dans la mondialisation
- Négliger les interconnexions entre les aspects maritimes et terrestres

POUR ALLER PLUS LOIN

- Bavoux J-J., Beaucire F., Chapelon L. et Zembri P. *Géographie des transports*, Paris, Armand Colin, 2005.
- Varlet J. et Zembri P. *Atlas des transports. Les paradoxes de la mise en réseau du monde* Paris, Autrement, 2010
- Carroué L., Collet D., Ruiz C., *La mondialisation, genèse, acteurs et enjeux*, Paris, Bréal, 2006 2^{ème} édition
- <http://geoconfluences.ens-lsh.fr/> : deux articles sur le détroit de Malacca dans le dossier « Mobilités, flux et transports »
- <http://www.cma-cgm.fr/> : site de la compagnie maritime française CMA CGM ; nombreuses cartes et photos ; la CMA CGM est la compagnie qui a participé à l'opération « Le tour du monde de Thalassa »
- <http://eduscol.education.fr/cid47477/le-tour-du-monde-de-thalassa.html> : opération « Le tour du monde de Thalassa », les extraits sélectionnés, le dossier pédagogique et notamment un dossier sur la compagnie CMA CGM



I – Des échanges à la dimension du monde

Thème 3 – Les mobilités humaines

(Environ 10% du temps consacré à la géographie)

C'est l'étude de cas choisie qui détermine le sujet pour le thème des mobilités : migrations ou tourisme. Quelle que soit l'option retenue, il s'agit de montrer que les flux ont pour origine des discontinuités de l'espace.

PROBLEMATIQUES

La mondialisation actuelle se caractérise par un accroissement sans précédent de tous les flux (capitaux, marchandises et hommes). Les flux migratoires dans leur ensemble n'ont jamais atteint des seuils aussi élevés : plus de 900 millions de personnes se sont déplacés dans un but touristique et ont franchi des frontières en 2009. Selon les Nations Unies en 2009, 3,3% de la population mondiale sont des migrants internationaux.

-En quoi les mobilités sont-elles à la fois les produits et les vecteurs de la mondialisation ? Que révèlent-elles de l'inégale insertion des territoires et des hommes dans la mondialisation ?

Migrants et touristes ont en commun une envie d'ailleurs qui est stimulée, entretenue par deux évolutions majeures. Les technologies de l'information mettent le monde à la portée de tous. Films, publicités, séries télévisées véhiculent des images qui entretiennent l'imaginaire du candidat au départ (les migrants comme les touristes font " leur choix " à l'échelle du monde). Le développement des transports, l'abaissement des coûts est le deuxième élément qui permet cette mobilité.

-Les migrations internationales correspondent à un départ, le plus souvent définitif, de son pays d'origine. Depuis la fin du XX^e siècle on observe une nouvelle donne migratoire au sein de laquelle les mobilités liées au travail représentent l'essentiel des flux. Le profil des migrants est de plus en plus diversifié tandis que les flux longtemps limités à quelques pays d'accueil et de départ ont modifié leur géographie, qui s'apparente désormais à un éventail : réduction du nombre de pays d'accueil et une diversité des pôles émetteurs plus forte. Les 3/4 des émigrés proviennent des pays du Sud, l'Asie est la première région de départ. A l'inverse, les pays au solde migratoire positif sont les pays les plus développés du Nord et les États les plus riches du Sud. Cependant, l'organisation mondiale de l'espace migratoire est stable, autour d'un système hiérarchisé d'ensembles régionaux (Amérique du nord, U.E, États du Golfe).

Ces migrations sont confrontées à un paradoxe de plus en plus aigu : leur généralisation géographique et leur impact économique important (transferts de fonds, stratégies migratoires organisées par certains États) sont à mettre en relation avec la volonté affichée de fermeture des frontières de zones réceptrices de ces mêmes flux.

-Le tourisme est un phénomène récent dans l'histoire des sociétés humaines. Sa diffusion accrue depuis les vingt dernières années est un produit de la mondialisation : la maîtrise des distances est un élément fondamental, qui a permis d'élargir l'oecumène touristique à l'échelle du monde. Si la géographie des flux touristiques épouse en partie celle de l'économie mondialisée (la Triade accueille près de la moitié des touristes internationaux et en fournit la quasi-totalité), on constate l'apparition de nouvelles destinations, de plus en plus lointaines. Ces évolutions conduisent à exposer des lieux jusque là préservés. Cette **polarisation** peut cependant être nuancée par le fait que les quinze premiers Etats d'accueil recevaient 97% des entrées en 1950, 60% en 2007. Le tourisme est une source importante de revenus (en 2003, 10% du P.I.B mondial, 8% de la population active mondiale).

On soulignera l'interdépendance des lieux touristiques à l'échelle mondiale, en lien avec la circulation de l'information qui permet la mise en concurrence des territoires. On pourra s'interroger sur l'uniformisation des lieux et des pratiques touristiques à l'échelle mondiale autour de l'idée d'une "disneylandisation" de la planète.

ÉTUDES DE CAS POSSIBLES

Deux études de cas sont proposées au choix. La première vise à appréhender un flux du Maghreb vers l'Europe, la deuxième propose d'étudier un espace touristique au Maghreb.

-Le premier thème invite à traiter un flux migratoire du Maghreb vers l'Europe. L'étude peut être menée en suivant un itinéraire individuel. Les nouveaux migrants qualifiés, dénommés entrepreneurs transnationaux, n'ont pas vocation à renoncer à leurs attaches avec leur pays d'origine. Leur mobilité, portée par de nombreuses compétences (langue étrangère, connaissance des routes de l'émigration, des procédures administratives des pays d'accueil) n'implique pas la rupture avec leur pays : en témoignent les maîtrises des technologies de télécommunication, les transferts d'argent (les « remises »). Ces migrants s'appuient sur des réseaux communautaires et familiaux forts. Leur retour provisoire au pays (vacances..) est également source de nombreux flux économiques et humains.

-La deuxième étude de cas invite à s'attacher à un espace touristique au Maghreb. Un espace intégré, comme une station balnéaire en Tunisie, convient particulièrement à l'étude. Il permet de relever les motivations des touristes, leur origine et les raisons spécifiques qui les poussent à se rendre au Maghreb (apprentissage d'un degré d'altérité, coûts avantageux de ces séjours). Au sein de cet espace on identifiera les groupes internationaux et les États comme des acteurs du tourisme. Enfin, le tourisme induit par ses aménagements des transformations spatiales, économiques, sociales voire environnementales qu'il est indispensable de relever. La mondialisation produit ainsi des effets contradictoires : valorisation et risques de dégradation des espaces touristiques, intégration des populations locales et émigration.

MISE EN PERSPECTIVE

Elle est réalisée au moyen de planisphères des flux migratoires ou des flux touristiques, selon l'étude de cas choisie. On peut produire de manière complémentaire un autre planisphère portant sur la seconde thématique des mobilités humaines, de manière à montrer qu'il existe des flux humains d'une autre nature (touristiques et migratoires). Les principaux pôles émetteurs et récepteurs sont identifiés. Les élèves doivent apprécier la réalité de ces flux à différentes échelles, percevoir leur mondialisation mais aussi l'existence d'ensembles régionaux très marqués. Les mobilités humaines sont donc l'une des expressions de l'ambiguïté de la mondialisation en cours.

PIEGES A EVITER

– Traiter des mobilités sans prendre suffisamment en compte leurs conséquences spatiales, économiques et culturelles.

- Aborder de façon simplificatrice les phénomènes observés et prendre le risque de renforcer les représentations des élèves.
- Exagérer l'idée d'une société du nomadisme, qui ferait abstraction des difficultés que continuent de rencontrer les populations dans leurs déplacements.

POUR ALLER PLUS LOIN

- Simon G., Migrants et migrations du monde, *La Documentation photographique*, n°8063, 2009
- Wihtol de Wenden C., *Atlas mondial des migrations*, Editions Autrement, 2009
- Stock M., *Le tourisme, acteurs et enjeux*, Belin SUP, 2003
- Wihtol de Wenden C., *Des migrations devenues planétaires*, Atlas des mondialisations, coédition La Vie-Le Monde, 2010
- Lévy J., *L'Invention du Monde. Une géographie de la mondialisation*, Presses de Sciences Po, 2008, chapitre II.6, « Il mondo è mobile »



I – Des échanges à la dimension du monde

Thème 4 (au choix) – Les lieux de commandements

(Environ 10% du temps consacré à la géographie)

PROBLEMATIQUES

La problématique doit mettre en évidence le lien entre le **développement de grandes métropoles** et le **processus de mondialisation** autour d'un double constat : l'émergence à l'échelle du monde, d'une pluralité de métropoles connectées dans un réseau mondial d'échanges ; la spécificité des grandes métropoles, comme lieux de commandement, à des degrés divers, de la mondialisation. L'étude guidée par cette problématique, invite ainsi à mobiliser plusieurs échelles d'analyse.

Les grandes métropoles mondiales concentrent sièges sociaux, activités financières et services sophistiqués aux entreprises, indispensables dans une économie mondialisée. Entre les métropoles circulent l'essentiel des flux, financiers, d'affaires, de télécommunication, ou aériens, mais également des échanges scientifiques et culturels (Cf. III-Thème 2) . Elles développent ainsi des connexions globales, qui permettent à leurs acteurs d'agir de façon significative sur le monde, et constituent un réseau propre de villes mondiales. Les grandes métropoles sont placées aux commandes de la mondialisation. Ces métropoles mondiales sont, pour une part de leurs activités et de leurs populations, parfois plus proches d'autres métropoles de rang comparables que de leur propre arrière-pays, sans en être toutefois déconnectées. En effet, elles sont ancrées dans un espace régional, le plus souvent celui de mégalopoles, avec lequel elles opèrent en synergie, et qui par effet d'entraînement s'intègre également dans l'économie mondialisée.

La position des grandes métropoles dans la hiérarchie mondiale dépend directement de leur place sur les réseaux, des connexions avec les autres métropoles mais également de la concentration des pouvoirs (financiers, économiques, culturels et politiques) qui s'y rassemblent. Le statut de ville mondiale amène ainsi à dissocier le rapport entre la population (la taille) et le positionnement dans la hiérarchie (le rang). Les grandes métropoles se caractérisent par l'ampleur de la richesse qu'elles produisent, mesurée par le Produit Urbain Brut, équivalent du PIB pour les États. La comparaison est intéressante car elle souligne que certaines métropoles mondiales, telles New York, Londres ou Tokyo, surclassent les PIB de grands États. C'est dans ce réseau urbain mondial que l'on repère le mieux les prodromes d'une société monde. Au cœur de ces grandes métropoles s'organisent les soutiens les plus actifs aux processus concourant à une régulation mondiale, en matière économique et financière, environnementale, ou encore de droits de l'homme.

