

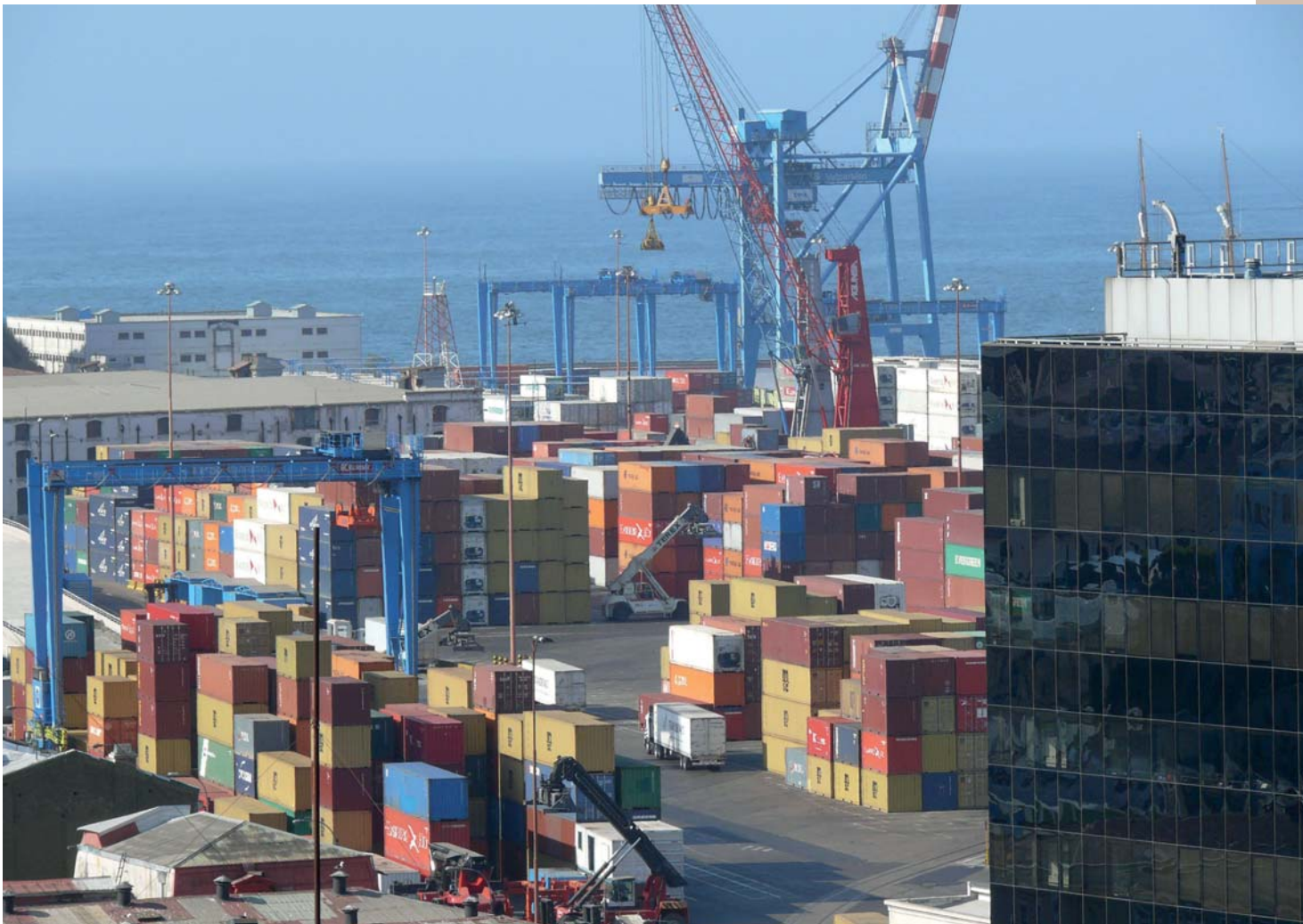
HISTOIRE GÉOGRAPHIE TERMINALE S

HISTOIRE
GÉOGRAPHIE
—
TERMINALE S

PROGRAMMES 2014

Programmes 2014

COORDONNÉ PAR VALÉRIE DAUTRESME



CANOPÉ
ÉDITIONS

AGIR

HISTOIRE GÉOGRAPHIE - TERMINALE S - PROGRAMMES 2014

Coordination : **Valérie Dautresme**, IA-IPR d'histoire-géographie

Auteurs :

- **Arnaud Beillard**, professeur d'histoire-géographie, lycée Marcel-Pagnol, Athis-Mons
- **François Gallice**, professeur d'histoire-géographie, lycée Jacques-Monod, Clamart
- **Amélie Hart-Hutasse**, professeure d'histoire-géographie, lycée Marcel-Pagnol, Athis-Mons
- **Barbara Jamin de Capua**, professeure d'histoire-géographie, lycée Léonard de Vinci, Levallois-Perret
- **Caroline Latournerie**, professeure d'histoire-géographie, lycée Auguste-Renoir, Asnières
- **Alexandre Saintin**, professeur d'histoire-géographie, lycée Le-Corbusier, Poissy
- **Marine Simon**, professeure d'histoire-géographie, lycée Jacques-Monod, Clamart
- **Hélène Thevenet**, professeure d'histoire-géographie, lycée Lakanal, Sceaux

Directeur de la publication : **Jean-Marc Merriaux**

Directrice de l'édition transmédia et de la pédagogie : **Michèle Briziou**

Directeur artistique : **Samuel Baluret**

Coordination éditoriale : **Pierre Danckers**

Secrétariat d'édition : **Aurélie Chauvet**

Développement : **Jean-Marc Labat, François Larsonneur**

Relecture : **Marie Persiaux, Philippe Godbillon**

Mise en pages et graphisme : **Patrice Raynaud, Wahid Mendil**

Secrétariat : **Chantale Legaigneur**

Conception graphique : **DES SIGNES studio Muchir et Descclouds**

Couverture : **Port de Valparaiso** © IRD, Sébastien Velut, www.indigo.ird.fr

Ouvrage réalisé à l'aide de « **La chaîne éditoriale** » développée par Canopé Créteil

ISBN : 978-2-240-03701-5

ISSN : 2425-9861

© Réseau Canopé, 2016

(établissement public à caractère administratif)

Téléport 1 – bât. @4

1, avenue du Futuroscope

CS 80158

86961 Futuroscope Cedex

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Les documents et supports sont donnés ici à titre indicatif, il appartient à l'enseignant de s'assurer des dispositions légales de diffusion des documents en classe.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant aux termes des articles L. 122-4 et L. 122-5, d'une part, que « les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite ». Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

PRÉFACE

Histoire Géographie Terminale S est destiné à aider les professeurs d'histoire et de géographie à s'approprier et à mettre en œuvre les nouveaux programmes de la classe terminale de la série S. Dans le contexte du rétablissement de ces enseignements en terminale S, l'enjeu est de bien différencier les séries littéraires et économiques et sociales de la série scientifique, tant du point de vue du contenu de ce qui doit être enseigné que de la préparation des épreuves du baccalauréat, puisque les programmes, les horaires hebdomadaires et les exigences attendues sont différents.

Cet ouvrage propose des clés essentielles pour traiter de manière réaliste et efficace l'histoire et la géographie en classe de terminale S. Il est totalement conforme à l'esprit et à la lettre des programmes, et répond parfaitement aux finalités de la préparation de l'épreuve du baccalauréat de cette série.

Pour chacune des questions du programme, chaque mise en œuvre fait l'objet d'un chapitre où les principaux éléments de problématique sont mis en évidence, puis repris, à travers des scénarii concrets de mise en œuvre, chaque fin de chapitre étant réservée à la préparation de l'épreuve du baccalauréat. L'aide à l'enseignement revendiquée par cet ouvrage se traduit également par la richesse des ressources et supports proposés.

Au-delà de la stricte préparation à l'examen, cette publication intègre aussi pertinemment, au fil des propositions, les capacités et les méthodes qui sous-tendent désormais la construction d'une progressivité des acquisitions des élèves de la seconde aux classes terminales.

Je tiens à remercier vivement les auteurs de cet ouvrage, ainsi que Canopé Île-de-France qui l'a publié. Cette fois encore l'objectif premier est atteint : fournir à chaque professeur les outils indispensables pour cerner finement les objectifs et les attentes des programmes, tout en préservant sa liberté d'opérer ses propres choix et de définir son itinéraire personnel.

Michel Hagnerelle

Doyen de l'Inspection générale d'histoire et de géographie

INTRODUCTION

Les aménagements de programme concernant les terminales ES et L avaient donné lieu à une nouvelle édition d'un « Repère pour Agir » en 2014.

Aujourd'hui, la nouvelle collection « Agir » vient poursuivre cet accompagnement à l'enseignement en proposant une aide à la mise en œuvre des programmes d'histoire-géographie en terminale S, rétablie en 2014 comme enseignement obligatoire dans le cycle terminal de la série S.

En effet, dans la nouvelle configuration définie par l'arrêté du 19 décembre 2012, l'histoire-géographie sort du tronc commun des enseignements de première puisque la série scientifique bénéficie d'un horaire et d'un programme différents de celui des deux autres séries générales, en classe de première comme en classe de terminale. L'évaluation au baccalauréat, si elle redevient une épreuve écrite terminale, se distingue également par sa durée et les exercices qui la composent de l'épreuve des terminales ES et L.

Tout l'enjeu de cet ouvrage est donc bien d'accompagner les enseignants dans leur appropriation des programmes et de l'épreuve de terminale S dans leurs spécificités par rapport à ceux des deux autres séries générales. C'est dans une approche comparative que sa première partie analyse les programmes, les enjeux de l'enseignement dans cette série, et l'épreuve du baccalauréat de la série scientifique pour en dégager un « esprit commun » à l'ensemble des séries générales mais aussi des spécificités. La deuxième partie a pour objectif de présenter des propositions de mises en œuvre et d'exercices d'évaluation type baccalauréat, tout particulièrement adaptées au programme, aux horaires et au cadre de l'épreuve d'examen de la terminale S.

Nous espérons que cette nouvelle parution sera utile à tous les professeurs d'histoire-géographie enseignant en terminale scientifique.