A grande échelle les **mutations des paysages urbains apparaissent comme les révélateurs de l'insertion de la grande métropole dans la mondialisation.** Les nouveaux quartiers d'affaires et de commerce, les réseaux de communications performants (aéroport international, téléport etc.), mais aussi les équipements prestigieux en lien avec le marketing urbain soutenant souvent des candidatures de distinction (JO, capitales culturelles, grandes foires internationales), traduisent tout autant les

stratégies des acteurs locaux recherchant pour leur métropole une position globale que les effets de la mondialisation. Ce mouvement modifie la silhouette des métropoles (dans la course aux gratte-ciel par exemple) et leur donne des airs de famille par delà leurs spécificités. La richesse des grandes métropoles, qui peut entraîner une élévation du niveau de vie par augmentation des qualifications moyennes et supérieures va également de pair avec la montée des inégalités sociales entre des élites mondialisées, habitants des quartiers luxueux nés d'opérations immobilières, et des laissés pour compte de la mondialisation, illustrant à cette échelle les effets paradoxaux de la mondialisation.

ÉTUDE DE CAS : TOKIO DANS LA MEGALOPOLE JAPONAISE

L'étude de cas est consacrée à Tokyo dans la mégapole japonaise, première ville du monde dont le rôle dans le pilotage de l'économie mondialisée et le rang dans la production de richesses la situent également en haut de la hiérarchie mondiale. Le libellé du programme induit de fait la conduite d'une **démarche à différentes échelles, qui doit permettre d'identifier les différents attributs qui font de Tokyo une métropole mondiale** ainsi que sa place au sein de la mégapole qu'elle polarise et qu'elle entraîne.

Dans cette perspective, l'étude peut débiter par l'un des centres de Tokyo (par exemple, Shinjuku) pour identifier les fonctions métropolitaines de ce CBD, les spécificités de son paysage urbain, la verticalité des édifices, qui les apparentent aux centres d'Amérique du Nord ou d'Europe, la rue et ses écrans géants.

À l'échelle de la métropole on soulignera la présence d'autres centres, assurant à Tokyo la concentration des pouvoirs économique et financier, culturel et médiatique, à l'appui de sa puissance manifeste, sans parler du politique à l'échelle du Japon (centralisation du pouvoir et sa symbolique autour du Palais impérial).

Des lieux majeurs d'échanges mettent Tokyo en relation avec le reste du Japon et la planète : la bourse du Kabuto-Cho, l'aéroport de Tokyo Haneda, ou encore le marché de Tsukiji peuvent être identifiés. D'autres transformations de l'espace métropolitain peuvent être mises en évidence, à travers les réalisations et les projets d'aménagements immobiliers, par exemple l'importance des tours collectives d'habitations dans les centres, (par exemple, la reconquête du front de mer -aménagement du Rinkai), les *shopping malls* qui traduisent un bâti et des modes de vie mondialisés. La « gentrification » de certains quartiers va de pair avec une paupérisation qui touche les immigrés asiatiques, par exemple, main d'œuvre non qualifiée.

Tokyo entretient des relations de complémentarité et de domination avec l'espace de la mégapole et ses pôles urbains, bien reliés entre eux et à la capitale. Mais le poids de Tokyo se renforce au sein de la mégapole du fait de sa position de métropole globale, que traduit par exemple l'attraction migratoire intense qu'elle exerce en lien avec une concentration tertiaire majeure qui s'amplifie.

LA MISE EN PERSPECTIVE

La mise en perspective se fait au moyen de planisphères. Tokyo est replacé sur **le planisphère des grandes métropoles mondiales**. Il s'agit de faire ressortir les liens entre ces métropoles afin d'éclairer, sur un plan cartographique en classe de 4^e, l'idée d'archipel mégapolitain mondial pour désigner l'ensemble des villes qui contribuent à la direction du monde. La carte des grands hubs aériens, celle des réseaux de l'Internet constituent d'autres manifestations de cette organisation en archipel au sein duquel les métropoles, souvent appuyées sur des mégapoles, apparaissent alors comme des acteurs majeurs de l'espace mondialisé : le poids de l'Asie Pacifique, la multipolarité européenne, la permanence de l'ensemble nord-américain seront soulignés. Mais ces planisphères modifient également les images et représentations du monde, en bousculant par exemple la pertinence d'une division Nord-Sud. Ils dessinent une géographie de l'espace mondialisé, constitué de métropoles mondiales sur tous les continents, y compris dans les pays en développement, qui tissent des réseaux à l'échelle du monde, par dessus les trames classiques, à l'appui de l'image d'un monde multipolaire.

PIEGES A EVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

- Conduire une étude des villes et du phénomène d'urbanisation à l'échelle du monde.
- Étudier la puissance du Japon, à travers celle de Tokyo et de la mégalopole.
- Ne pas réinvestir les compétences acquises depuis la 6^{ème}, en matière de lecture de paysage.

POUR ALLER PLUS LOIN

- Sassen S ; « L'archipel des villes globales ». *Les grands dossiers des Sciences Humaines*, N° 17, Villes mondiales, les nouveaux lieux de pouvoir, Janvier –Février 2010.
- Carroué L ; (dir) *La mondialisation*, SEDES, 2006. Chapitre 6. Villes mondiales, villes globales et city régions : trois approches de la mondialisation urbaine.
- Dollfus O ; *La mondialisation*, Bibliothèque du citoyen, presses de Sciences Po, édition 2008.
- Pelletier Ph ; *Atlas du Japon. Une société face à la post-modernité*, Autrement, 2008.
- Scoccimarro R ; Le Japon ; « Renouveau d'une puissance ? » *La Documentation Photographique*. Dossier N°8076.
- Géoconfluences. Dossier complet consacré aux métropoles :
<http://geoconfluences.ens-lyon.fr/>



I – Des échanges à la dimension du monde

Thème 4 (au choix) – Les entreprises transnationales

(Environ 10% du temps consacré à la géographie)

PROBLEMATIQUES

Les entreprises transnationales (ou firmes globales) sont des acteurs majeurs du processus de mondialisation, dont elles constituent l'un des symboles.

Le thème invite à appréhender le rôle des entreprises transnationales dans l'organisation et la transformation de l'espace mondial. Comment et selon quelles stratégies ces entreprises s'inscrivent-elles dans la mondialisation ? Comment utilisent-elles les différences entre les territoires et en retour, contribuent-elles à les façonner et à organiser ainsi l'espace mondial.

Une entreprise transnationale est une entreprise ancrée dans un territoire national (ce que marque son siège social) mais elle est très internationalisée. Est transnationale une firme qui possède des filiales ou des prises de participation dans une ou plusieurs autres entreprises situées dans des pays différents de celui où cette firme a son siège social. Les firmes transnationales se caractérisent ainsi par la segmentation et la division de leur processus productif à l'échelle du monde. Cette internationalisation est à l'origine de nombreux flux : les flux inter-filiales sont estimés à 40% des flux mondiaux de marchandises échangées ; les flux financiers qui correspondent aux IDE ont été multipliés par 50 en trente ans (1700 milliards en 2008) selon une croissance supérieure à celles du commerce international et du PIB mondial.

Les firmes transnationales sont en concurrence pour l'obtention des marchés mondiaux ce qui traduit la compétition que se livrent les États à l'échelle planétaire, parmi lesquels les puissances émergentes. Pour gagner de nouveaux marchés, leurs produits et leurs stratégies s'adaptent aux lieux dont elles tirent avantage (législations sociales, politiques salariales avantageuses, main d'œuvre abondante..) et qu'elles façonner en retour. Cette adaptabilité à l'espace mondial et ses disparités, la mobilité qui en découle est l'une de leurs caractéristiques majeures. Pour ce faire, elles ont besoin de points d'ancrage forts : les entreprises transnationales fonctionnent en réseau dont les nœuds de prédilection sont les métropoles mondiales (portes d'entrée sur des marchés nationaux ou continentaux). Cette connaissance du monde leur permet d'imposer aux États dans lesquels elles s'implantent leurs choix de développement.

La puissance des entreprises transnationales est grande (Exxon Mobil a un chiffre d'affaire supérieur au PIB de la Suède) et nourrit des inquiétudes et des contestations, notamment de la part des salariés des pays développés ([Cf. III –Thème 2](#)). Toutefois, ces firmes ne sont pas exemptes de contraintes, comme les nouvelles exigences en matière de législation sociale ou de respect de normes environnementales qui s'imposent à elles dans des pays émergents désireux d'exercer toute leur

souveraineté sur leur territoire, mais également avec l'apparition d'une opinion publique mondiale et d'ONG aux capacités d'intervention croissantes.

COMMENT CHOISIR L'ETUDE DE CAS ?

Plusieurs critères peuvent être pris en compte pour guider le choix de l'étude de cas.

-Le choix d'une entreprise transnationale d'un pays émergent peut s'avérer judicieux, préférable au choix plus traditionnel d'une entreprise états-unienne.

-Le secteur d'activités de l'entreprise représente un élément important. Il existe des marchés anciens, tel celui de l'extraction minière, depuis longtemps mondialisé, sur lequel s'observe à la fois une forte concentration et une forte concurrence. Mais ce marché est sensible aux aléas conjoncturels et aux crises géopolitiques. D'autres marchés sont en plein développement, tels que comme celui de la mode à faible prix ; les choix des entreprises sont décisifs pour se maintenir sur un secteur extrêmement concurrentiel (grande adaptabilité aux législations nationales, recherche permanente de la main d'œuvre et des coûts les moins élevés, logistique à flux tendus).

ÉTUDES DE CAS POSSIBLES

L'exemple d'une entreprise transnationale du secteur textile : H&M.

Il s'agit d'une entreprise familiale suédoise. Chez H&M, la division du processus productif est simple : la production est exécutée par des sous-traitants ; la main d'œuvre des pays du sud permet de satisfaire aux exigences du secteur - activités peu qualifiées, pression sur les coûts, production de masse- en même temps qu'elle répond à des stratégies territoriales aux impacts spatiaux différenciés; elle illustre les logiques d'intégration et/ou d'exclusion de certains territoires (très faible investissement de la firme en Afrique par exemple). Cependant H&M doit tenir compte des exigences nouvelles en matière de normes sociales : elle s'engage à faire respecter à ses sous-traitants des salaires minimums envers leurs employés.

L'exemple d'une entreprise transnationale des télécommunications : Samsung

Il s'agit d'une firme coréenne, leader sur le marché des télécommunications. C'est une entreprise transnationale : en 2009 le groupe est à la tête de 59 sociétés qui emploient 276 000 salariés pour 124 milliards d'euros de revenus. Présent sur plusieurs segments de marché (télécommunication, électroménager, média numériques, écrans de moniteurs et semi-conducteurs) de 1980 à 2005, le groupe a orienté sa stratégie de développement sur le marché des puces à mémoire dont il est devenu le leader. On distinguera l'implantation des sites de production dans des pays à faible coût de main d'œuvre et son site unique de recherche et développement à Séoul. Sur ce secteur, Samsung est aujourd'hui concurrencée par des entreprises chinoises.

LA MISE EN PERSPECTIVE

L'étude de cas est mise en perspective à partir d'un petit nombre de planisphères. La carte des sièges sociaux permet de mettre en avant le poids important de firmes des pays de la Triade tandis que le planisphère des stocks d'I.D.E (investissements directs à l'étranger correspondant au capital mobilisé pour le développement d'activités productives ou commerciales en dehors du pays d'origine) permet d'apprécier l'internationalisation croissante de leur appareil productif. La comparaison des deux contribue à **dessiner une géographie inégale et encore polarisée** mais ce constat peut être nuancé. Les puissances émergentes captent un stock d'IDE de plus en plus élevé. Les flux sud-sud deviennent significatifs.

PIEGES A EVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

Rester sur une dimension trop économique dans le traitement des entreprises transnationales.

Éviter des schémas trop généraux et théoriques, difficiles à appréhender pour les élèves.

POUR ALLER PLUS LOIN

- Carroué L ; *Géographie de la mondialisation*, 2007, A.Colin
- Carroué L ; Entreprises, le règne des transnationales. *L'Atlas des Mondialisations*, hors-série n°4, coédition la Vie- Le Monde, 2010
- Durand M.F ; (dir). Firmes globales, des entreprises monde. *Atlas de la mondialisation*, Presse de Sciences Po., 2010



II – Les territoires dans la mondialisation

Thème 1 – Les États-Unis

(Environ 20% du temps consacré à la géographie)

PROBLÉMATIQUES

Ce thème du programme invite à s'interroger sur les États-Unis en tant **qu'acteur majeur et modèle dominant de la mondialisation**, elle-même pouvant être perçue comme une américanisation de la planète, mais aussi sur les effets de son insertion dans la mondialisation sur l'organisation de son territoire, en mettant en avant les lieux emblématiques de sa puissance mondiale et en montrant les paradoxes.

Il s'agit de souligner la place exceptionnelle des États-Unis, à la fois comme acteur et comme moteur de la mondialisation en montrant comment ce pays s'inscrit dans l'espace mondial. La puissance étatsunienne doit être caractérisée, en insistant sur son importance dans la mondialisation, dont la diffusion du mode de vie dominant (*l'américan way of life*), popularisé par les productions télévisuelles ou cinématographiques est l'un des symboles et s'impose au reste du monde. Cette domination est cependant à nuancer dans le contexte d'un monde multipolaire au sein duquel les États-Unis se confrontent à d'autres pôles de puissances mondiaux, à la fois partenaires et concurrents.

L'impact de la mondialisation sur l'organisation territoriale du pays constitue le second fil directeur à tenir. En effet, c'est inégalement que le territoire des États-Unis s'intègre et se modifie selon les effets de la mondialisation. Conformément au processus général de métropolisation et de littoralisation, la mondialisation favorise avant tout les grandes métropoles et les façades, interfaces maritimes et terrestres entre le pays et le reste du monde, et qui constituent les **espaces majeurs de la puissance des États-Unis**.

DEMARCHES ET EXEMPLES

Ce thème sur les États-Unis ne prévoit pas d'étude de cas ; il s'agit de **privilégier un raisonnement de type déductif** pour permettre de développer quelques exemples choisis à l'appui de l'argumentation.

Les États-Unis dans la mondialisation

L'étude s'appuie sur des planisphères et des exemples spatialisés pour développer quelques aspects de la puissance états-unienne dans le monde. On insiste sur ses spécificités, son aptitude à **conjuguer le *hard* et le *soft power***, qui justifient qu'elle soit qualifiée de superpuissance et parfois même d'hyperpuissance, selon le terme d'H. Védrine. Le *hard power* reprend des **éléments traditionnels de la puissance**, le territoire, la population, la puissance économique, la puissance politique et militaire. Mais c'est sans doute dans le domaine du *soft power* que l'expression d'hyperpuissance américaine

prend tout son sens. La notion de « puissance douce », développée par Joseph Nye à partir de 1990, définit pour un État « la capacité d'arriver à ses fins par un pouvoir de séduction et d'attraction plutôt que par la menace et le marchandage ». La prédominance scientifique des États-Unis, centrale avec le développement des technologies de l'information et de l'Internet, permet la diffusion rapide et planétaire de l'information, de la culture – notamment musicale et cinématographique – et du mode de vie à l'américaine. À l'influence et à l'attractivité mondiale du pays on évoque la capacité de résilience des États-Unis face aux crises, des attentats du 11 septembre à l'explosion de la bulle financière.

Les conséquences de la mondialisation sur l'organisation du territoire

Les élèves doivent être mis en capacité de réaliser un **croquis des États-Unis mettant en évidence les lieux et les espaces qui font de cette puissance un acteur majeur de la mondialisation**. Cette première approche du croquis d'échelle nationale doit être pensée dans une perspective de progression au sein du collège. C'est une étape qui doit permettre à travers la démarche de sa construction, de poser les premières interrogations et les premières règles en matière de choix cartographiques (l'échelle, le cadrage, les figurés et leur sens, les items de la légende et leurs intitulés porteurs de sens). Il ne s'agit pas d'un croquis exhaustif des États-Unis, mais bien d'un croquis qui s'attache à souligner les formes de l'insertion de cet État dans la mondialisation, les espaces de la puissance et les flux qui relient ces derniers au monde. On sera attentif aux choix des thèmes de légende comme éléments de réponse à cette problématique.

Le croquis est à conduire à l'échelle nationale, mais sans renoncer à souligner les effets spatiaux de la mondialisation sur tous les échelons des territoires. Ainsi, on pourra insister sur les interfaces littorales, territoires majeurs de l'articulation entre les États-Unis et l'espace mondial, la mégalopole atlantique, les espaces moteurs de la *Sun belt*, les interfaces frontalières. La capacité des États-Unis à mettre en réseau les deux principales façades du pays, notamment par des ponts continentaux, peut être envisagée comme un élément structurant de l'organisation du territoire. Dans ces grandes régions concentrant les hommes et les activités, on mettra en évidence le rôle des façades portuaires, et, à plus grande échelle encore, les grandes métropoles de rang national ou mondial comme New York, Chicago, San Francisco, Los Angeles ou Miami. Façades et grandes métropoles sont à la fois facteurs de puissance et conséquences de la mondialisation. Un hub portuaire ou aéroportuaire peut aussi être envisagé pour son rôle majeur de synapse entre le continent et le reste du monde.

Un paysage représentatif des États-Unis sera décrit, expliqué et contextualisé. Il peut s'agir par exemple d'un centre d'affaires avec son quadrillage du tracé des rues et identifiable par la verticalité des édifices. C'est à l'échelle locale que peuvent être évoqués les effets paradoxaux de la mondialisation, à titre d'exemples, les paysages et les espaces de la fragmentation urbaine, parmi les angles morts de la mondialisation.

PIEGES A EVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

- Développer une séquence essentiellement centrée sur la puissance des États-Unis en oubliant de réfléchir à l'insertion du pays dans la mondialisation et aux effets de la mondialisation sur son territoire.
- Laisser penser que les États-Unis disposent seuls des attributs de la puissance alors que le monde est multipolaire.
- Réduire l'approche aux critères traditionnels de la puissance d'un pays, en négligeant les autres aspects qui permettent de caractériser la puissance des États-Unis.
- Réaliser un croquis de synthèse du territoire des États-Unis sans que soient identifiées les articulations avec la mondialisation.

POUR ALLER PLUS LOIN

- Carroué L. , Collet D., Ruiz C., *La mondialisation : genèse, acteurs et enjeux*, Paris, Bréal, 2009.
- Boquet Y., *Les États-Unis*, Paris, Belin, 2003.
- Goussot M., « Les États-Unis. Société contrastée, puissance contestée », *La Documentation photographique*, dossier n°8056, La Documentation française, mars-avril 2007.
- Dorel G., *Atlas de l'empire américain*, Paris, Autrement, 2006.



II – Les territoires dans la mondialisation

Thème 2 – Les puissances émergentes

(Environ 20% du temps consacré à la géographie)

PROBLEMATIQUES

La problématique doit porter sur les rapports entre puissances émergentes et mondialisation : insertion dans la mondialisation concomitante de leur montée en puissance d'une part ; effets paradoxaux de cette insertion sur leurs territoires d'autre part. La tension entre émergence par l'ouverture au monde et creusement des inégalités constitue ainsi le fil directeur pour l'étude.

Vastes et peuplées, les puissances émergentes se définissent par leur poids croissant dans l'économie mondiale, qui s'effectue dans le cadre d'une insertion rapide et forte dans la mondialisation, grâce à l'adoption de politiques favorables à leur ouverture commerciale et financière. Leur croissance économique rapide est cependant paradoxale ; elle contribue à réduire la pauvreté globale mais elle s'accompagne d'un creusement des inégalités sociales à toutes les échelles spatiales, imputable pour partie à leur insertion dans la mondialisation.

Leur montée en puissance se traduit par un renforcement de leur poids sur la scène internationale, résultat d'une ambition géopolitique renouvelée, qui combine des attributs du hard et du soft power.

TROIS EXEMPLES D'ETUDES DE CAS

L'étude de cas porte, quel que soit le choix du professeur, sur un grand pays – Inde, Chine ou Brésil - dont l'émergence se fonde sur les avantages de la superficie et de la population et le volontarisme des politiques d'ouverture pour des économies longtemps fermées. L'émergence s'adosse à l'action sur le long terme d'un État robuste, voire autoritaire, qui perdure aujourd'hui, soit à travers le maintien d'un pouvoir dictatorial, soit à travers la stabilité institutionnelle d'États démocratiques. Les changements spectaculaires traduisent les choix de l'ouverture libérale, dès les réformes de 1978 en Chine, réaffirmée ou affirmée pour chacun des États au début des années 1990 mais selon des trajectoires spécifiques : la Chine par la promotion d'industries exportatrices manufacturières en lien avec l'ouverture aux investissements à partir de fenêtres maritimes progressivement élargies ; l'émergence de l'Inde fondée sur les services et l'informatique qu'accompagne le retour des multinationales étrangères dans les métropoles. Le Brésil s'ouvre depuis une quinzaine d'années, attirant dans ses régions les plus dynamiques, capitaux et entreprises étrangères. Cette émergence s'accompagne du déplacement massif des capacités manufacturières, mais également technologiques des pays riches vers ces trois États.

L'étude s'organise autour de la construction progressive d'un croquis pour lequel l'exhaustivité n'est pas de mise. Ce croquis identifie les traits essentiels de l'organisation du territoire étudié, fixant les grands repères et les différenciations socio-spatiales. On s'attachera aux territoires de l'ouverture,

métropoles et régions motrices qui connaissent des transformations spectaculaires, résultat de leur insertion privilégiée dans les circuits économiques mondiaux. Les métropoles, Sao Paulo, Shanghai ou Mumbai par exemple, sont les capitales économiques de leurs États respectifs en même temps qu'elles accèdent au rang de villes mondiales, à l'image de leur modernisation de grande ampleur, menée à rythme court. Les nouveaux centres des métropoles et leurs audaces architecturales, les nouveaux ports et aéroports ou leurs extensions, souvent réalisés à la faveur de manifestations sportives et culturelles de rang mondial, offrent des exemples concrets de leur insertion dans la mondialisation. Ces grandes métropoles s'ancrent sur de puissantes régions économiques qu'elles entraînent, en situation de façade maritime et bien reliées au monde par des flux.