Valérie Dautresme
IA-IPR d'histoire et de géographie

PRÉSENTATION

Des programmes de terminale S spécifiques à cette série, adaptés des programmes de terminale des séries ES et L

Après deux années d'enseignement optionnel, l'histoire-géographie est rétablie de façon obligatoire en terminale S par l'arrêté du 19 décembre 2012 qui précise également les horaires dédiés à ces disciplines : deux heures trente en classe de première et deux heures en classe de terminale (education.gouv.fr). L'objectif est à la fois d'assurer la transmission d'une culture historique et géographique conséquente aux élèves de la série S, tout en assurant la vocation principalement scientifique de cette série, ce qui explique l'horaire différent de cette discipline au regard des autres séries générales.

Le BO du 21 février 2013 indique, quant à lui, le programme pour ces deux classes (education.gouv.fr). Le choix effectué par le groupe d'experts composé d'inspecteurs généraux, d'universitaires, d'IA-IPR et de professeurs de lycée en exercice a été de ne pas rédiger un tout nouveau programme, mais d'adapter les programmes de L-ES ([Annexe I, BO n° 42, 14 nov. 2013](#)) au nouveau contexte de la série S. Les arguments qui sous-tendent ce choix sont les suivants : du point de vue des élèves, il s'agit de conserver une cohérence globale de l'ensemble des séries générales pour créer une culture historique et géographique commune, tout en facilitant le changement éventuel de série entre la première et la terminale ; concernant les professeurs d'autre part, ce choix permet de leur laisser la possibilité de s'appuyer sur les préparations qu'ils ont travaillées pour le programme des séries ES et L, nécessitant, sur certaines thématiques assez pointues, des mises au point scientifiques parfois importantes. Cependant, il est bien sûr impossible pour les enseignants ayant des élèves de terminales L ou ES de reprendre tels quels leurs cours pour ces séries puisque, au-delà des adaptations du programme évoquées ci-dessous, le cadre horaire est très différent. L'épreuve au baccalauréat n'a pas le même format (voir plus loin) et donc l'approfondissement des questions traitées ne sera pas le même, selon qu'on traite le programme de terminale S ou de terminale ES-L.

L'adaptation du programme de terminale S s'est essentiellement faite selon deux modalités. D'une part, un thème en histoire (le thème 2 « Idéologies et opinions en Europe de la fin du XIX^e siècle à nos jours ») et deux études de cas en géographie (« une ville mondiale » dans la question intitulée « les

territoires de la mondialisation » et « Mumbai : modernité, inégalités » se rapportant à la question « L'Asie du Sud et de l'Est : les enjeux de la croissance ») ont été supprimés. D'autre part, certaines périodes étudiées en histoire ont vu leur durée d'étude réduite : dans la question « les chemins de la puissance », les rapports entre les États-Unis et le monde ne sont plus analysés à partir de 1918, mais à partir de 1945 ; il en est de même pour le Proche et le Moyen-Orient, étudiés en tant que foyer de conflit à partir de la fin de la seconde guerre mondiale et non plus de la première. Le cadre chronologique de deux des trois questions concernant les échelles de gouvernement dans le monde a été également restreint : l'étude de l'échelle continentale commence avec le traité de Maastricht (et non plus avec le congrès de La Haye), tandis que pour l'échelle mondiale, le sommet du G6 de 1975 remplace la date de 1944.

On l'aura compris, au-delà d'intitulés proches, parfois même semblables, il est essentiel de différencier la mise en œuvre des questions pour tenir compte à la fois du cadre horaire très différent sur le cycle première-terminale (huit heures en ES-L contre quatre heures trente en série S) et de l'épreuve spécifique au baccalauréat. L'indication du nombre d'heures sur lequel les professeurs peuvent construire leur projet, précisée par item de mise en œuvre sur les fiches ressources, rend compte de cette nécessité de rompre avec une tendance à l'exhaustivité pour mieux dégager les enjeux essentiels de la question étudiée. L'approche sera donc nécessairement plus synthétique en série S.

Rappelons qu'une lecture attentive du programme et des fiches Éduscol doit précéder toute construction du cours. Le manuel en usage, qui malgré ses qualités demeure un objet commercial, ne peut guider la conception des leçons. Le professeur doit se référer à un principe simple : tout ce qui n'est pas écrit dans le programme ne doit pas être évoqué en classe. Cela peut entraîner des frustrations, des regrets mais seul ce principe permet de traiter l'ensemble des questions prévues avec les horaires hebdomadaires limités à deux heures. En histoire par exemple, la question portant sur « Un foyer de conflits », « Le Proche et le Moyen-Orient, un foyer de conflits depuis la fin de la première guerre mondiale » ne peut être traitée dans les cinq ou six heures imparties si le professeur choisit un traitement événementiel ou factuel de la question. Une approche très problématisée est nécessaire pour montrer pourquoi cette région est particulièrement une zone de conflits et pourquoi ils ont une telle résonance. À travers l'étude de ces deux grands axes, on abordera quelques cas significatifs, en nombre limité, qui pourront être convoqués, en composition, pour étayer l'analyse.

Des programmes de terminale S spécifiques à cette série, qui partagent les enjeux des programmes de terminale des séries ES et L

Ces programmes spécifiques de terminale S s'inscrivent, tout comme ceux des séries ES et L, dans le cadre de la réforme du lycée où la place de la classe de terminale évolue. Il ne s'agit plus seulement de préparer les élèves à l'épreuve du baccalauréat, car cette dernière année de lycée remplit également un rôle de charnière entre le secondaire et le supérieur, ce dont témoignent les orientations fixées à l'accompagnement personnalisé pour ce niveau. Cet enjeu, clairement exprimé, impose d'initier les élèves aux débats et aux méthodes propres aux deux disciplines. La construction d'une véritable pensée critique peut d'ailleurs être facilitée par l'apport de l'enseignement en philosophie.

Cet objectif s'exprime particulièrement dans le thème 1 introductif de la géographie intitulé « Clés de lecture d'un monde complexe » qui doit être obligatoirement traité en premier lieu. Ce thème, court (quatre à cinq heures, évaluation comprise), impose de ne pas multiplier les documents et a la volonté de développer l'esprit critique des lycéens par rapport à l'outil premier du géographe : la carte. L'expression « esprit critique » ne suppose pas de se contenter de relever les fautes éventuelles dans des cartes mais de faire saisir aux élèves qu'une carte, loin d'être une photographie d'un territoire, en est une interprétation, sous-tendue par des choix que l'élève doit apprendre à identifier, à justifier, voire à discuter.

Un objectif comparable apparaît en histoire avec le thème 1 introductif, qui conduit à réfléchir au « rapport des sociétés à leur passé ». Bien entendu, le sujet n'est pas nouveau car il sous-tend une majorité de questions d'histoire depuis la sixième, mais le programme invite ici à réfléchir sur le sens même de la discipline, à travers la différence entre les notions d'histoire et de mémoire, qui n'est pas toujours clairement comprise et admise par la société, soumise aux émotions du présent. Nous sommes bien là au cœur du travail de l'historien qui doit accomplir des choix pour présenter des clés d'une lecture objective, face à des sujets avant tout subjectifs. Pour des élèves de terminale qui suivent un enseignement de philosophie, l'étude du regard de l'historien sur les mémoires est l'occasion d'une fructueuse réflexion sur l'apport de la démarche historique à la construction de l'esprit critique.

L'objectif assigné à la classe de terminale de préparer les élèves à l'entrée dans le supérieur, implique qu'il ne peut simplement s'agir, dans cette dernière année du lycée, d'accumuler une couche supplémentaire de connaissances factuelles, qui plus est en série S étant donné l'horaire hebdomadaire contraint. Il faut y aborder des thèmes, des angles de vue et

d'analyse, des démarches, qui n'ont pas été envisagés auparavant. Dans cet esprit sont valorisés les aspects, en histoire comme en géographie, ayant trait à la géopolitique par exemple, qui n'était pas clairement présente dans notre enseignement jusqu'à présent : c'est dans ce cadre que se lit le thème de géographie qui traite des espaces maritimes, présentés comme des territoires stratégiques dans la recomposition de l'espace mondial. C'est dans cette optique que se lit aussi le thème 2 d'histoire « Grandes puissances et conflits dans le monde depuis 1945 » qui permet de comprendre comment se construit et évolue une puissance et ce que sont les origines historiques d'une conflictualité qui marque profondément le monde depuis l'après-seconde guerre mondiale.

L'autre enjeu de ce programme, qui n'est pas propre à la série S, est de conjuguer actualité et durabilité. En effet, les questions proposées à l'étude ont pour vocation d'y rester un certain nombre d'années. Or, la géographie tout particulièrement, ne « vieillit » pas toujours bien, tant les recompositions spatiales, mais aussi les avancées de la recherche universitaire bousculent des visions qui paraissaient bien établies.

Ainsi, si l'on prend l'exemple de la mondialisation, il ne s'agit pas d'enseigner la mondialisation d'avant-hier mais celle d'aujourd'hui, dans un monde multipolaire et mouvant. D'où le titre du thème 2 de géographie, « Les dynamiques de la mondialisation » : il offre la possibilité au fil des ans de modifier les leçons, de les infléchir pour qu'elles rendent compte au mieux de la réalité. De la sorte, il paraît évident que les débats autour de la mondialisation, pour retenir cet exemple, ne se traitent pas dans les mêmes termes, avec les mêmes enjeux, aujourd'hui ou dans une décennie. Ce programme veut conserver une certaine plasticité, tout en restant cohérent. Le choix du traitement de certains thèmes par continent s'inscrit dans cette logique. Il ne s'agit bien évidemment pas de revenir à une pratique ancienne en recourant à des délimitations continentales étanches et périmées. Il est attendu des professeurs qu'ils abordent des thématiques (la puissance pour l'Amérique, le développement pour l'Afrique et la croissance pour l'Asie) de manière verticale, ce qui écarte en partie des coupures qui ont actuellement tendance à s'estomper. Ainsi, la ligne séparant le Nord du Sud est sujette à caution : non seulement elle ressemble de plus en plus à une arabesque sur les planisphères, mais elle oblige à des contorsions langagières lorsqu'on évoque les Suds ou le Nord dans les Suds ou encore les Suds du Nord. Autant d'expressions valides sur le plan scientifique mais qui ont de quoi dérouter la plupart des élèves. Dans le même esprit, la notion de Triade, très longtemps structurante dans la pensée géographique, n'est plus de mise aujourd'hui du fait des nations émergentes.

En histoire, on le sait, les problématiques changent grâce aux recherches des historiens et la demande sociale évolue. D'une manière générale, les thèmes choisis dans les programmes de ES et L et S rompent avec une logique strictement chronologique. Ils reposent sur un traitement qui privilégie le temps relativement long, dépassant le demi-siècle, pour quatre

items de mise en œuvre. L'étude se doit donc d'échapper au pointillisme événementiel : ainsi la notion de puissance abordée dans le thème 2 doit être étudiée dans la durée, de façon à faire apparaître les différences, non seulement de rythme, mais encore de forme et de nature dans l'affirmation de la puissance mondiale de la Chine et des États-Unis.