L'accélération du creusement des inégalités socio-spatiales comme illustration d'une intégration sélective des territoires dans la mondialisation est un autre aspect fondamental de l'étude. L'Inde mais surtout la Chine sont passées d'une situation assez égalitaire à la fin des années 1980, à une situation d'inégalités très marquées à la fin des années 1990. Ces puissances comptent parmi les sociétés les plus inégalitaires du monde, malgré l'émergence en particulier au Brésil, d'une classe moyenne. Le constat se vérifie à toutes les échelles :

- entre les régions les plus riches, métropoles et régions maritimes et les régions de l'intérieur, plus rurales et enclavées de la Chine et du Brésil, mais avec des nuances liées aux dynamiques de diffusion de la croissance et de l'ouverture vers l'intérieur. En Inde les contrastes sont nets entre métropoles mondialisées (Mumbai, Bangalore), régions riches et régions pauvres de part et d'autre d'une ligne Sud-Ouest/Nord-Est (quadrilatère de la pauvreté au Nord-est, des États du Madhyar Pradesh au Bihar et à l'Orissa) ;
- à l'échelle infra urbaine, une nouvelle classe d'entrepreneurs et de cadres, acteurs mondialisés, vivant dans des quartiers huppés et barricadés côtoient les perdants de la mondialisation (migrants ruraux exclus de tous les services sociaux en Chine par exemple, proportions d'urbains précarisés) accentuant la fragmentation au cœur des métropoles.

Ces revers de l'ouverture se traduisent également dans la pression accrue et la dégradation de l'environnement et des ressources, à toutes les échelles. Ces revers doivent être posés comme un problème auquel sont confrontés les États, qui tentent d'y répondre par des politiques correctrices modestes et inégalement efficaces.

L'affirmation progressive de la Chine, de l'Inde ou du Brésil sur la scène mondiale complète l'idée de puissance. Elle est repérable à des degrés divers à travers la capacité de l'État à organiser son espace régional (Mercosul), comme à peser sur l'ordre mondial, par son rôle dans les organisations internationales, (G20 supplantant le G8, place et rôle au sein de l'ONU). La création de partenariats stratégiques avec le monde lusophone africain pour le Brésil ou encore de dynamiques d'expansion de la Chine et secondairement de l'Inde en Afrique subsaharienne sont des exemples significatifs de leur influence.

LA MISE EN PERSPECTIVE

La mise en perspective se fait au moyen de **planisphères permettant de confronter quelques critères de l'émergence** (population, PIB/hab, part du PIB mondial, IDH, ...). Elle peut s'envisager de manière complémentaire avec d'autres types de planisphères choisis dans les domaines diplomatique ou culturel.

La mise en perspective débouche sur l'identification d'un groupe de pays émergents, hétérogène et à géométrie variable : d'un noyau dur d'États, en mesure de contester l'ordre de la puissance mondiale, à l'ensemble des pays en développement (à l'exception des pays les moins avancés), adossés aux grands pôles mondiaux de puissance. La lecture des cartes amène au constat d'un monde polycentrique et de quelques mouvements de fond : la sortie du sous développement d'un certain nombre de pays, la participation d'un plus grand nombre d'acteurs au jeu international, la montée des interdépendances.

PIEGES A EVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

- Donner à croire que les puissances émergentes constituent un groupe homogène et cohérent, comme l'invitent à penser certains classements internationaux, pays émergents ou BRIC, acronyme inventé en 2001 par la banque d'investissement Goldman Sachs.
- Analyser le pays émergent pour lui-même sans l'inscrire dans le contexte mondial.
- Développer une approche trop économique en oubliant les territoires.

POUR ALLER PLUS LOIN

- Théry H ; « Le Brésil : changement de cap ? » *Documentation Photographique*. N°8042
- Sanjuan Th ; « Le défi chinois ». *Documentation Photographique*.
- Landy F ; « L'Inde ou le grand écart ». *Documentation Photographique*. N°8060. Nov-Déc 2007
- Foucher M ; « Les nouveaux (dés)équilibres mondiaux ». *Documentation Photographique*. N°8072. Nov-déc 2009.
- Le Brésil, l'Inde, la Chine. Atlas Autrement .
- Jaffrelot C (dir) ; *L'enjeu mondial. Les pays émergents*. Les Presses de Sciences Po. 2008.
- « La Chine dans la mondialisation ». *Questions internationales*. N°32 juillet-août 2008.



II – Les territoires dans la mondialisation

Thème 3 – Les pays pauvres

(Environ 10 % du temps consacré à la géographie)

PROBLEMATIQUES

L'étude des pays pauvres pose la question de leurs rapports à la mondialisation et de la responsabilité de cette dernière dans cet état de fait. La mondialisation constitue-t-elle un facteur aggravant ou à l'inverse ouvre-t-elle des perspectives au développement de ces pays ? En réponse à cette interrogation majeure, la problématique du géographe doit s'attacher aux formes très sélectives de l'insertion des pays pauvres dans la mondialisation, ainsi qu'aux effets de cette insertion différenciée de leurs territoires.

Les pays pauvres constituent un groupe hétérogène au sein d'un monde en développement lui-même pluriel et cette hétérogénéité est de plus en plus marquée depuis le début des années 1990 où les États en développement suivent des trajectoires singulières ; « pays émergents », pays en développement rapide par l'industrialisation ou la rente pétrolière et pays pauvres. La CNUCED¹, distingue depuis 1971 la catégorie des Pays les Moins Avancés (PMA), selon différents critères, dont la pauvreté massive, qui définissent des handicaps structurels et cumulés enfermant ces pays dans des « pièges à pauvreté », soulignant le caractère systémique de la pauvreté comme frein au développement. L'indigence du revenu national brut par habitant, la faiblesse du capital humain, la faible diversification économique, renforcent la vulnérabilité de populations majoritairement rurales aux crises économiques et aux catastrophes.

Dans la mondialisation, les pays pauvres occupent une situation marginale, illustrée par leur faible part dans les grands flux planétaires, commerciaux et financiers, (sauf pour certains par leurs exportations de produits bruts, flux d'immigration ou flux illicites), ce qui les place dans un état de très grande dépendance à l'égard de l'aide internationale. A cela répond la marginalisation politique des pays pauvres dans le concert des nations. L'insertion des pays pauvres dans la mondialisation est différente d'un pays à l'autre, mais reste dans l'ensemble limitée à quelques lieux de leurs territoires. La mondialisation produit à tous les niveaux d'échelles, et simultanément, de la croissance et des inégalités, selon des modalités variées. Certains États évoluent positivement, prenant appui sur la mondialisation pour amorcer un développement, d'autres n'ont pu enclencher de développement de rattrapage (Sierra Leone, Haïti, RDC).

COMMENT CHOISIR L'ETUDE DE CAS ?

Plusieurs possibilités s'offrent parmi la cinquantaine d'États composant la liste des PMA établie par la CNUCED. Mais il s'agit d'un groupe hétérogène de pays, aux perspectives de développement

¹ Programme des Nations Unies en charge de l'intégration des pays en développement dans l'économie mondiale.

différentes, caractérisés par une fragilité très inégale de l'appareil d'État et de la puissance publique : on distingue des États fragiles mais stables, des États vacillants voire effondrés (Haïti, RDC, Somalie).

L'État retenu pour l'étude de cas doit remplir quelques critères incontournables : présenter une situation de pauvreté massive, offrir quelques formes d'insertion, même ténues, dans la mondialisation, par les flux et par la présence d'acteurs extérieurs qui ouvrent des possibilités de croissance. On peut être réservé sur la pertinence du choix d'Haïti, archétype d'un État effondré, faiblement révélateur de la situation des autres PMA.

UN EXEMPLE D'ÉTUDE DE CAS

Le Mozambique : C'est **l'un des pays les plus pauvres au monde, en marge de la mondialisation** : il occupe les derniers rangs mondiaux pour le PIB/habitant et l'IDH. Le pays a toujours fonctionné comme un exutoire de main d'œuvre en raison d'une pauvreté généralisée. La faiblesse des infrastructures, la fragilisation du pays par trente ans de guerre, la pauvreté rend le Mozambique très vulnérable aux catastrophes naturelles qui aggravent encore cette pauvreté. Cependant, il s'agit d'un pays qui redémarre à partir d'une croissance forte, appuyée sur une stabilité politique récente, malgré la corruption. Cette croissance est soutenue par l'aide internationale et par les entrées d'IDE (d'origine sudafricaine et chinoise), en lien avec la privatisation des ressources (mines, énergie), quelques projets industriels, la relance des ports ainsi qu'un tourisme littoral de luxe.

Ces recompositions en cours ancrées dans la mondialisation, renforcent le creusement des inégalités, à toutes les échelles :

- entre l'extrême sud, polarisé par la capitale et le reste du pays ;
- entre les quelques enclaves littorales insérées dans la mondialisation liées à des intérêts extérieurs et l'intérieur du pays ;
- à l'échelle de la capitale Maputo, devenue par son poids économique renforcé la « vitrine » du nouveau Mozambique, les écarts s'intensifient entre les élites politiques, économiques, largement étrangères et *deslocados*, ces réfugiés des campagnes occupant des bidonvilles.

LA MISE EN PERSPECTIVE

Elle consiste à situer l'étude de cas dans l'ensemble des pays les plus pauvres. La confrontation de différents planisphères mobilisant des indicateurs qualitatifs de développement et de richesse ou de l'état des ressources environnementales se prête à souligner la concentration géographique massive des pays pauvres en Afrique subsaharienne. En Asie, les pays très pauvres sont moins nombreux, situés sur les marges des mondes indiens et chinois ; parmi eux on compte des États enclavés, (Afghanistan, Népal, Bhoutan ou Laos). Enfin, quelques États insulaires appartiennent à cette catégorie, dans le Pacifique (Vanuatu et Salomon) et Haïti, à la situation singulière dans l'espace latino-américain et caraïbe. Ces constats doivent conduire à repérer sur un planisphère la situation marginale des pays les plus pauvres, à l'égard des grands flux et des pôles de l'économie mondiale.

PIEGES A EVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

- Privilégier une explication de la pauvreté par un lien de causalité stricte (le milieu naturel comme l'aridité par exemple, l'histoire, la situation géographique (enclavement)).
- Répéter les leçons sur la pauvreté, abordée en 5^{ème}. Or, si l'appui sur les acquis précédents est indispensable le thème de 4^{ème} privilégie l'approche des territoires dans la mondialisation.
- Donner à croire que les pays pauvres constituent un groupe homogène et figé, comme pourrait le faire penser le classement de la CNUCED.

POUR ALLER PLUS LOIN

- Foucher M ; « Les nouveaux (dés)équilibres mondiaux ». *Documentation photographique*. 2010.
- « Mondialisation et inégalités ». *Questions internationales*. N° 22 novembre- décembre 2006.
- Rapports CNUCED (Conférence des Nations Unies sur le Commerce et le Développement). Rapport 2010 sur les pays les moins avancés. Voir l'aperçu général.
- Les sites des différents pays sur le portail du Ministère des Affaires Etrangères et Européennes. <http://www.diplomatie.gouv.fr>
- Folio F ; « Regards sur le Mozambique contemporain. Dynamiques historiques et recompositions socio-spatiales d'une façade stratégique ». Revue *EchoGéo*. Numéro 7 | 2008 ; décembre 2008 / février 2009. <http://echogeo.revues.org>



III – Questions sur la mondialisation

Thème 1 – La mondialisation et la diversité culturelle

(Environ 5 % du temps consacré à la géographie)

PROBLEMATIQUES

Il est préférable de maintenir le traitement de ce thème dans la fin du programme, car il nécessite de prendre appui sur les acquis de l'année.

La problématique peut être formulée autour de l'idée selon laquelle la mondialisation entraîne une uniformisation des productions et des pratiques culturelles.

Cependant la mondialisation a sur la diversité culturelle des effets contradictoires et simultanés. L'homogénéisation est réelle mais inégale, la mondialisation favorisant les métissages d'une part et engendrant des résistances d'autre part, sous forme de réactions identitaires. L'analyse appelle une argumentation nuancée tant la réalité comporte de situations différentes et particulières.

La mondialisation se caractérise par des réseaux et des outils, dont l'usage favorise le développement d'une culture mondialisée. Les industries dominantes et globalisées, adossées à des réseaux puissants (satellite, Internet, téléphonie,...) assurant une diffusion des informations et des modes en temps réel, à l'échelle de la planète, couplées à des systèmes de commercialisation de grande capacité en divers points du globe, contribuent à mettre sur le marché une masse croissante de produits culturels.

Ce phénomène produit des effets opposés.

- **Une homogénéisation des cultures** par le partage de plus en plus important de produits culturels, d'informations, de modes de consommation, qui prend la forme d'une occidentalisation du Monde, souvent qualifiée de « *coca-colonisation* » de la planète. Ce processus, parfois désigné sous le terme de « mondialisation culturelle », se fait sous l'égide du modèle culturel occidental, sous domination des États-Unis, via ses grands groupes (cinéma, presse, télévision, réseaux, (AOL-Time Warner, CNN, Viacom-CBS, Disney-ABC,...). A l'échelle du monde, on ne peut que constater l'érosion des cultures singulières.

- Le développement **des métissages dans tous les domaines culturels** malgré la massification et la standardisation qui n'empêchent pas l'offre culturelle d'augmenter ni la variété de se maintenir ; les métissages illustrent ainsi la capacité de chaque culture de recomposer les productions selon ses propres goûts.

- Des **résistances** qui amènent à nuancer l'occidentalisation des cultures. Tout d'abord les biens culturels mondialisés sont aussi produits par le Japon et l'Europe mais également par des puissances émergentes, importance du cinéma indien, ou production télévisuelle brésilienne par exemple. Ensuite la réaffirmation des identités et des patrimoines locaux, régionaux ou nationaux en réponse au

processus d'homogénéisation culturelle et d'occidentalisation est une réalité fondamentale. Cette réaffirmation des identités s'appuie sur les mêmes outils, les mêmes techniques et les mêmes réseaux que ceux utilisés par les acteurs les plus puissants de la mondialisation : *Facebook*, *Al Jazira*, la chaîne d'information télévisée du Qatar dans le monde arabe,...

DEMARCHES ET EXEMPLES

La démarche peut avoir comme point de départ possible, les propres pratiques culturelles des élèves : images de la production télévisuelle (les séries et leurs « saisons »), cinématographique (*blockbusters* du cinéma hollywoodien), jeux vidéos via leurs consoles, ou musiques écoutées via le lecteur MP3, ou l'Internet, ou encore les pratiques alimentaires et culinaires (le Coca, les hamburgers, le kebab et autres pizzas, et les pratiques de la « *fast food* » ...) autant d'outils technologiques et de produits qu'on reliera aux lieux de consommation culturelle (parcs récréatifs et de loisirs, centres commerciaux, grands multiplexes, chaînes de restauration rapide...). Ces exemples, ancrés dans le vécu des élèves doivent aider à l'identification d'une homogénéisation culturelle, mais également à l'évocation des métissages.

On réserve ensuite **le temps nécessaire au traitement de l'exemple de la diversité linguistique et religieuse.** Cet exemple constitue une illustration des mouvements contraires liés à la mondialisation : diffusion d'un modèle culturel hégémonique et affirmation/réaffirmation d'identités à d'autres échelles au sein desquelles les langues et les religions jouent un rôle important. Les cartes des langues et des dynamiques religieuses dans le monde d'aujourd'hui constituent un support pour cette approche mais seront complétées d'éléments d'analyse à plus grande échelle.

La langue est un élément identitaire et un facteur d'influence extérieure. Si le phénomène de globalisation a accentué l'avantage comparatif de l'anglo-américain (dans sa forme simplifiée) devenue la langue des médias, des affaires et de la culture mondialisée, expression de la culture dominante et vecteur de son influence, la langue est aussi un élément d'affirmation identitaire. Celle-ci peut jouer comme facteur de la construction d'États-nations, ou de nationalismes régionaux particulièrement marqués en Europe. Au sein de l'Union européenne, on rappellera que la diversité linguistique est un principe conduisant à recourir aux 23 langues officielles ainsi que la reconnaissance des langues régionales et minoritaires par une charte, au nom de la richesse culturelle de l'Europe.

L'exemple de la diversité religieuse amène à s'intéresser aux dynamiques du religieux que produit la mondialisation. L'expansion mondiale des monothéismes apparaît comme un fait majeur porté par des dynamiques démographiques (augmentation du nombre de croyants pour les trois grandes religions monothéistes) et spatiales (colonisation, prosélytisme, migrations) qui détachent progressivement les religions de leurs aires culturelles d'origine. Le recours aux médias mondialisés par certains courants religieux renforce la diffusion de certaines religions à l'échelle de la planète : poussées des églises évangéliques pentecôtistes en Amérique latine et secondairement en Afrique, qui s'expliquent par l'utilisation de nouvelles formes d'organisation et de prédications (télévision, Internet, réseaux), en phase avec l'individualisation et la globalisation des sociétés.

Les langues et les religions peuvent servir de points d'appui au renforcement de mouvements identitaires.

PIEGES A EVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

- Privilégier une approche sans nuance de l'homogénéisation du monde actuel et la défense univoque de l'idée d'une américanisation.
- Adopter le point de vue du « choc des civilisations », théorie défendue par Samuel Huntington au début de la décennie 1990, en insistant sur la fragmentation culturelle et religieuse en grandes aires, sans mentionner les phénomènes de diffusion des religions et la profonde diversité religieuse aux autres niveaux de l'échelle spatiale.

POUR ALLER PLUS LOIN

- Lévy J ; Dir. *L'invention du monde, une géographie de la mondialisation*. Les presses de Sciences Po. 2008. Chapitre 8 : les « cultures » entre uniformisation et fragmentation.
- Fumey G – Etcheverria O ; *Atlas mondial des cuisines et des gastronomies*. Autrement 2004.
- Le monde en musiques. *La GéoGraphie*. N°6. Automne 2009.
- Foucher M ; « Les nouveaux déséquilibres mondiaux ». *Documentation photographique*. 2010
- Carroué L ; « La mondialisation en débat ». *Documentation photographique*. N°8037
- L'atlas des religions. Hors série. Le Monde/La vie.
- Roy O ; « Une autre histoire des religions ». L'aube des religions globalisées. *Sciences Humaines*. Hors série Spécial n°12. Novembre-décembre 2010.



III – Questions sur la mondialisation

Thème 2. La mondialisation et ses contestations

(Environ 5% du temps consacré à la géographie)

PROBLEMATIQUES

Ce dernier thème du programme a pour objet **d’aborder de manière critique et nuancée les effets spatiaux contradictoires de la mondialisation par le prisme des débats et des contestations qu’elle suscite**. Il est donc possible soit de maintenir le traitement de ce thème en fin d’année, afin de permettre aux élèves de mobiliser pour cette étude l’ensemble des connaissances et des capacités acquises tout au long de l’année, soit de l’intégrer à une autre question du programme ([Cf. I-Thème 4](#)).

La mondialisation entraîne une prise de conscience des interdépendances, des contradictions et des menaces qui pèsent sur la planète, dans les domaines du développement, des inégalités socio-économiques ou de l’environnement. Les effets de la mondialisation suscitent des débats et des oppositions entre des acteurs variés, anciens (États, institutions internationales) ou nouveaux (ONG, mouvements altermondialistes, ou encore entreprises transnationales), locaux, nationaux et internationaux. Ces débats obligent à solliciter plusieurs niveaux d’échelles imbriquées, du local au mondial. Ils portent sur de nouvelles problématiques : l’environnement, le développement durable, l’action humanitaire, les droits de l’homme, ...

Comme pour l’ensemble du programme, ce sont bien les territoires et les conséquences spatiales contradictoires de la mondialisation qui sont au cœur du thème. Au-delà, **ce thème permet de faire entrer des questions vives dans le champ de la géographie scolaire, outil d’analyse indispensable pour comprendre le monde**.

COMMENT CHOISIR LE THEME ET CONDUIRE LE DEBAT ?

Le thème du débat est **laissé au libre choix du professeur**. Le débat porte sur une question large mais à fort enjeu spatial, mobilisant des exemples précis, choisis localement ou dans le monde, à différents niveaux d’échelles ainsi qu’une identification précise des acteurs et de leurs logiques.

La démarche de débat oblige à explorer des pistes différentes en réponse à une interrogation centrale débouchant sur l’expression d’avis contradictoires, mais fondés sur des arguments. Le rôle du professeur est d’amener les élèves à prendre conscience des contradictions que la mondialisation induit.

Le débat suscite le questionnement, permet de travailler l’argumentation et la prise de parole, structurée et préparée. Ce travail s’organise, en prise avec l’actualité et des situations concrètes autour des supports médiatiques, presse, télévision, radio, Internet notamment (blogs sites d’associations ou d’ONG, sites institutionnels ou d’informations aisément mobilisables) ou au travers d’enquêtes de terrain. Les deux démarches invitent à l’analyse de situations complexes et à l’identification

d'arguments ou de points de vue contradictoires des acteurs. Les sources sur lesquelles s'appuie le travail des élèves peuvent être variées, l'analyse critique de ces sources est un élément majeur.

Cette pratique du débat se prête ainsi à la mobilisation par les élèves de quelques **compétences du socle commun**, dans la maîtrise du langage oral, ou dans celles qui relèvent de la culture humaniste (esprit critique, curiosité) ou encore du domaine social et civique et à leur évaluation.

TROIS EXEMPLES DE DEBATS

On choisira un exemple de débat parmi les trois pistes proposées, sans exclure le choix d'autres exemples.

La mondialisation efface-elle les frontières des États ?

Ce premier thème de débat doit permettre de questionner de manière simple l'effacement relatif de l'État, unité de base politique et niveau d'échelle de référence dans le monde, dans le contexte de la mondialisation.

Parce qu'elle multiplie les circulations, la mondialisation contribue à relativiser les frontières des États. En ce sens il est incontestable que la mondialisation fragilise l'État, en réduisant son pouvoir de contrôle sur son espace économique et social ainsi que sur les flux de toute nature, en particulier économiques et monétaires, mais également d'informations ou encore les flux de l'économie souterraine.

Le cadre des États est doublement concurrencé, par le pouvoir des institutions économiques et financières internationales (FMI, Banque Mondiale...), par de grandes constructions régionales et par de nouveaux acteurs qui ont à la fois une action locale et une vision globale ; les métropoles ([Cf. I – Thème 4](#)), les firmes transnationales, mais aussi les mouvements altermondialistes et les ONG revendiquent une intervention dans des domaines jusqu'ici réservés à l'État.

A l'inverse, face à la croissance des flux engendrés par la mondialisation, les États exercent et renforcent leur contrôle aux frontières terrestres, maritimes ou aéroportuaires de leur territoire. Ils cherchent en particulier à contrôler les flux humains et d'informations (contrôle d'Internet par exemple). Cette volonté traduit la permanence de la force des États, en particulier des plus puissants d'entre eux, même au sein de constructions régionales (UE et espace Schengen).