Enfin, ce programme tente de répondre aux enjeux de continuité et de progressivité essentiels pour cette classe de terminale, dernière année de lycée.

Les questions à l'étude en géographie en terminale s'inscrivent dans la continuité des thèmes qui structurent la pensée universitaire et qui irriguent l'enseignement depuis la sixième. En géographie, ce sont le territoire, le développement durable et la mondialisation. Depuis « habiter », verbe récurrent en première année de collège jusqu'aux « territoires inégalement intégrés à la mondialisation », c'est toujours la même notion qui est évoquée, étudiée et approfondie. Ce sont aussi ces trois termes qui ancrent résolument la géographie dans les sciences humaines. À travers la volonté clairement affichée en histoire de permettre aux élèves de comprendre le monde actuel, en utilisant des temporalités plus longues, plusieurs questions constituent, en quelque sorte, une synthèse de connaissances ou un aboutissement de notions abordées dans les programmes précédents (on peut citer celles de « puissance » ou « d'État »). À ce titre, il est indispensable que le professeur s'appuie sur ces acquis afin de parvenir à une réflexion à la fois plus large et plus approfondie.

Concernant l'ordre de traitement des thèmes, il est laissé à la libre appréciation du professeur (à l'exception des deux thèmes 1 dits « introductifs »). En revanche, il importe de respecter la cohésion interne de chacun d'eux et il en est de même pour les questions. Ainsi, un enseignant peut, s'il le juge pertinent, traiter la géographie – après le thème 1 – en étudiant les grandes aires continentales et pour ce thème, débiter par l'Afrique pour poursuivre par l'Asie et terminer par l'Amérique (alors que le texte officiel donne un ordre différent). En revanche, au sein de la question, il n'est pas envisageable de démembrer le programme : l'étude de cas en ouverture, quand il y en a une, met en place un certain nombre d'analyses à une échelle assez fine. Puis, l'étude à l'échelle continentale permet de retrouver ces mêmes éléments et de les enrichir d'autres problématiques. Enfin, l'étude binationale entre dans une perspective comparative : les éléments étudiés auparavant produisent des effets spatiaux différents selon les territoires. De la même manière en histoire, l'ordre dans lequel les trois autres thèmes sont abordés peut être modifié, même si une certaine logique chronologique milite pour un respect de l'ordre dans lequel ils sont présentés par le programme. La liberté pédagogique, comme toutes les autres, s'inscrit dès lors dans le respect d'un cadre, ici établi pour favoriser la réussite des élèves.

Enfin, pour ce qui est de la maîtrise des compétences propres à nos enseignements mais également transférables dans d'autres, c'est un tableau des « capacités et méthodes » identique qui figure en tête des trois programmes de lycée. Loin d'être accessoire, il en constitue une ligne directrice et c'est pour cette raison que, chapitre après chapitre, cet ouvrage y fait explicitement référence dans l'encadré « capacités développées ». Du point de vue des démarches, là encore, la continuité est évidente avec les classes antérieures. L'étude de cas en constitue un très bon exemple. Introduite dès la classe de sixième, elle est proposée dans le programme de terminale S à deux reprises (« un produit mondialisé » et « le Sahara : ressources et conflits »). Il s'agit d'une démarche qui refuse d'entrer par le notionnel, par l'explication de ce qu'on n'a pas encore vu, pour privilégier le concret. C'est par l'étude d'une situation géographique précise, dans toute sa complexité et à différentes échelles, que le lycéen est amené à s'approprier les connaissances et les raisonnements. Cette approche inductive dans la construction de la leçon (on part du particulier pour aborder ensuite le général) ne suppose en revanche pas de mise en œuvre pédagogique unique.

La continuité et la progressivité des apprentissages concernent également la préparation des épreuves du baccalauréat, toutes les séries générales confondues.

En effet, lorsque les élèves arrivent au lycée, ils ont été formés au collège au travail sur des capacités propres à nos disciplines (comme la capacité cartographique) ou plus transversales (l'analyse de document ou la capacité rédactionnelle). Les principaux exercices du diplôme national du brevet couronnent ces apprentissages. On trouve d'une part, la « réponse développée à une question » qui a été construite depuis la sixième, dans le cadre de la pratique quotidienne de la classe, pour contribuer à faire acquérir les capacités « raconter », « décrire » et « expliquer ». « Décrire » et « expliquer » sont liés : ces capacités signifient toutes deux de choisir et d'ordonner, en tissant des relations ; elles ne se résument pas à répondre à la question « qu'est-ce que tu vois ? » car la description repose sur une démarche d'observation ordonnée. « Raconter » signifie maîtriser un certain nombre de connaissances (on n'invente pas en histoire-géographie) que l'on structure dans le cadre fixé par le professeur. D'autre part, l'analyse de document fait également l'objet d'une partie de l'épreuve du brevet : des questions et/ou des consignes guident les élèves pour analyser le document, articulant prélèvement d'informations et recherche du sens, en relation étroite avec les capacités « décrire » et « expliquer ».

Le professeur doit à la fois s'appuyer sur ces acquis, les connaître et les valoriser pour amener ses élèves à réussir et à progressivement préparer les épreuves du baccalauréat. Cette progressivité des apprentissages est essentielle à construire sur les trois années du lycée. Ainsi, il apparaît peu efficace de préparer les élèves dès le début de l'année de seconde à la composition, d'autant qu'une partie de l'effectif s'orientera vers des sections technologiques où la maîtrise de cet exercice n'est pas attendue.

Bien sûr, cela ne signifie pas qu'il ne faut pas faire travailler les élèves sur la capacité rédactionnelle, mais proposer aux classes des évaluations trop difficiles ou inadaptées, en décourage plus d'un et accroît le sentiment d'échec au lieu de sécuriser les élèves. Il s'agit plutôt, en seconde, de s'appuyer sur les acquis du collège pour les développer. Ainsi, pour ce qui est de l'analyse de document, il convient de limiter, en particulier au sein des cours, la place accordée au simple prélèvement d'informations, pour passer davantage de temps à apprendre aux élèves à mobiliser les connaissances qui leur permettent de comprendre et d'analyser le document. Outre le fait que le prélèvement d'informations est chronophage, il accoutume les élèves à l'idée qu'il suffit de redire ce qu'ils trouvent dans le document pour réussir. Ce qui conduit immanquablement au reproche récurrent au moment de la correction des copies : « Il n'y a que de la paraphrase ! ». Or, un élève habitué à cette pratique durant toute l'année reproduira inévitablement le jour du baccalauréat ce à quoi il a été entraîné. Il est par ailleurs intéressant de dépasser progressivement le guidage du travail sur le ou les documents par des questions (comme cela est pratiqué à l'épreuve du brevet) pour remplacer ces dernières par une consigne de travail (ainsi qu'on la retrouve au baccalauréat). Enfin, on fait progresser les élèves en les invitant à rédiger en autonomie très régulièrement, sur le temps de la classe, de courtes synthèses répondant, par exemple à la problématique posée en début d'heure ou à la consigne accompagnant l'étude d'un document.

La classe de première constitue l'étape suivante dans cet apprentissage, mais, là non plus, il ne s'agit pas d'atteindre directement les objectifs fixés par le baccalauréat, même si les attendus de l'épreuve doivent être maîtrisés par les élèves : il est nécessaire d'inscrire les apprentissages là encore, dans la progressivité et dans le quotidien du travail de la classe. Plus que des séances de méthodologie de la composition qui ne produisent que des résultats limités, la construction de cours structurés évitant le hors sujet, l'énoncé systématique d'une problématique à laquelle répond la leçon, constituent une préparation efficace, par imitation, à condition que le professeur donne à voir et à comprendre ce qu'il fait et de ne pas dépasser le cadre du programme – tout comme on attend du candidat qu'il ne sorte pas du sujet. Par ailleurs, la rédaction régulière par les élèves, tout comme en seconde, est aussi très formatrice. En ce qui concerne le travail graphique, il est plus profitable de construire, tout au long de la leçon, un croquis ou un schéma, qui peut d'ailleurs utilement tenir lieu de trace écrite, plutôt que de plaquer en fin de séquence un exemple « tout fait » qui devrait être éventuellement restitué à l'identique au moment de l'examen. On le comprendra, la préparation au baccalauréat s'intègre au quotidien de la classe et suppose, pour le professeur, une réflexion constante sur le travail des élèves en cours.

Une épreuve au baccalauréat spécifique, qui évalue des compétences construites dans toutes les terminales des séries générales

De la même façon qu'il existe des programmes spécifiques pour la terminale S, il existe une épreuve particulière d'histoire-géographie qui ne se confond pas avec celle de terminale ES et L. Cette épreuve est définie par le BO.

Le choix a été fait de revenir à une épreuve écrite mais son format, ainsi que ses attendus, (même si les compétences évaluées sont en cohérence avec l'épreuve devant être passée par les élèves de terminales économiques et littéraires) sont différents. Il s'agit bien d'acter la différence de formation en histoire-géographie entre les élèves des séries générales : quatre heures trente hebdomadaires sur le cycle terminale en série S contre les huit heures hebdomadaires en première et terminale ES et L. Cette différence d'horaire ne permet pas l'acquisition de connaissances et de capacités autant développées en terminale S que dans les séries ES et L.

L'épreuve de terminale S dure trois heures, et non quatre comme en terminale ES et L. Elle est composée de deux exercices : une composition d'une part, auquel le candidat peut consacrer environ une heure et demie à une heure trois quarts, et d'une analyse de document(s) ou d'un croquis d'autre part (environ une heure à une heure et quart).

La composition de terminale S doit s'entendre comme « une réponse organisée comportant une introduction, plusieurs paragraphes et une brève conclusion ». Il s'agit bien d'être capable d'analyser un sujet, puis de répondre de façon pertinente à une problématique par un propos s'appuyant sur des connaissances maîtrisées et organisées, intégrant, si possible, une production graphique. Mais les attendus ne sont pas exactement les mêmes que pour les élèves de terminale ES et L puisqu'on ne peut pas consacrer la même durée de travail à l'exercice. De plus, les chapitres étant nécessairement traités de façon plus synthétique en terminale S, les connaissances seront obligatoirement moins approfondies. Enfin, la forme de la composition de terminale scientifique peut être plus « souple » que celle terminale ES et L, ce qui ne signifie aucunement que les idées ne doivent pas être claires et structurées pour former un véritable raisonnement.

La deuxième partie de l'épreuve peut prendre la forme d'une analyse d'un ou deux documents. On attend des candidats qu'ils « fassent preuve de leur capacité à comprendre le contenu du ou des document(s) », à « en

dégager les apports et les limites », et « lorsque deux documents sont proposés, qu'ils les mettent en relation en montrant l'intérêt de cette confrontation ». Là encore, l'exercice est différent pour les élèves de terminale S d'une part et de terminale ES et L d'autre part, ce qui est bien marqué par l'intitulé différent : « étude critique du ou des document(s) » en séries économique et littéraire et « analyse de document(s) » en série scientifique. Même si dans tous les cas, il s'agit de montrer que l'on maîtrise les démarches de l'analyse de document en histoire ou en géographie, une réflexion critique plus approfondie est attendue pour l'épreuve des séries ES et L. L'essentiel est d'évaluer la capacité qu'a eue le candidat à répondre de façon pertinente à la consigne qui lui était donnée, sans attendre un plan particulier, même si les idées ici aussi doivent être structurées. La deuxième partie de l'épreuve peut consister en la réalisation d'un croquis. Cinq croquis peuvent être demandés au baccalauréat en série S : « Pôles et flux de la mondialisation » ; « Une inégale intégration des territoires dans la mondialisation » ; « Les dynamiques territoriales des États-Unis » ; « Les dynamiques territoriales du Brésil » ; « Le continent africain : contrastes de développement et inégale intégration dans la mondialisation ».

On comprendra bien que, du fait d'un horaire différent d'enseignement à partir de la classe de première et durant l'année de terminale, d'un programme spécifique et d'une épreuve de baccalauréat plus courte et avec des attendus propres, l'enseignement d'histoire-géographie en terminale S doit être pensé différemment de celui en terminale ES et L. C'est tout l'enjeu de la seconde partie de cet ouvrage. Elle comprend à la fois des mises au point scientifiques concernant le programme spécifique de terminale scientifique, ainsi que des propositions de scénarii pédagogiques, accompagnées de ressources pouvant être utilisées en cours, adaptées aux horaires de cette classe et des pages « Vers le bac » prenant en compte les attendus propres à la terminale S.

HISTOIRE

Rappel du programme d'histoire terminale S

THÈME 1 INTRODUCTIF – LE RAPPORT DES SOCIÉTÉS À LEUR PASSÉ [4-5 HEURES]

QUESTION – LES MÉMOIRES : LECTURE HISTORIQUE

L'historien et les mémoires de la seconde guerre mondiale en France

L'historien et les mémoires de la guerre d'Algérie

THÈME 2 – GRANDES PUISSANCES ET CONFLITS DANS LE MONDE DEPUIS 1945 [14-15 HEURES]

QUESTION – LES CHEMINS DE LA PUISSANCE

Les États-Unis et le monde depuis 1945

La Chine et le monde depuis 1949

QUESTION – UN FOYER DE CONFLITS

Le Proche et le Moyen-Orient, un foyer de conflits depuis la fin de la seconde guerre mondiale

THÈME 3 – DYNAMIQUES GÉOGRAPHIQUES DE GRANDES AIRES CONTINENTALES [17-18 HEURES]

QUESTION – L'ÉCHELLE DE L'ÉTAT-NATION

Gouverner la France depuis 1946 : État, gouvernement, administration et opinion publique

QUESTION – L'ÉCHELLE CONTINENTALE

Une gouvernance européenne depuis le traité de Maastricht

QUESTION – L'ÉCHELLE MONDIALE

Une gouvernance économique mondiale depuis le sommet du G6 de 1975

L'HISTORIEN ET LES MÉMOIRES DE LA SECONDE GUERRE MONDIALE EN FRANCE

Mise en œuvre

PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE

Il s'agit de distinguer histoire et mémoire : la mémoire entretient une relation affective et mouvante avec le passé, l'histoire en est une reconstitution scientifique, avec un objectif de vérité. À partir des années 1980, les historiens ne considèrent plus seulement la mémoire comme une source, mais comme un objet d'étude. Il s'agit d'une part, de montrer comment les historiens parviennent à mettre à jour les « oubliés » et les déformations de certaines mémoires ; d'autre part, qu'ils ne sont pas que des chercheurs, qu'ils participent aussi à des débats publics ou à des procès en tant qu'experts. La restitution de la démarche historique [contextualisation, analyse critique des sources] permet de faire apparaître les différents temps mémoriels et les facteurs qui ont contribué à leur apparition.

LES TEMPORALITÉS DE LA MÉMOIRE OFFICIELLE DE LA SECONDE GUERRE MONDIALE

Dès le travail pionnier d'Henry Rousso sur le *Syndrome de Vichy* en 1987, une périodisation de l'histoire des mémoires de la seconde guerre mondiale est établie, empruntant aux catégories de la psychanalyse. Le point de bascule se situe dans les années 1970 : avant dominant des mémoires patriotiques, après apparaissent de nouveaux enjeux mémoriels. À la Libération, les souvenirs traumatiques (défaite, collaboration, guerre civile) sont refoulés, afin de restaurer l'unité nationale. En déniait toute légitimité au régime de Vichy et en imposant l'image d'une France unanimement résistante, gaullistes et communistes donnent naissance au mythe résistancialiste : la France aurait été majoritairement résistante, ce qui traduit une forte amnésie. Les débuts de la guerre froide ouvrent la voie à une « bataille des mémoires », chaque camp veillant à l'entretenir. Les gaullistes exaltent le chef charismatique de la France libre et les communistes mettent en avant le lourd tribut payé (mythe des « 75 000 fusillés »), afin de faire oublier le pacte germano-soviétique. À partir de 1958, de Gaulle s'emploie à refermer les blessures causées par la guerre de 1939-1945. La mémoire gaullienne de la seconde guerre mondiale devient mémoire officielle, en célébrant la Résistance par-delà ses divisions. Ainsi, si des mémoires résistantes

différentes s'organisent, c'est toujours l'image d'une France opposée à l'occupant qui est célébrée : le consensus résistancialiste l'emporte. La panthéonisation de Jean Moulin en 1964 représente un point d'orgue de cette construction mémorielle.

La mort du Général en 1970, le déclin du parti communiste et le renouvellement générationnel mettent fin à l'amnésie. Le film *Le Chagrin et la Pitié* de Marcel Ophüls (1971) et l'ouvrage de Robert Paxton, *La France de Vichy* (1973) ouvrent une période de démythification. Le cinéaste met en lumière les compromissions des Français pendant l'Occupation, tandis que l'historien américain procède à une révolution épistémologique en s'intéressant à l'État français plutôt qu'à l'occupant nazi ou aux résistants, démontrant que l'initiative de la collaboration revient à Vichy. Des films populaires (*Papy fait de la résistance* en 1983) et des scandales, comme ceux qui rattrapent le vichysto-résistant François Mitterrand (francisque, gerbe sur la tombe de Pétain, amitié avec Bousquet) contribuent aussi à la déconstruction de la figure héroïque du résistant. Les procès Barbie (1987), Touvier (1994), Papon (1997) pour crime contre l'humanité, puis la reconnaissance officielle de la complicité de l'État français dans la mise en œuvre du génocide par Jacques Chirac en 1995 contribuent à un apaisement mémoriel relatif. Le choix du président François Hollande de faire entrer au Panthéon, en mai 2015, quatre figures de la Résistance après une consultation par internet qui a révélé un intérêt populaire vivace, montre que la Résistance est encore capable de produire du « ciment national » (Pierre Nora).

LA PLURALITÉ DES MÉMOIRES DE LA SECONDE GUERRE MONDIALE

Il n'y a pas une mémoire de la seconde guerre mondiale mais des mémoires éclatées : anciens combattants, victimes civiles, anciens déportés, anciens du STO, prisonniers de guerre, communistes, gaullistes, pétainistes, populations juives... forment des catégories distinctes qui tentent chacune de faire reconnaître leur expérience, leurs souffrances, et en commémorent séparément le souvenir.

Les mémoires résistantes et juives occupent une place prépondérante. À partir des années 1960 (procès Eichmann en 1961), la communauté juive intensifie ses efforts pour faire reconnaître la spécificité du génocide, ce qui correspond aussi à combattre la progression de l'extrême-droite et du négationnisme. Organisés en associations, résistants (Fédération nationale des déportés et internés résistants et patriotes) et juifs (Fils et filles des déportés juifs de France) obtiennent des pouvoirs publics des réparations (indemnisation des orphelins de la Shoah en 2000), et une reconnaissance qui se matérialise par la création de musées et de mémoriaux (Mémorial de la Shoah en 2005), l'établissement de journées commémoratives, la construction de monuments, voire le vote d'une loi mémorielle (loi Gayssot condamnant le négationnisme en 1990). Cette omniprésence de la mémoire

résistante puis juive aurait pour conséquence, selon certains, d'en marginaliser d'autres dans le cadre d'une concurrence des mémoires.

L'historiographie récente se caractérise par la diversification des travaux produits, sur des catégories jusqu'alors négligées (Tziganes, homosexuels, prisonniers de guerre, soldats des troupes coloniales, « Malgré-nous »...) et prouve que l'histoire des mémoires ne peut se limiter à celles qui occupent en priorité l'espace public. Ont ainsi cultivé une mémoire « sur la défensive », les travailleurs français requis en Allemagne, de peur qu'on leur reproche d'avoir préféré le STO au maquis, ainsi que ou les soldats et les prisonniers de guerre à qui l'on attribuait en partie la défaite de 1940. La mémoire pétainiste et néo-vichyste, qui a œuvré pour que les collaborateurs soient amnistiés (en 1951 puis en 1953) et que l'action de Pétain soit reconsidérée (s'appuyant sur les travaux de l'historien Robert Aron, selon lequel Pétain aurait mené le même combat que de Gaulle pour protéger les Français, mais avec des moyens différents), s'est progressivement étioyée, sauf pour l'extrême-droite.

Les différentes mémoires du conflit, motrices ou discrètes, en voie d'effacement ou de reconnaissance peuvent entretenir des relations conflictuelles, liées à une concurrence victimaire. Ainsi, les déportés et internés politiques obtiennent, en 1992, de la Cour de cassation que les requis du STO ne puissent pas se prévaloir du statut de déporté.