L'analyse doit s'appuyer sur un ou plusieurs exemples de frontières : certains lieux de Méditerranée, détroits ou îles, frontières entre pays riches ou émergents et pays pauvres.

La mondialisation détruit-elle les emplois ?

L'idée selon laquelle la mondialisation met en concurrence hommes et territoires est communément à l'origine des contestations dont elle fait l'objet. Le débat sur les délocalisations, (c'est à dire le transfert d'activités, de capitaux et d'emplois vers des régions ou des pays du monde bénéficiant d'un avantage compétitif quel qu'il soit) est à cet égard emblématique ([Cf. I. Thème 4](#)) Les délocalisations sont une conséquence de la libéralisation de toutes les circulations et de la division du processus productif ainsi permise : s'opèrent en effet le redéploiement à l'échelle du monde d'une partie des activités des entreprises (production et services) et la séparation entre lieux de production et lieux de vente.

Les délocalisations d'industries et de services depuis les pays industrialisés vers les pays à moindre coûts de main d'œuvre engendrent des pertes d'emplois dans les pays riches. Le secteur du textile, occupé par des entreprises transnationales, fournit de bons exemples : redéploiements d'activités liés aux coûts faibles de la main d'œuvre des pays du Sud, déplacement des activités de production au fur et à mesure de la perte de compétitivité des territoires (France, Maghreb, Asie orientale et méridionale, Europe centrale et orientale), mises en concurrence induites par la mondialisation.

Les destructions d'emplois liées aux délocalisations sont cependant difficiles à chiffrer et varient selon

les secteurs et le niveau de qualification de la main d'œuvre. Le mouvement n'est pas unilatéral et les pays riches demeurent très attractifs pour les investisseurs internationaux. Aux pertes d'emplois peu qualifiés répond parfois la création d'emplois hautement qualifiés ou très spécifiques. Des processus de relocalisations peuvent apparaître ponctuellement, pour des raisons diverses (qualité moindre des produits en provenance des pays à bas coût de main d'œuvre, produits trop standardisés, lenteur des réapprovisionnements, hausse du coût du pétrole et des salaires). C'est le cas en France de *Rossignol* (relocalisation en Haute Savoie d'une partie de production de skis haut de gamme) ou des jouets *Smoby* (Jura).

Le débat peut être l'occasion d'évoquer quelques facteurs de localisation des entreprises, à partir d'un travail éventuellement conduit dans le territoire économique proche de l'établissement. Selon les situations, on pourra s'appuyer sur des territoires compétitifs, adaptés au contexte de la mondialisation ou inversement sur d'autres en difficulté.

La mondialisation entraîne-t-elle une dégradation de l'environnement ? L'exemple des forêts.

L'accélération de la croissance économique et de la consommation, la généralisation des circulations dans la dynamique de la mondialisation conduisent à l'exploitation accrue des ressources planétaires, jusque dans des espaces considérés comme peu accessibles, mais progressivement ouverts sous la poussée des routes et de conquêtes pionnières.

L'exemple des forêts tropicales et équatoriales est révélateur des dynamiques de la mondialisation, des enjeux environnementaux, sociaux et économiques ainsi que du jeu d'acteurs variés et concurrents.

Le recul des forêts tropicales (en Afrique centrale, en Amérique latine ou en Asie) est une réalité aux causes multiples, parmi lesquelles l'exploitation du bois, la mise en valeur agricole par les systèmes d'élevage extensifs et de cultures intensives dans le cadre de fronts pionniers, ou l'exploitation minière qu'accompagne la création de routes qui ouvrent les espaces forestiers sur le monde.

Dans ce processus complexe aux causalités multiples se combinant différemment selon les régions, il importe d'identifier les acteurs aux intérêts contradictoires que sont les firmes transnationales, à l'échelle locale les petits paysans et les exploitants forestiers, ou encore les États. On sera attentif à mettre en évidence, dans le cadre de l'émergence d'une société civile mondiale, l'action d'acteurs locaux, étatiques et transnationaux qui contribuent à la mise en place de nouvelles logiques d'exploitation et de gestion durable des forêts (ONG, États encourageant des mesures de gestion, voire entreprises transnationales) comme l'illustrent à titre d'exemple les alternatives au déboisement de l'Amazonie, ou encore l'expérience de reboisement conduite au Brésil (Mato Grosso) conjointement par l'Office national des forêts, le groupe PSA (Peugeot Citroën), appuyés par des ONG brésiliennes et un groupe de scientifiques français et brésiliens.

PIEGES A EVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

- Confondre des termes ou des notions, ONG et altermondialisme, globalisation/mondialisation.
- Oublier le caractère contradictoire du débat en privilégiant un seul point de vue et aboutir à un discours moralisateur.

POUR ALLER PLUS LOIN

- Foucher M ; « Les nouveaux (dés)équilibres mondiaux ». N°8072. *Documentation photographique*, 2010.
- Carroué L ; « La mondialisation en débat ». N° 8037. *Documentation Photographique*, 2004
- Théry H , Puits de carbone dans le Mato Grosso amazonien : un projet innovant de sa réalisation à sa diffusion : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/>
- Arnould P ; Simon L ; *Géographie de l'environnement*, Belin, atouts, 2007
- Mondialisation et inégalités, *Questions internationales*, n° 22, novembre- décembre 2006



L'exercice des libertés en France

(Environ 30% du temps consacré à l'éducation civique)

Thème 1 – Les libertés individuelles et collectives

PROBLEMATIQUES

La Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen de 1789, les Constitutions de la République et les Conventions internationales ratifiées par la France, posent un certain nombre de libertés (liberté de conscience, de culte, d'expression, d'association, de presse) comme des droits fondamentaux de la personne. L'exercice de ces droits se manifeste dans la vie privée et dans la vie publique, à titre individuel et à titre collectif.

Parmi ces libertés fondamentales, celles qui concernent les convictions religieuses, ont été et sont discutées (parfois âprement). Elles touchent à la fois aux croyances personnelles et à l'organisation politique des sociétés, dans leurs relations aux religions. Tous les États ne se donnent pas les mêmes législations. Certains reconnaissent institutionnellement différentes religions, parfois se réclament d'une religion officielle. D'autres affirment le principe de séparation des Églises et de l'État, avec sa conséquence, la neutralité des autorités publiques, en découplant la citoyenneté de la confessionnalité. Cette dernière solution est celle de la « laïcité » qui n'est pas une « exception française » mais est aujourd'hui adoptée, sous des formes diverses, par d'autres États démocratiques.

Cette notion de laïcité, aperçue en classe de 6^{ème}, est souvent mal comprise par les adolescents. Elle n'est pas la négation du fait religieux. La laïcité est à rapporter à l'égalité des citoyens, quelles que soient leurs appartenances, leurs convictions, leurs croyances. Il faut montrer sa relation avec le pluralisme démocratique. L'analyse des institutions dans lesquelles la laïcité peut être observée, particulièrement l'école publique, favorise la distinction à faire entre la vie privée et la vie publique. Mais, cette séparation ne peut pas être étanche : les libertés fondamentales, comme la liberté de culte et la liberté d'expression sont garanties par la Constitution, y compris lors de certaines manifestations publiques (processions et pèlerinages par exemple). C'est donc au regard de la neutralité de l'État que la laïcité acquiert sa pleine signification

SUPPORTS D'ETUDE POSSIBLES

1. Pour rendre perceptible la notion de liberté fondamentale, on peut retracer les grandes étapes de l'histoire de la liberté de conscience depuis le XVII^e siècle en Europe, ou prendre l'exemple de la liberté d'expression dans la législation qui est actuellement la sienne.
2. La laïcité organise la pluralité des croyances. Sa mise en œuvre peut être expliquée sous la forme d'un tableau thématique non exhaustif : respect des principales fêtes religieuses, des prescriptions élémentaires (dans les écoles, les hôpitaux, l'armée, les prisons), autorisations par les autorités locales

de la construction de lieux de culte avec un système de bail emphytéotique, possibilités d'aumôneries, organisation dans les cimetières de carrés juifs, musulmans ou bouddhistes, autorisation de procession et de pèlerinages.

3. Une comparaison peut être menée, avec l'aide des professeurs de langues, sur les différences qui existent entre plusieurs pays étrangers concernant la place de la religion dans la vie publique (la place de la religion anglicane en Grande-Bretagne, l'impôt religieux à l'égal d'une religion en Belgique, le système concordataire en Alsace...).

PIEGES A EVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

Présenter la laïcité comme un dogme, en ignorant la construction historique qui l'a produite, sa réalité, celle de garantir les libertés religieuses en leur permettant de vivre ensemble dans une même société.

POUR ALLER PLUS LOIN

- - Bauberot Jean, *Histoire de la laïcité française*, Paris, Coll « Que sais-je ? », PUF, 2000.
- - Costa-Lascoux Jacqueline, *Les trois âges de la laïcité*, Paris Hachette, 1990.
- - Oberdorf Henri et Robert Jacques, « *Libertés fondamentales et droits de l'Homme-Textes français et internationaux* », Paris, Montchrétien, 1998.
- - Obin Jean-Pierre, « *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires* », IGEN, Rapport au ministre de l'éducation nationale, 2004.
- - Stirn Bernard, *Les libertés publiques en questions*, Paris, Montchrétien, Coll « Clefs politiques », 1996.



I - L'exercice des libertés en France

(Environ 30% du temps consacré à l'éducation civique)

Thème 2 – L'usage des libertés et les exigences sociales

PROBLEMATIQUES

Après avoir étudié les libertés dans leurs dimensions individuelles et collectives, cette partie du programme doit mettre en évidence, à partir d'une étude de cas, les limites qui peuvent s'exercer lors de l'usage des libertés. Il s'agit alors de comprendre les raisons de ces limites : préserver l'intérêt général tout en permettant à chacun d'exercer ses libertés.

Dans la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 la liberté est définie comme la possibilité: « [de] faire tout ce qui ne nuit pas à autrui ». En effet, si toute liberté s'inscrit dans le domaine du possible sur le plan individuel, elle génère, dans le cadre d'une société, toute une série de contraintes, de limites établies au nom de l'intérêt général. Cette tension entre libertés individuelles et intérêt général génère parfois des oppositions, des conflits dans la société. Le domaine social (manifestations, grèves ...), le respect de la vie privée, les questions de sécurité, la liberté d'expression ... sont autant de thèmes qui peuvent être abordés lors d'une étude de cas. L'élève de collège assimile trop souvent le mot liberté à une absence totale de contraintes, de fait cette étude doit lui permettre de mesurer les rapports étroits entre l'usage de sa propre liberté et les exigences de la vie en société.

Contrairement aux dictatures liberticides, l'État de droit repose sur la garantie des libertés fondamentales. Le législateur peut intervenir pour modifier l'usage des libertés en fonction des revendications sociétales. Le professeur peut montrer, à partir d'un exemple précis, que le droit a évolué redéfinissant ainsi la liberté concernée : la législation concernant la vie privée a connu de nombreuses évolutions récentes notamment pour ce qui concerne le droit à l'image. Cette conclusion permet d'ouvrir sur la deuxième partie dont le premier thème est l'étude du Droit.