LE RÔLE SOCIAL DE L'HISTORIEN

Les historiens sont également des acteurs des mémoires, ne serait-ce qu'en élaborant une mémoire savante. Par leurs recherches et parfois par leur engagement (*Les Assassins de la mémoire* de Pierre Vidal-Naquet, paru en 1987), ils contribuent à informer un public plus ou moins large. Les historiens fournissent également des renseignements indispensables aux tribunaux pour comprendre le contexte et les faits historiques. Mais, si Jean-Pierre Azéma et Robert Paxton acceptent de témoigner au procès Papon, Henry Rousso s'y refuse. Il ne se satisfait ni du statut de simple témoin que lui offre la justice, ni d'être enfermé dans un questionnement judiciaire qui n'est pas celui de l'historien. La profession répond également aux sollicitations des pouvoirs politiques et de diverses institutions. Annette Wieviorka participe à la mission d'étude sur la spoliation des Juifs de France de 1940 à 1944 (Mission Mattéoli) mise en place en 1997, contribuant à la réactivation de la mémoire juive.

Néanmoins les historiens se méfient de toute instrumentalisation de l'histoire et de la mémoire. En 1990, Madeleine Rébérioux critique la loi Gayssot, estimant qu'il n'appartient pas à la loi de dire le « vrai » en histoire. En 2007, les historiens s'investissent largement dans le débat provoqué par la décision de Nicolas Sarkozy de faire lire la lettre de Guy Môquet dans les lycées, en donnant un statut héroïque à la résistance. Face au devoir de mémoire qui est une demande sociale, l'historien doit se

dégager de la pression des acteurs et confronter les différentes mémoires : expliquer, et non commémorer telle ou telle mémoire, ni soutenir des vérités « officielles ».

RESSOURCES

- Douzou Laurent, *La Résistance française : une histoire périlleuse, L'histoire en débats*, coll. « Points Histoire », Le Seuil, 2005.
- Laborie Pierre, *Le Chagrin et le Venin : La France sous l'Occupation, mémoire et idées reçues*, Bayard, 2011.
- Paxton Robert, *La France de Vichy 1940-1944*, coll. « Point histoire », Le Seuil, 1973.
- Rousso Henry, *Le Syndrome de Vichy*, Le Seuil, 1987.
- Connan Éric, Rousso Henry, *Vichy, un passé qui ne passe pas*, Fayard, 1994, réédition augmentée, coll. « Folio », Gallimard, 1996.
- Wieviorka Annette, *L'Ère du témoin*, coll. « Pluriel », Hachette, 2002.
- Wieviorka Olivier, *La Mémoire désunie. Le Souvenir politique des années sombres de la Libération à nos jours*, coll. « L'Univers historique », Le Seuil, 2010.
- « Histoire et mémoires des deux guerres mondiales », *Canopé*. [En ligne] cndp.fr/crdp-reims/memoire/default.htm
- « Chemins de mémoire. À la découverte des lieux de mémoire », site interministériel recensant les lieux de mémoire militaires. [En ligne] cheminsdememoire.gouv.fr
- Site du mémorial de la Shoah. [En ligne] memorialdelashoah.org
- Roux Jean-Pierre, Papet Pierre, parcours pédagogique « Les mémoires de la seconde guerre mondiale en France », *Ina-Jalons*. [En ligne] fresques.ina.fr/jalons/

Proposition de mise en œuvre

4 HEURES

SÉANCE 1 : L'HISTORIEN ET LA CONSTRUCTION DES MÉMOIRES DE 1945 À LA FIN DES ANNÉES 1960

Question fil conducteur : Comment se constituent ces mémoires et pourquoi le travail des historiens est-il difficile ?

LE MYTHE RÉSTANCIALISTE ET SES ÉVOLUTIONS (1945-1971)

Le discours d'août 1944 montre que de Gaulle présente la France comme unanimement résistante. Le professeur explique que les communistes s'associent à cette construction mémorielle, pour des raisons différentes, en cultivant leurs spécificités. Ces deux mémoires résistantes s'imposent dans l'espace public, en lien avec les impératifs des contextes national et international (guerre froide et fin du tripartisme). Le discours de Malraux pour l'entrée de Jean Moulin au Panthéon, visionné au préalable à la maison, permet de travailler sur l'apogée du résistancialisme et la mise en place d'une mémoire d'État officielle.

LE RÔLE LIMITÉ ET DIFFICILE DES HISTORIENS

Le professeur explique les lois sur la consultation des archives, rendant difficile les travaux historiques. Les élèves analysent des extraits de l'introduction de Robert Paxton, pour dégager la thèse de Robert Aron et l'apparition d'une mémoire vichyste. Le professeur synthétise : les sources d'Aron sont celles des minutes du procès de Pétain et non des archives du régime, conduisant à une version erronée de la période.

DES MÉMOIRES OUBLIÉES

L'exemple de la mémoire juive est mobilisé. En s'appuyant sur des extraits de Simone Veil, les élèves expliquent pourquoi les survivants juifs ne sont pas écoutés en 1945. Déportation politique et raciale sont confondues au détriment de la seconde, ce que confirme le film de Resnais (*Nuit et brouillard*, 1955). Le travail scientifique des historiens sur les sources n'a pas été réalisé.

Le professeur complète avec la « mémoire repliée » des prisonniers de guerre, qui rappelle la défaite, à une époque où la France souhaite afficher sa grandeur.

SUPPORTS

- De Gaulle à l'hôtel de ville de Paris, 25 août 1944, *Ina*. [En ligne] ina.fr
- Article 17 de la loi de 2008 sur les délais de la consultation des archives, *Legifrance*. [En ligne] legifrance.gouv.fr
- Discours d'André Malraux lors du transfert des cendres de Jean Moulin au Panthéon, 19 décembre 1964, *Ina*. [En ligne] ina.fr
- Paxton Robert, *La France de Vichy, 1940-1944*, Le Seuil, 1999, 2^e éd., p. 7-10.
- Extraits du discours de Simone Veil du 26 janvier 2006 à Amsterdam, *Fondation pour la mémoire de la Shoah*. [En ligne] fondationshoah.org

SÉANCE 2 : L'HISTORIEN CONTRIBUE AU RÉVEIL DES MÉMOIRES ET AU RETOUR DE SOUVENIRS REFOULÉS (1970-1990)

Question fil conducteur : Quelles évolutions connaissent les mémoires de la seconde guerre mondiale en France ?

UN NOUVEAU CONTEXTE POUR LA CONSTRUCTION DES MÉMOIRES

Le professeur explique le changement impulsé par Mai 68 et la mort de de Gaulle. Les élèves analysent des extraits de films qui ont fait date et pourquoi ils constituent une rupture. Un travail préparatoire sur les affiches et le titre des films depuis 1945 est repris et montre que le cinéma témoigne de la mémoire dominante d'une période et contribue à faire évoluer les mémoires.

LA « RÉVOLUTION PAXTONIENNE » (JEAN-PIERRE AZÉMA)

Les élèves mettent en évidence les apports de Robert Paxton sur le régime de Vichy et la manière dont il a travaillé en remobilisant le travail de la séance 1. Le professeur synthétise cette révolution épistémologique : l'historien choisit de s'intéresser à l'État français plutôt qu'à la Résistance ou aux responsabilités allemandes. L'étude des notes et télégrammes envoyés par Vichy à Berlin dans les archives allemandes rend caduque la thèse du « bouclier et de l'épée ».

UNE MÉMOIRE JUIVE QUI SORT DE L'OUBLI

Le professeur contextualise les éléments qui permettent l'expression de cette mémoire : le procès Eichmann (1961), la réévaluation de Vichy et la montée des thèses négationnistes.

La classe est séparée en deux pour analyser les acteurs de l'expression de cette mémoire : un groupe travaille sur le parcours (motivations, actions menées...) du couple Klarsfeld, un autre sur le projet de Claude Lanzmann. Le professeur synthétise en indiquant que l'expression de cette mémoire

est certes le fait de nombreux acteurs (cinéastes, associations, instances judiciaires lors de procès, médias, autorités politiques avec la loi Gayssot), mais n'est possible que par les recherches des historiens qui s'appuient sur des sources diverses.

SUPPORTS

- Les films *Le Chagrin et la Pitié*, de Marcel Ophüls, 1971, et *Lacombe Lucien*, de Louis Malle, 1974.
- Extraits de Paxton Robert, *La France de Vichy, 1940-1944*, Le Seuil, 1999, 2^e éd., p. 7-10. ou du sujet du bac histoire-géographie série S donné à Pondichéry.
- Clarini Julie, « Beate et Serge Klarsfeld, un couple de justiciers », *LeMonde.fr*, 26 mars 2015. [En ligne] lemonde.fr
- Claude Lanzmann explique *Shoah* au journal télévisé du 21 avril 1985, *Ina-Jalons*. [En ligne] fresques.ina.fr/jalons

SÉANCE 3 : L'HISTORIEN CONTRIBUE À L'APAISEMENT DES MÉMOIRES DE LA SECONDE GUERRE MONDIALE [ANNÉES 1990-2000]

Question fil conducteur : Pourquoi peut-on dire qu'une lecture apaisée des mémoires de la seconde guerre mondiale est désormais possible ?

LA COMPLEXITÉ DES PARCOURS INDIVIDUELS : LE CAS MITTERRAND

Les élèves préparent la séance à la maison en analysant le parcours de l'ancien président et s'interrogent sur la notion de « vichysto-résistant ». Le professeur présente les travaux de Pierre Laborie (voir Vers le bac). En croisant ces deux apports, ils rédigent une synthèse en classe pour montrer que les travaux des historiens aboutissent à une vision plus nuancée des Français sous l'occupation.

L'ÉVOLUTION DE LA MÉMOIRE OFFICIELLE D'ÉTAT

Les élèves analysent le discours de Jacques Chirac en 1995, d'une part sous l'angle de la rupture dans le silence traditionnel de la République française (reconnaissance indéniable d'une responsabilité dans la déportation), d'autre part en montrant que cette rupture n'est pas totale avec le domaine résistancialiste de la mémoire d'État (référence à l'héroïsme des résistants et hommage aux « Justes de France »). Les choix présidentiels pour les dernières entrées au Panthéon (Jacques Chirac en 2007 pour les Justes de France, François Hollande en mai 2015) attestent de cette dualité. Le professeur illustre par des monuments, des cérémonies ou des dates commémoratives que des mémoires plurielles sont acceptées.