SUPPORTS D'ETUDE POSSIBLES

1. Le règlement intérieur du collège peut être utilisé. Les aspects touchant à l'application du principe de laïcité, déjà évoqué dans le thème précédent peut servir de support afin de démontrer que les libertés accessibles dans une sphère privée ne sont plus forcément valables à l'école. D'autres sujets peuvent être abordés : l'usage des téléphones mobiles, de l'internet, la tenue vestimentaire ...
2. La liberté d'expression peut faire l'objet d'une étude en prenant appui sur l'histoire des arts. Certaines oeuvres ont posé le problème de la liberté de l'artiste par rapport à la norme sociale avant d'être intégrées dans le patrimoine culturel (ex : *Le mariage de Figaro* de Beaumarchais, *Les sentiers de la Gloire* de Stanley Kubrick...). On peut également demander aux élèves de faire des recherches sur un État qui ne reconnaît pas les Droits de l'Homme.

3. Un sujet en rapport avec l'actualité peut servir de support à cette réflexion.
4. Un débat peut conclure l'étude : l'état français est-il liberticide ou garant des libertés individuelles ?

PIEGES A EVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

Multiplier les situations concrètes où les libertés individuelles entrent en conflit avec l'intérêt général.
Une étude de cas bien choisie doit permettre de mettre en évidence cette contradiction qui est au centre de l'étude.

POUR ALLER PLUS LOIN

- Jaume Lucien, *La liberté et la loi*, Fayard, 2000
- Stirn Bernard, *Les libertés en questions*, Montchrestien, 2006 (6^{ème} ed)
- Cour de cassation :
<http://www.courscassation.fr>
http://www.courdecassation.fr/publications_cour_26/rapport_annuel_36/rapport_2001_117/deuxieme_partie_etudes_documents_120/etudes_theme_libertes_122/loi_juge_5974.html
- Code CELOG (centre d'expertises) : respect de la vie privée, jugements rendus par des tribunaux :
<http://www.celog.fr/cpi/codecivil.htm#Art9>
- Site académique de Reims : usages citoyens d'internet et des réseaux :
<http://www.ac-reims.fr/datice/legislation/>



II – Droit et justice en France

(Environ 40% du temps consacré à l'éducation civique)

Thème 1 – Le droit codifie les relations entre les hommes

PROBLEMATIQUES

A l'école comme dans la société, la place accordée au droit n'a cessé de croître : inflation des lois, des règles ou règlements pour encadrer les nouvelles technologies (internet, blog, neurosciences...), recours de plus en plus systématique à un avocat pour régler un conflit. Si jusque dans les années 1990 l'école pouvait apparaître comme un sanctuaire géré par le droit administratif, l'arrêt du tribunal administratif au sujet de l'affaire du foulard a donné au règlement intérieur une valeur juridique. Il paraît donc essentiel de donner aux élèves les éléments d'une culture juridique qui leur permettent de comprendre mais aussi de prendre part à ces débats. En 6^{ème} et en 5^{ème}, les élèves ont eu une première approche du Droit au travers des documents de référence. Il convient désormais de leur donner une vision d'ensemble du Droit c'est-à-dire des règles communes qui régissent les hommes dans une société. C'est le Droit objectif qui révèle que le droit est indissociable de la société (*ubis societas ibi jus*).

Dans notre société de tradition romano-germanique, l'exercice des libertés est fondé sur un droit écrit dans lequel les règles sont générales, obligatoires et coercitives. La règle doit s'appliquer à tous, de façon « impartiale », elle définit des comportements auxquels les citoyens doivent se conformer, elle doit être respectée sous peine de sanction. On peut faire réfléchir les élèves sur la nécessité de la Loi. Elle doit être acceptée et comprise et pas seulement imposée, si l'on veut qu'elle soit respectée. Pour cela, mieux vaut partir de cas concrets et réfléchir ensuite à la nécessité de la règle et des valeurs sur lesquelles elle repose. Il faut insister sur le fait que lois ne sont pas immuables, elles sont conjoncturelles et peuvent être modifiées selon le processus démocratique.

Le système juridique est organisé de façon hiérarchique, le Droit est une pyramide de normes. Cela signifie que chaque règle doit être conforme à la règle qui lui est supérieure, de la base au sommet. Au sommet de la pyramide se trouve le « bloc de constitutionnalité », puis viennent les engagements internationaux (traités, convention), les lois organiques, les lois et les règlements. Le Conseil constitutionnel veille à ce que les règles soient conformes aux textes constitutionnels. Dans cette hiérarchie, le droit européen tout comme les traités internationaux sont dotés d'une autorité supérieure aux lois. Dès l'origine les fondateurs de la CEE avaient affirmé la primauté du droit européen. Cependant ce droit n'est pas supérieur à la Constitution, c'est ce qu'a rappelé le Conseil constitutionnel : « la primauté reste inopposable dans l'ordre juridique interne aux dispositions de la Constitution » (décision du 19 novembre 2004).

Les leçons doivent être bien pensées et préparées si l'on veut éviter qu'elles se résument à des leçons de morale. En effet, enseigner le droit à un public très jeune est plus difficile qu'il n'y paraît. Cela

demande d'abord pour l'enseignant une solide connaissance du système juridique. Le débat contradictoire peut être un moyen d'éviter l'injonction moralisatrice.

SUPPORTS D'ETUDE POSSIBLES

1. Pour ouvrir ce deuxième thème consacré au droit, on peut partir des représentations des élèves qui tournent souvent autour du droit pénal, alors qu'une très grande partie des litiges est réglé par le droit civil. On leur montre que le Droit intervient dans de nombreux actes de la vie : se marier, louer un appartement, déclarer une naissance (cela permet de faire un rappel des acquis des classes de 6e et 5e). On peut aussi partir d'un texte de loi inscrit dans la vie quotidienne. Puis on les fait réfléchir à la nécessité de la loi.

2. Dans le programme le professeur est invité à étudier une directive européenne pour faire comprendre aux élèves comment le droit européen s'impose au droit national. La création du réseau Natura 2000 illustre parfaitement ce processus. Deux directives sont à l'origine de ce réseau : la directive « Oiseaux » de 1979 et la directive « Habitats, faune, flore » de 1992 qui demandaient à chaque État de répertorier une listes de sites écologiques protégés afin de constituer un réseau. La France ayant tardé à transposer ces deux directives en droit national, elle a été condamnée par deux fois par la cour de Justice de l'Union européenne à transmettre une liste de sites jugées suffisante avant avril 2006 sous peine d'une très forte amende. Ce qu'elle a fait. Cet exemple montre la primauté du droit européen mais aussi le système de sanction qui est prévu en cas de non respect. Cette leçon peut être menée en transdisciplinarité avec le professeur de SVT puis qu'il est question de préservation de la diversité biologique à travers la protection d'espèces d'oiseaux sauvages menacées mais aussi plus généralement de la faune et de la flore sauvage et de leur habitat.

3. Un débat contradictoire peut clore les leçons de ce second thème : le droit facteur de domination sociale ou source de liberté ? Si le thème de ce débat peut paraître difficile pour des élèves de 4^{ème}, il suffit de donner un exemple concret pour montrer qu'il est au cœur de leurs préoccupations. Pour eux point de système démocratique à l'école, le règlement intérieur n'est qu'une contrainte au service des adultes du collège pour imposer leur autorité. L'étude de quelques règles bien choisies peut permettre de lancer une première réflexion en classe dans le but de préparer un débat plus général.

4. Dans les sections européennes, on peut approfondir la leçon et travailler en interdisciplinarité avec le professeur de langue(s) vivante(s) en demandant aux élèves de faire des recherches sur les deux grandes traditions juridiques présentes en Europe. Le droit de tradition romano-germanique fondé sur un droit écrit et le droit anglo-saxon, droit coutumier dit de « *Common law* »

PIEGES A EVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

- Faire une leçon de morale
- Partir de généralités sur le Droit, les institutions. Il faut toujours contextualiser le droit et son application

POUR ALLER PLUS LOIN

- Fabre-Magnan M, *Introduction au droit*, PUF, Que-sais-je ?, 2010
- Druffin-Bricca S et Henry L-C, *Introduction générale au droit*, Edition Gualino, 2007 (3^{ème} édition)
- Site initiadroit :
<http://www.initiadroit.com/>
- Le réseau Natura 2000 :
<http://www.natura2000.fr/>



II – Droit et justice en France

(Environ 40% du temps consacré à l'éducation civique)

Thème 2 – La justice garante du respect du droit

PROBLEMATIQUES

Les élèves du collège sont particulièrement sensibles à la notion de justice ou d'injustice. Ils en ont une lecture toute personnelle qui relève de fondements moraux qui varient beaucoup d'un individu à l'autre. Le programme de quatrième fait référence à une Justice pour tous qui remplit des missions de service public et repose sur des principes. Les missions de la Justice (protéger, punir, arbitrer) peuvent être rapidement présentées à partir de l'étude d'une allégorie, de symboles (le glaive et la balance) et d'extraits de textes constitutionnels cités dans les documents de référence (par exemple l'article de la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen). La Justice agit en respectant des principes : la procédure contradictoire, les droits de la défense, la non rétroactivité des lois et la présomption d'innocence. On attachera une attention particulière à cette dernière qui fait l'objet de débats particuliers dans la mesure où elle est assez régulièrement bafouée. Principes et missions doivent servir ensuite de fil rouge à l'étude des trois juridictions proposées au programme.

Chacune des trois juridictions possède ses spécificités, Celles-ci devront faire l'objet d'une attention particulière :

1. le conseil des prud'hommes arbitre les conflits du travail. Deux aspects lui confèrent une originalité : la présence de juges élus et la procédure de conciliation.
2. le tribunal correctionnel juge les délits. Son étude est importante dans la mesure où les faits jugés relèvent d'infractions graves, puisque les personnes jugées peuvent encourir de la prison. Ils sont néanmoins fréquents et font l'objet d'une couverture régulière dans la presse locale.
3. la cour d'assises juge les crimes. La présence d'un jury populaire associant magistrats et jurés tirés au sort parmi les listes électorales lui confère une importance particulière dans la mesure où quiconque peut être amené à y participer. On pourra mettre en perspective sur le plan historique cette situation particulière.

L'étude des différentes juridictions doit permettre d'intégrer, au moins pour l'une d'entre elles, la lecture d'un jugement ou de son résultat. Ce sera l'occasion d'une mise en relation entre le Droit et le jugement rendu. En effet, la Justice interprète le Droit qui ne relève pas d'une application automatique mais d'une lecture prenant en compte la situation de la personne en accusation, l'intervention de la défense mais aussi les droits des victimes, la pression sociale ...