DES HISTORIENS QUI LUTTENT CONTRE LE NÉGATIONNISME

En s'appuyant sur l'interview de Pierre Vidal-Naquet, les élèves repèrent les arguments des négationnistes, puis en quoi consiste le métier d'historien face à ces mensonges. On souligne le ton de sa réaction (simplicité, argumentation, fermeté, absence de polémique). Le professeur explique que la lutte contre le négationnisme permet de multiplier les travaux et les publications et au-delà, la reconnaissance de la singularité du génocide et d'une mémoire juive hexagonale.

SUPPORTS

- « Le dossier Mitterrand », *L'Histoire*, n° 253, avril 2001. [En ligne] histoire.presse.fr
- Discours de Jacques Chirac du 16 juillet 1995 pour la commémoration de la rafle du Vel'd'Hiv.
- La journée nationale à la mémoire des victimes des crimes racistes et antisémites de l'État français et d'hommages aux « Justes » de France. [En ligne] cheminsdememoire.gouv.fr
- Décret n° 93-150 du 3 février 1993 et loi n° 2000-644 du 10 juillet 2000 instituant le 16 juillet comme journée commémorative.
- « Les historiens face au négationnisme », interview de Pierre Vidal-Naquet, 26 octobre 1987, *Ina-Jalons*. [En ligne] fresques.ina.fr/jalons

SÉANCE 4 : DE NOUVELLES MISSIONS DE L'HISTORIEN FACE AUX MÉMOIRES DE LA SECONDE GUERRE MONDIALE

Question fil conducteur : Comment se situe l'historien dans les débats contemporains sur les mémoires ?

LES HISTORIENS QUESTIONNENT DES MÉMOIRES OUBLIÉES

Les élèves travaillent sur la mémoire oubliée des Tziganes à partir du site internet *Une mémoire française. Les Tsiganes pendant la seconde guerre mondiale, 1939-1946*. Ils cherchent les acteurs actuels de ces mémoires, émettent des hypothèses sur les raisons de ces oublis, mais aussi sur les causes qui expliquent le réveil de ces mémoires. Le professeur complète par l'évocation d'Oradour-sur-Glane, où différentes mémoires se réconcilient à la fin du xx^e siècle.

LES HISTORIENS DANS LES PRÉTOIRES

La classe est divisée en deux groupes pour réfléchir sur les positions des historiens lors des procès Papon ou Touvier : un groupe cherche des arguments qui militent en faveur de la présence d'historiens dans les prétoires, l'autre en défaveur. Le professeur synthétise : les historiens doivent établir les faits et non les remémorer. Ces procès n'apportent rien à l'histoire. La justice n'éclaire pas le passé, au mieux, elle éclaire l'opinion publique. Un procès n'est pas un témoignage pour l'histoire mais un acte de justice visant un individu à qui la société demande des comptes.

LES HISTORIENS REFUSENT D'ÊTRE INSTRUMENTALISÉS

Le professeur rappelle la polémique suscitée par la demande du président Sarkozy en 2007 de lire la lettre de Guy Môquet à tous les lycéens. La fondation du comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire est contextualisée. Les élèves analysent des extraits du manifeste de ce comité pour proposer en conclusion une définition de l'histoire, de la mémoire et les risques des lois mémorielles. Face à l'inflation de ces dernières depuis 1990, les historiens œuvrent pour que le politique n'intervienne pas dans l'écriture de l'histoire afin de ne pas déboucher sur une histoire officielle.

SUPPORTS

- *Une mémoire française. Les Tsiganes pendant la seconde guerre mondiale, 1939-1946.* [En ligne] memoires-tsiganes1939-1946.fr
- Wieder Thomas, « À Oradour-sur-Glane, mémoires vives franco-allemandes », *LeMonde.fr*, 2 septembre 2013. [En ligne] lemonde.fr
- Lévy-Willard Annette, « La France n'en a pas fini avec ces années noires », interview de l'historien français Henry Rousso, *Libération.fr*, 19 février 2007. [En ligne] liberation.fr
- Weill Nicolas, « Le dilemme des historiens cités à comparaître », *LeMonde.fr*, 16 octobre 1997. [En ligne] lemonde.fr
- « Guy Môquet, Sarkozy et le roman national », *L'Histoire*, n° 323, septembre 2007. [En ligne] histoire.presse.fr

L'HISTORIEN ET LES MÉMOIRES DE LA SECONDE GUERRE MONDIALE EN FRANCE - TABLEAU DE SYNTHÈSE

MOTS-CLÉS

Séances 1 et 2

- Groupes mémoriels
- Histoire
- Loi Gayssot
- Mémoire
- Mémoire officielle
- Mémoires concurrentes
- Résistancialisme
- Sources historiques
- Shoah
- Travail de mémoire

Séances 3 et 4

- Devoir de mémoire
- Justes
- Lois mémorielles
- Malgré-nous
- Mémoire officielle
- Mémoire nationale
- Négationnisme
- Tsiganes
- Vichysto-résistant

CAPACITÉS DÉVELOPPÉES

Séances 1 et 2

- Réinvestir ses connaissances acquises en classe de première.
- Comprendre le sens général d'un document et le mettre en relation avec une situation historique.
- Identifier des documents (nature, auteur, destinataire, contexte).
- Analyser des images.
- Exercer un regard critique sur des documents

Séances 3 et 4

- Mener à bien une recherche individuelle ou collective.
- Visionner un documentaire et en exprimer oralement les idées-clés.
- Prélever des informations.
- Comprendre le sens général d'un document et le mettre en relation avec une situation historique.
- Consulter et analyser des ressources documentaires en ligne.
- Mettre en relation les thèmes d'actualité et le programme.
- Périodiser les continuités et ruptures chronologiques.

POUR ALLER PLUS LOIN

Il est possible de traiter ce chapitre à partir du dossier très complet proposé par le site *Ina-Jalons pour l'histoire* : « Les mémoires de la seconde guerre mondiale en France ». Il met en ligne une série de vidéos avec des questionnaires [adaptables] sur cette question, selon le plan suivant :

A - De l'après-guerre aux années 1960

B - Les années 1970-1980

C - Les années 1990-2000

Il est dès lors souhaitable, pour permettre aux élèves de se familiariser avec cette ressource documentaire gratuite, de leur demander de regarder certaines vidéos avant chaque cours, puis d'en reprendre en classe l'analyse.

Roux Jean-Pierre, Papet Pierre, parcours pédagogique « Les mémoires de la seconde guerre mondiale en France », *Ina-Jalons*. [En ligne] fresques.ina.fr/jalons

Vers le bac

ANALYSE D'UN DOCUMENT

Consigne : Après avoir rappelé le contexte de la sortie du film de Marcel Ophüls, *Le Chagrin et la Pitié*, vous montrerez comment ce document relève différentes visions de la résistance qui se sont succédées chez les historiens.

« On se sert de la Résistance, tout en la dénigrant »

« On se sert de la Résistance, tout en la dénigrant », interview de l'historien Pierre Laborie par Béatrice Vallaeys parue dans *Libération*, le 29 janvier 2011, à l'occasion de la sortie son livre, *Le Chagrin et le Venin, La France sous l'Occupation, mémoire et idées reçues* *.

Source : Béatrice Vallaeys, « On se sert de la Résistance, tout en la dénigrant », *Libération*, 29 janvier 2011, [En ligne] [Liberation.fr](http://liberation.fr)

PISTES DE CORRECTION

Le contexte explique le changement dans les représentations de la résistance. 1971 voit le déclin du gaullisme et du communisme qui portaient la mémoire résistancialiste. C'est aussi l'atmosphère de 1968 qui permet une remise en cause de la parole des générations précédentes, par une génération née après guerre.

TROIS VISIONS DE LA RÉSISTANCE APPARAISSENT SELON LES ÉPOQUES

La première période est celle de 1945 au début des années 1970, celle du résistancialiste, une sorte d'hagiographie de la résistance, qui minore les collaborateurs et la responsabilité de Vichy au profit d'une France majoritairement résistante. Cette vision est relayée par des historiens comme Robert Aron et portée par les communistes et les gaullistes.

La deuxième période commence avec le film de Marcel Ophüls, qui « fait date » (Jean-Pierre Azema) dans l'histoire des mémoires. Il va à l'encontre des mémoires dominantes de la période précédente. Mais Pierre Laborie y voit un effet secondaire : la « vulgate » qui s'impose alors est celle d'une résistance très minoritaire, voire d'un mythe de la résistance, de Français « mous, veules ». Les collaborateurs sont aussi dédouanés de leurs actions, au milieu de ces Français majoritairement attentistes.

La troisième période dans l'historiographie, actuelle, dans laquelle s'inscrit l'ouvrage de Pierre Laborie, se détache de l'hagiographie de la résistance et de la remise en cause de ses actions. L'historien considère qu'il est difficile

de comptabiliser les résistants car il existe une résistance passive, une société du « non-consentement », qui s'exprime par des actions discrètes et difficiles à recenser. L'absence de révolte ne signifie pas la soumission. Les historiens, depuis vingt ans, réexaminent la Résistance dans toutes ses formes et pas seulement ses actions armées.

S'esquisse dans cette interview la nécessité d'une réécriture permanente de l'histoire, souvent à partir de sources identiques, réinterprétées selon l'époque. L'historien prend alors tout son rôle et retravaille les mémoires antérieures.

G É O G R A P H I E

Rappel du programme de géographie terminale S

THÈME 1 INTRODUCTIF – CLÉS DE LECTURE D'UN MONDE COMPLEXE [4-5 HEURES]

QUESTION – DES CARTES POUR COMPRENDRE LE MONDE

Des cartes pour comprendre le monde

THÈME 2 – LES DYNAMIQUES DE LA MONDIALISATION [8-9 HEURES]

QUESTION – LA MONDIALISATION, FONCTIONNEMENT ET TERRITOIRES

Un produit mondialisé (étude de cas) : l'iPhone

Acteurs, flux et débats

Des territoires inégalement intégrés à la mondialisation

Les espaces maritimes, approche géostratégique

THÈME 3 – DYNAMIQUES GÉOGRAPHIQUES DE GRANDES AIRES CONTINENTALES [17-18 HEURES]

QUESTION – L'AMÉRIQUE : PUISSANCE DU NORD, AFFIRMATION DU SUD

Le continent américain : entre tensions et intégrations régionales

États-Unis - Brésil : rôle mondial, dynamiques territoriales

QUESTION – L'AFRIQUE : LES DÉFIS DU DÉVELOPPEMENT

Le Sahara : ressources, conflits (étude de cas)

Le continent africain face au développement et à la mondialisation

QUESTION – L'ASIE DU SUD ET DE L'EST : LES ENJEUX DE LA CROISSANCE

L'Asie du Sud et de l'Est, les défis de la population et de la croissance

Japon-Chine : concurrences régionales, ambition mondiales

DES CARTES POUR COMPRENDRE LE MONDE

Mise en œuvre

PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE

Le chapitre constitue une introduction aux problématiques du programme. Il permet de travailler les méthodes de la géographie (analyse de cartes et réalisation de croquis) et de réfléchir aux notions les plus pertinentes.

Comprendre le monde constitue un enjeu civique et permet un exercice de géographie prospective. Ce chapitre est une étude des problèmes posés par la lecture de cartes mais aussi une invitation à une première lecture de l'organisation du monde à travers quatre grilles : géopolitique, géoéconomique, géoculturelle et géoenvironnementale.

LES DYNAMIQUES DE LA MONDIALISATION

On ne peut réduire le monde à la seule grille de lecture de la mondialisation économique et financière. Outre le fait qu'elle a des racines anciennes que les géographes comme Christian Grataloup ont permis de prendre en compte, la mondialisation est souvent perçue sous l'angle trop simpliste du fossé Nord/Sud. Les inégalités de développement continuent à structurer la grille de lecture du monde, mais la césure Nord/Sud, matérialisée par une ligne épaisse au milieu du planisphère, n'en rend plus compte, même en évoquant les Nord, les Suds, les Suds du Nord ou encore les Nord du Sud (cette errance croissante dans la dénomination montre qu'elle est de moins en moins opérante).

Les mutations ont permis le développement de nouveaux acteurs, dont les pays émergents, à croissance rapide. Ils ont été définis par les banques d'investissement (Goldman Sachs créa l'acronyme Bric – Brésil, Russie, Inde, Chine – en 2001 pour désigner les marchés particulièrement rentables). On mesure le succès de cette expression sans pour autant toujours bien cerner l'hétérogénéité de cet ensemble. Christophe Jaffrelot a montré à quel point les pays émergents constituent un ensemble puissant et complexe car ces pays sont concurrents entre eux (*L'Enjeu mondial, les pays émergents*, Presses de Sciences Po, 2008). Si la Chine et l'Inde, qui ont suivi des stratégies différentes, s'imposent comme des puissances incontournables, le poids de la Russie et du Brésil est à nuancer. La Russie est un pays « ré-émergent » qui s'appuie sur les exportations

d'hydrocarbures mais dont l'appareil industriel a été amoindri par la transition postsoviétique. Le Brésil, même s'il possède des atouts, risque d'être limité à un rôle de pourvoyeur de matières premières.

La mondialisation redessine l'espace mondial puisque les puissances émergentes cherchent à convertir leur développement économique en position géopolitique.

D'AUTRES LOGIQUES À PRENDRE EN COMPTE

D'autres grilles doivent être mobilisées pour saisir le monde actuel. La première est démographique, la population mondiale continuera à augmenter : plus de sept milliards d'hommes aujourd'hui et presque huit milliards prévus en 2025. Pour autant, ce constat doit être cerné de plus près : le vieillissement de la population s'accélère en Europe, en Amérique du Nord et en Chine, alors que la population africaine pourrait passer d'un milliard en 2011 à deux milliards en 2050. La population mondiale est aussi de plus en plus urbaine (63 % de la population en 2030). La grille géoenvironnementale est là, opérante, surtout si elle est croisée avec une problématique telle que l'émission des gaz à effet de serre (GES).

Les défis sont nombreux : en terminale, le professeur insiste sur leurs aspects géopolitiques en montrant par exemple que face à l'augmentation de leur population, l'Asie, le Moyen-Orient et l'Afrique du Nord seront contraints d'importer des denrées alimentaires produites en Amérique du Sud. Cet ensemble régional est destiné à devenir le grenier de la planète, ce qui pose des questions comme l'illustrent les polémiques produites par l'achat de terres en Afrique par la Chine.

Les ressources naturelles constituent aussi des enjeux géopolitiques. La montée en puissance des pays émergents fort demandeurs d'énergie modifie notamment le marché du pétrole. Tandis que les pays consommateurs cherchent à diversifier leurs sources d'approvisionnement, les compagnies chinoises s'implantent directement en Afrique, de même que les compagnies étasuniennes qui cherchent à éviter les risques inhérents au Moyen-Orient. La Russie démontre qu'elle peut utiliser le gaz comme moyen de pression sur l'Ukraine.

Les tensions engendrées par le contrôle des ressources (hydrocarbures, eau, denrées alimentaires) se traduisent par des crises et des conflits. Michel Foucher évoque ainsi trois cent quarante-cinq conflits d'intensité diverse en 2008 dans le monde, ceux-ci augmentent d'autant plus que les acteurs non étatiques impliqués sont de plus en plus nombreux (réseaux terroristes ou mafieux).

Cependant, face au maintien des conflits, c'est aussi un monde de réseau qui se constitue. Le développement d'un espace virtuel qui abolit les distances constitue aussi une clé de compréhension du monde actuel. Ainsi, même si les États-Unis gardent le contrôle de tous les organes

centraux du réseau internet, les communications s'accélèrent (*Twitter*, *Facebook*), à tel point que les réseaux virtuels ont des conséquences politiques (Printemps arabe) alors que certains États tentent de les verrouiller (Chine).

Malgré une tendance à l'effacement des États et de leurs frontières, leurs alliances, leurs conflits, leur rayonnement demeurent des principes d'organisation du monde actuel, dans une grille de lecture géopolitique.

UN MONDE POLYCENTRIQUE : UNE NÉCESSAIRE RELECTURE DES ÉQUILIBRES

Les changements récents provoqués par l'accélération des échanges économiques mais aussi par les multiples pressions géopolitiques font entrer le monde dans « l'ère de la puissance relative ». Les États-Unis et de manière plus générale l'Occident ne sont plus en mesure d'imposer leur monopole sur les affaires du monde. En effet, même si la puissance étasunienne est encore prédominante, elle s'effrite. Le monde multipolaire en formation se traduit par l'accès des émergents aux réunions de gouvernance mondiale. Ainsi, le G20 réunit aujourd'hui les principaux pays moteurs, regroupe 90 % de la population mondiale et les deux tiers de la richesse. Le principe d'une gouvernance mondiale progresse mais difficilement, c'est pourquoi la réforme du Conseil de sécurité de l'ONU, avec de nouveaux membres dotés du droit de veto, s'avère délicate. De même, la justice pénale internationale progresse depuis la création de la cour de La Haye en 1998, mais certains pays (Russie, États-Unis, Chine et Inde) refusent de coopérer ou de ratifier le traité qui l'institue.

Il convient de reformuler la description du monde en imaginant un monde polycentrique. Bien loin des anciennes divisions Est/Ouest, Nord/Sud, il est possible d'imaginer un monde organisé autour de centres de pouvoir, d'États pivots (États-Unis, Chine) ou d'alliances régionales (Union européenne, Amérique latine). L'erreur serait de considérer que la mondialisation des échanges produit un monde unique structuré par des valeurs partagées, alors que précisément nous constatons une multiplicité de fractures à toutes les échelles. Il faut donc saisir toutes les contradictions des phénomènes actuels qui, tout en raccourcissant l'espace-temps, produisent aussi des discontinuités géographiques.

L'approche géoculturelle s'avère là, féconde : les grandes aires linguistiques ou religieuses, l'inégale connexion à la toile, les grands événements sportifs mondiaux (Jeux olympiques, championnat du monde de formule 1 ou coupe du monde de football) dessinent un monde à la fois fracturé, voire antagoniste, et en même temps, de plus en plus organisé selon les mêmes structures. C'est par la confrontation des différentes cartes que peut se lire la diffusion d'une *world culture* et le maintien ou la renaissance de fractures, parfois en réaction à cette pseudo-uniformisation culturelle. L'exercice prospectif, consistant à anticiper les changements à venir, forme

les lycéens aux enjeux civiques et donne à la géographie toute sa dimension pédagogique.

RESSOURCES

- Boniface Pascal, Védrine Hubert, *Atlas du monde global*, Armand Colin - Fayard, 2008.
- Carroué Laurent, « La Mondialisation en débat », *La Documentation photographique*, n° 8037, La Documentation française, 2004.
- Foucher Michel, *La Bataille des cartes*, François Bourin Éditeur, 2011.
- Fumey Gilles, Grataloup Christian, *L'Atlas global*, Les Arènes, 2014.
- « Les nouveaux (dés)équilibres mondiaux », *La Documentation photographique*, n° 8072, La Documentation française, 2009.
- Giblin Béatrice [dir.], « Géographie des conflits », *La Documentation photographique*, n° 8086, La Documentation française, 2012.
- Grataloup Christian, « Représenter le monde », *La Documentation photographique*, n° 8084, La Documentation française, 2011.
- Tertrais Bruno, *Atlas militaire et stratégique. Menaces, conflits et forces armées dans le monde*, Autrement, 2008.
- Tetart Franck [dir.], *Grand Atlas 2015*, Autrement - Courrier international, 2014.
- Veyret Yvette et Arnould Paul [dir.], *Atlas des développements durables*, Autrement, 2008.
- « Nouveau regards cartographiques sur la mondialisation », compte rendu de la journée de réflexion organisée par l'ENS Lyon, le site Dgesco - Géoconfluences et l'Institut français de l'Éducation (IFÉ), 18 mai 2011, *Géoconfluences*, 21 septembre 2013. [En ligne] geoconfluences.ens-lyon.fr
- « Nord/Sud, une représentation dépassée de la mondialisation ? », entretien avec le géographe Christian Grataloup, *Les Cafés géographiques*, 14 janvier 2015. [En ligne] cafe-geo.net
- « Atlas de la mondialisation 2013 – Presse de Sciences Po », *Sciences Po Atelier de cartographie*. [En ligne] cartographie.sciences-po.fr
- *Géo Croquis Bac*, une application destinée aux élèves pour comprendre et construire des croquis en terminale, Réseau Canopé, 2015.

Proposition de mise en œuvre

4 HEURES

SÉANCE 1 : DES REPRÉSENTATIONS SIMPLIFIÉES DU MONDE, PASSÉ ET PRÉSENT

Question fil conducteur : Une carte peut-elle définir le monde contemporain ?