SUPPORTS D'ETUDE POSSIBLES

- Comme l'indiquent les démarches du programme, il convient d'inscrire l'étude dans la vie quotidienne. On peut donc partir de situations concrètes tirées de la presse locale, régionale ou nationale pour éclairer des articles des codes de lois (code civil, code du travail)
- La sortie au tribunal est fortement conseillée dans la mesure où elle est à même de présenter l'exercice réel de la Justice. C'est le moyen de présenter in situ les acteurs de la Justice et d'en analyser le fonctionnement. Les audiences du tribunal correctionnel sont les plus adaptées dans la mesure où les affaires se succèdent assez rapidement, tout au long de l'année et le collège se trouve souvent à proximité des tribunaux de grande instance (TGI).
- Faire intervenir un acteur de la Justice : magistrat, avocat, greffier ... Ce peut être l'occasion de faire préparer un questionnaire aux élèves.
- Si la Justice est publique, il existe peu de documents audiovisuels dans la mesure où les procès, sauf exception, ne peuvent être enregistrés. Il existe néanmoins quelques productions audiovisuelles (voir « Pour aller plus loin ») qui peuvent servir de support à une étude de situations concrètes en classe.

PIEGES A EVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

- Multiplier les notions juridiques ou étudier de façon exhaustive les trois juridictions proposées au programme. L'une d'entre elles pourra faire l'objet d'une étude plus approfondie.
- Privilégier de façon excessive l'aspect répressif de la justice, largement mis en avant par les médias.
- Utiliser des textes juridiques trop complexes, il convient d'adapter les exemples choisis aux capacités de compréhension des élèves de la classe. Les textes ne sont pas étudiés pour eux-mêmes mais pour éclairer missions et principes de la Justice française.

POUR ALLER PLUS LOIN

- Dominique Chagnollaude, Code Junior : les droits et obligations des moins de 18 ans Dalloz, 6ème édition, 2010
- Alain Héraud et André Maurin, Les institutions juridictionnelles, Sirey, 8ème édition, 2010
- Textes et documents pour la classe, n° 1002, 15 octobre 2010 - Le procès
- Site du ministère de la Justice et des Libertés (possibilité de rechercher les juridictions proche de l'établissement :
<http://www.justice.gouv.fr/recherche-juridictions/consult.php/>
<http://www.scenesdejustice.com/>
- Initia droit :
<http://www.initia droit.com/>
- Damy Jean, « Scènes de Justice », Production et réalisation de films pédagogiques sur le thème de la Justice :
<http://scenesdejustice.com/>



II – Droit et justice en France

(Environ 40% du temps consacré à l'éducation civique)

Thème 3 – La justice des mineurs

PROBLEMATIQUES

Chaque année, près de 380 000 mineurs sont pris en charge par la justice, pour l'essentiel au civil. Pour une partie des élèves, cette justice fait partie de leur vécu. Il s'agit donc d'un sujet qui peut être délicat d'autant que se trouvent associées des situations liées à la famille et à la délinquance qui procèdent de deux missions bien distinctes de la Justice, protéger et punir, qu'il conviendra de bien délimiter. Il s'agit encore d'un sujet discuté puisque la justice pénale des mineurs est organisée autour d'un texte (ordonnance du 2 février 45) régulièrement modifié.

Les mineurs sont des apprentis-citoyens. A ce titre, ils ne disposent pas de l'intégralité des droits de leurs aînés et l'acquisition de la citoyenneté se construit en relation avec les apprentissages et à la capacité de discernement. A ce titre, les prérogatives s'accroissent avec l'âge. On peut retenir l'analogie avec le Code de la route, les mineurs sont amenés à conduire des véhicules 2 roues motorisés dès 14 ans (si obtention du BSR), puis des véhicules plus puissants (permis A1 à 16 ans) et enfin le permis de conduire à la majorité. La progressivité des droits concerne aussi la Justice, que ce soit sur le plan civil ou pénal.

Les mineurs disposent de droits spécifiques qui sont le pendant de leur irresponsabilité sur le plan pénal : des peines divisées par deux, condamnations du bulletin n°2 du casier judiciaire (CJNA) non prises en compte jusqu'à 18 ans, le huis clos ... Mais cette irresponsabilité évolue au regard de la loi en se restreignant au fil des ans au fur et à mesure que le mineur grandit : chaque âge confère des droits particuliers, les deux premiers stades concernent plus particulièrement les collégiens. Il conviendra d'insister sur ces deux moments :

- Les 10-13 ans : depuis la loi du 9 septembre 2002, ils peuvent faire l'objet de « sanctions éducatives » : confiscation, interdiction de paraître, réparation du dommage causé, placement en institution ... Ils ne peuvent faire l'objet de peines d'emprisonnement, de garde à vue.
- De 13 à 16 ans : ils peuvent faire l'objet de sanctions éducatives mais aussi de peines (amende, emprisonnement, placement en établissement, internat, centre éducatif fermé ...) mais bénéficient de « l'excuse de minorité ».
- De 16 ans à la majorité : « l'excuse de minorité » existe toujours mais peut être levée par le juge. Un mineur accusé de crimes est passible de la cour d'assises des mineurs.

La Justice des mineurs fait intervenir des acteurs spécifiques, on insistera sur le rôle :

- du juge des enfants et du juge aux affaires familiales : magistrats spécialisés présents dans chaque tribunal de grande instance (TGI).

Les services de la PJJ prennent en charge près de 170 000 mineurs dans le cadre d'investigations préalables à la décision des magistrats et la mise en œuvre des décisions concernant les mineurs.

SUPPORTS D'ETUDE POSSIBLES

- L'étude de jugements doit permettre de percevoir comment s'applique le droit relatif aux mineurs sur le plan familial (justice civile) et concernant des actes de délinquance (justice pénale). Ces jugements peuvent servir d'études de cas destinées à présenter ensuite les acteurs, les documents de référence.
- La mise en perspective du droit des mineurs peut se faire à partir d'un dossier rassemblant des documents montrant la situation antérieure à 1945.
- Faire intervenir un acteur de la Justice : comme dans la partie du programme consacrée au respect du droit, on peut impliquer des acteurs qui se déplacent volontiers dans les collèges dans le cadre de journées banalisées : c'est le cas de la PJJ qui travaille souvent en collaboration avec les établissements scolaires.

PIEGES A EVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

- Ne pas montrer la progressivité des droits des mineurs
- Prendre des exemples de jugements dans une autre tranche d'âge que celle des collégiens.
- Axer l'étude de façon trop insistante sur les questions relatives à la délinquance des mineurs.

POUR ALLER PLUS LOIN

- Dominique Chagnollaude, Code Junior : les droits et obligations des moins de 18 ans Dalloz, 6ème éditions, 2010
- Site du ministère de la Justice et des Libertés : une partie du site est consacrée à la Justice des mineurs :
<http://www.justice.gouv.fr/justice-des-mineurs-10042/>
- Site « Ado Justice : voyage au cœur de la Justice » :
<http://www.ado.justice.gouv.fr/>
- Site Vie publique, dossier relatif à la Justice des mineurs :
<http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/jeunes-justice/justice-mineurs/>
- Site initiadroit :
<http://www.initiadroit.com/>
- Site « Enfants en Justice, XIXe –XXe siècle » : ouvert aux chercheurs et au grand public, ce site vise à promouvoir l'histoire de la justice des mineurs
<http://www.enfantsenjustice.fr/public/>



III – La sûreté : un droit de l’Homme

(Environ 20% du temps consacré à l’éducation civique)

PROBLEMATIQUES

L’étude de la sûreté en troisième partie complète les notions de liberté et de justice étudiées précédemment. La sûreté s’inscrit dans le système juridique français et européen comme droit individuel et collectif permettant l’égalité entre les citoyens. Son étude doit s’articuler autour de deux grands axes : la sûreté comme droit fondamental de l’homme et le rôle des pouvoirs publics pour garantir la sécurité.

Il s’agit d’aborder, de manière concrète, les liens entre l’exercice des droits collectifs et individuels et les limites posées par les lois. L’article 2 de la Déclaration des Droits de l’Homme et du Citoyen de 1789 affirme que les droits naturels et imprescriptibles de l’homme sont « la liberté, la propriété, la sûreté et la résistance à l’oppression. ». L’article 7 définit la « sûreté » personnelle et garantit à toute personne, quel que soit son état et son origine, de ne pas être arbitrairement détenue, de ne pas être détenue hors des conditions prévues par la loi. Ce droit est réaffirmé dans l’article 66 de la Constitution de 1958 et, à l’échelle internationale, l’article 5 de la Convention de sauvegarde des Droits de l’Homme et des libertés fondamentales de 1950. Ces textes défendent une nécessaire protection contre l’arbitraire et permettent l’exercice concret des droits fondamentaux.

Plus largement la notion de sûreté doit être élargie à celle de sécurité impliquant les administrations de l’État responsables du respect des règles collectives et de la lutte contre les infractions et les délits. La force publique organisée joue donc un rôle majeur pour le respect du droit et des libertés. Dans le cadre des lois, elle en assure la mise en œuvre par ses actions préventives ou répressives. La loi du 21 janvier 1995 (complétée par les lois sur la sécurité intérieure, Lopsi et Lopsi2) réaffirme le rôle de l’État qui a « le devoir d’assurer la sécurité en veillant, sur l’ensemble du territoire de la République, à la défense des institutions et des intérêts nationaux, au respect des lois, au maintien de la paix et de l’ordre publics, à la protection des personnes et des biens ».

En France, la sécurité intérieure est principalement assurée par la police nationale et la gendarmerie. À ces deux corps, il convient d’ajouter les polices municipales qui n’ont pas les mêmes droits. Les liens entre liberté, justice et sécurité doivent être développés par l’étude de situations où gendarmes et policiers assurent à la fois l’ordre et le respect des libertés. Ainsi, la transmission d’informations personnelles aux institutions judiciaires est encadrée par des règles de droit.

SUPPORTS D’ETUDE POSSIBLES

- Un cas d’emprisonnement abusif récent peut être une possibilité pour faire comprendre ce qu’est ce droit à la sûreté dans son premier sens juridique. Le programme d’histoire permet d’aborder des exemples d’emprisonnements arbitraires.

- Les connaissances acquises dans les deux premières parties du programme sont investies dans l'étude de situations où la force publique est confrontée à des infractions définies par le Code pénal. La notion de sécurité peut être analysée par la mise en relation de différentes infractions et les réponses légales qui leur sont apportées, posant des limites aux libertés individuelles et collectives pour assurer la sécurité.
- Des situations en lien avec les lois Lopsi permettent d'observer une évolution dans l'organisation et la gestion de la sécurité en France. Ces lois visent à accroître la sécurité des personnes dans les transports, la lutte contre les cambriolages, les escroqueries et les infractions économiques et financières, notamment celles commises sur internet, contre le trafic de stupéfiants et l'économie souterraine. Parallèlement, la coopération de la police avec le fisc et les douanes a été accentuée.
- Une visite du commissariat ou de la gendarmerie, ou l'intervention de policiers ou de gendarmes dans le cadre des cours peut apporter à l'élève le récit d'expériences concrètes et permet de découvrir les missions de la force publique, ses techniques d'investigation ainsi que les règles qui la régissent.

PIEGES A EVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

- Faire un catalogue des missions de la police et de la gendarmerie
- Privilégier l'étude des lois au détriment de situations concrètes..
- Ne pas réinvestir les acquis des premières parties du programme de quatrième.

POUR ALLER PLUS LOIN

- Site web Portail du gouvernement : Lois Lopsi
www.gouvernement.fr/
- Site du ministère de l'intérieur, les pages consacrées à la « sécurité civile »
<http://www.interieur.gouv.fr/>
- « Sécurité et libertés publiques », La Documentation française, Regards sur l'actualité, mars 2009, n°349