L'HÉRITAGE D'UN MONDE BINAIRE ET BIPOLAIRE

En introduction, la carte du rapport « Nord-Sud » initié par Willy Brandt en 1980 permet de discuter avec les élèves des représentations symboliques et cartographiques dont nous avons hérité : un monde « bipolaire » politique et économique (d'abord celui de la guerre froide, puis des disparités Nord-Sud) délimité par une « ligne » artificielle (d'abord le « rideau de fer », puis la ligne Nord-Sud). On montrera que cette représentation très simplifiée et obsolète conditionne encore notre lecture du monde en y ajoutant le troisième concept opérant dans la dernière décennie, celui de la triade.

QUELLE CARTE POUR DÉCRIRE LE MONDE CONTEMPORAIN ? LA LECTURE GÉOÉCONOMIQUE DE LA MONDIALISATION

En apparence, la carte du commerce mondial de marchandises semble inscrire la mondialisation économique, phénomène central du début de XXI^e siècle, dans une même logique simple d'explication. Les élèves retrouvent une triade (qu'il faut commenter) et des écarts Nord-Sud. Pour autant, l'étude précise d'une carte des cent premiers ports permet de discuter le concept d'émergence. On affinera encore, en changeant d'échelle, avec le commentaire d'une région portuaire (Richards Bay en Afrique du Sud par exemple) dont on pourra montrer l'importance dans les routes maritimes internationales en utilisant les sites de suivi en ligne des porte-conteneurs. L'importance de Richards Bay dans le commerce mondial n'apparaît pas dans la carte du commerce mondial. On conclura avec les élèves sur l'importance du changement d'échelle et sur la nécessité d'avoir d'autres lectures cartographiques du monde.

S U P P O R T S

- L'image de la couverture du rapport « Nord-Sud un programme de survie » de 1980, « La limite Nord-Sud », Mappemonde, décembre 2007. [En ligne] mappemonde.mgm.fr ; rubriques Image du mois, Archives.
- Carte du commerce international de marchandises, *Atlas de la mondialisation*, Presses de Sciences Po, 2013.
- Carte des « 100 premiers ports de marchandises dans le monde en 2013 », *Questions internationales*, La Documentation française, n° 70, 2014. [En ligne] diploweb.com
- Carte des ports d'Afrique australe, *Isemar*, février 2011. [En ligne] <http://isemar.asso.fr/fr/ressources/cartographie.php> ; rubriques Ressources, Cartographie.
- Suivi des porte-conteneurs : site de *MarineTraffic* et de *CMA-CGM*. [En ligne] marinetraffic.com et cma-cgm.fr

SÉANCE 2 : UN MONDE D'INÉGALITÉS

Question fil conducteur : La mondialisation réduit-elles les inégalités ?

DES INÉGALITÉS DE RICHESSES ET DE DÉVELOPPEMENT

En commentant les cartes par anamorphose du produit intérieur brut (PIB) et de l'indice de développement humain (IDH), on demandera aux élèves de montrer la permanence d'inégalités de richesse et de développement. On pourra comparer les cartes les plus récentes aux cartes d'anciens manuels. Pour autant, là encore, on remettra en perspective les inégalités locales et le manque de précision de la représentation par anamorphose à cette échelle, grâce à une carte plus régionale (l'Afrique sahélienne) en les comparant avec les pays les moins riches du continent européen (Moldavie) ou avec le PIB par habitant de l'Inde.

LES RESSOURCES, UN FACTEUR EXPLICATIF ?

L'analyse au choix d'une ou deux cartes de ressources alimentaires, pétrolières ou aquifères, permet de mettre en perspective les disparités de développement en montrant à la fois que des disponibilités inégales peuvent expliquer les inégalités de richesse, mais qu'elles peuvent aussi amener les élèves à trouver d'autres facteurs explicatifs de non-redistribution (dans le cas des disponibilités énergétiques de l'Afrique par exemple).

S U P P O R T S

- Cartes de l' *Atlas de la mondialisation*, Presses de Sciences Po, 2013.
- Carte « PIB et PIB par habitant au Sahel en 2011 », *La Documentation française*. [En ligne] ladocumentationfrancaise.fr ; rubrique Cartes.
- Carte interactive « La carte de la FAO de la faim dans le monde 2015 », *FAO*. [En ligne] fao.org/hunger/fr
- Carte interactive « Ressources en eau renouvelable totales par habitant [m³/hab. par an] », *Aquastat-FAO*. [En ligne] fao.org/nr/water/aquastat/maps/World-Map.TRWR.cap_fra.htm
- Dossier cartographique sur « Les énergies dans le monde : cartes et statistiques récentes », *Géocofluences*, 13 juin 2014. [En ligne] geoconfluences.ens-lyon.fr

SÉANCE 3 : UNE LECTURE GÉOCULTURELLE DU MONDE CONTEMPORAIN

Question fil conducteur : La mondialisation uniformise-t-elle les pratiques culturelles ?

L'OCCIDENTALISATION, UNE MONDIALISATION CULTURELLE ?

La mondialisation est souvent assimilée trop rapidement à une homogénéisation des cultures réduites à absorber l'influence occidentale et notamment américaine. Cette culture *mainstream* en provenance des États-Unis ou du Royaume-Uni est abordée à partir d'un planisphère sur la diffusion des séries télévisées, de productions hollywoodiennes ou musicales. Cependant, ces « produits culturels mondialisés » ne représentent qu'une part minoritaire de la production culturelle. Certes, ils standardisent un peu les productions nationales, mais ne masquent pas les spécificités régionales que l'on pourra étudier à travers l'exemple des jeux vidéo ou du cinéma européen.

LE RÔLE DES NOUVELLES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (NTIC)

Une carte montrant l'accès à internet dans le monde ou des câbles de communication sous-marins permettra à la fois de rappeler que la mondialisation culturelle passe par les NTIC, mais également qu'il y a à encore une forte disparité entre les pays les plus riches et les régions moins connectées.

UNE GRANDE DIVERSITÉ DES AIRES CULTURELLES

À l'inverse, on utilisera les cartes des grandes aires linguistiques ou des religions comme point de départ pour montrer, à la fois l'hétérogénéité culturelle mais surtout la difficulté de cartographier ces phénomènes à l'échelle mondiale ou nationale sans tenir compte des minorités.

SUPPORTS

- Cartes de *L'Atlas des Mondialisations*, hors-série, Le Monde - La Vie, 2011.
- Petite cartographie récente de la production de jeu vidéos : « La Paris Games Week, une petite cartographie du jeu vidéo en 2014 », *LeMonde.fr*, 5 novembre 2014. [En ligne] lemonde.fr/pixels
- Site de cartographie des câbles sous-marins, *Submarine Cable Map*. [En ligne] submarinecablemap.com
- Carte de l'accès internet dans le monde : « Les surprises de la carte du monde selon les connexions à internet », *L'OBS Rue89*, 23 février 2014. [En ligne] rue89.nouvelobs.com
- « Cartographie mondiale des religions », émission *Le Dessous des cartes*, mai 2011. [En ligne] ddc.arte.tv

SÉANCE 4 : LE MONDE CONTEMPORAIN ENTRE RÉSURGENCE DES ÉTATS ET GOUVERNANCE MONDIALE. UNE LECTURE GÉOPOLITIQUE

Question fil conducteur : La globalisation réduit-elle la conflictualité ?

LE NUCLÉAIRE, FACTEUR DE STABILITÉ ?

La carte du nucléaire militaire rappelle que l'ordre géopolitique a été assuré depuis un demi-siècle par l'équilibre de la dissuasion. Pour autant, plusieurs questions se posent : la dispersion du savoir-faire nucléaire, l'aspiration de certains émergents à l'obtention du nucléaire militaire et les politiques de désarmement. Par ailleurs, si le nombre de guerres interétatiques diminue, le recours à la dissuasion nucléaire n'empêche pas la multiplication des conflits.

LA MONTÉE DES NOUVEAUX CONFLITS : UN FACTEUR D'INSTABILITÉ ?

Les cartes de *L'Atlas des guerres et conflits* amènent les élèves à s'interroger sur les notions de guerres asymétriques, d'États défaillants et plus globalement sur les difficultés de maintien de la paix, alors même que les victimes civiles sont de plus en plus nombreuses. On pourra changer d'échelle et étudier le cas du Mali ou de la Syrie afin de montrer la difficulté de cartographier les conflits les plus locaux. On peut aussi choisir d'exploiter l'émission du *Dessous des cartes* sur les conflits potentiels d'ici 2030 afin d'initier les élèves à la prospective géopolitique.

UNE GOUVERNANCE GÉOPOLITIQUE MONDIALE : UNE RÉALITÉ ?

En étudiant la carte de Michel Foucher, les élèves comprennent que la globalisation ne signifie ni la fin des États, ni la disparition des frontières. Dès lors, l'enjeu d'une gouvernance politique mondiale peut être posé, soit par une carte des interventions des casques bleus de l'ONU, soit par celle des interventions de l'Otan ou encore par une cartographie de la « nouvelle gouvernance mondiale » qui montre que c'est désormais l'affaire, complexe, des anciennes puissances dominantes mais aussi des émergents au sein du G20.

SUPPORTS

- Cattaruzza Amaël, *Atlas des guerres et conflits*, Autrement, 2014.
- Tertrais Bruno, *Atlas mondial du nucléaire : civil et militaire*, Autrement, 2011.
- « Conflits 2030 : les facteurs », émission *Le Dessous des cartes*. [En ligne] ddc.arte.tv
- Foucher Michel, carte des « Nouveaux États et nouvelles frontières depuis 1990 », *La Documentation française*, 20 janvier 2010. [En ligne] ladocumentationfrancaise.fr
- Postel-Vinay Karoline, « Nouvelle gouvernance mondiale », Sciences Po – Centre de recherche internationale, septembre 2012. [En ligne] sciencespo.fr/ceci/fr

DES CARTES POUR COMPRENDRE LE MONDE - TABLEAU DE SYNTHÈSE

MOTS-CLÉS

- Asymétrie
- Conflit, conflictualité
- Échelle géographique
- Frontière
- Géopolitique
- Inégalité
- Mondialisation
- Multipolarité
- Nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC).
- Projection
- Pays émergent
- Réseaux
- Aire de puissance

CAPACITÉS DÉVELOPPÉES

- Nommer et localiser les grands repères géographiques terrestres et un lieu dans un espace géographique.
 - Repérer un lieu ou un espace sur des cartes à échelles ou systèmes de projection différents.
 - Lire un document (carte) et en exprimer par écrit les idées-clés, les parties ou composantes essentielles.
 - Cerner le sens général d'un document et le mettre en relation avec la situation géographique étudiée.
 - Développer son sens critique.
 - Utiliser les Tice.
-

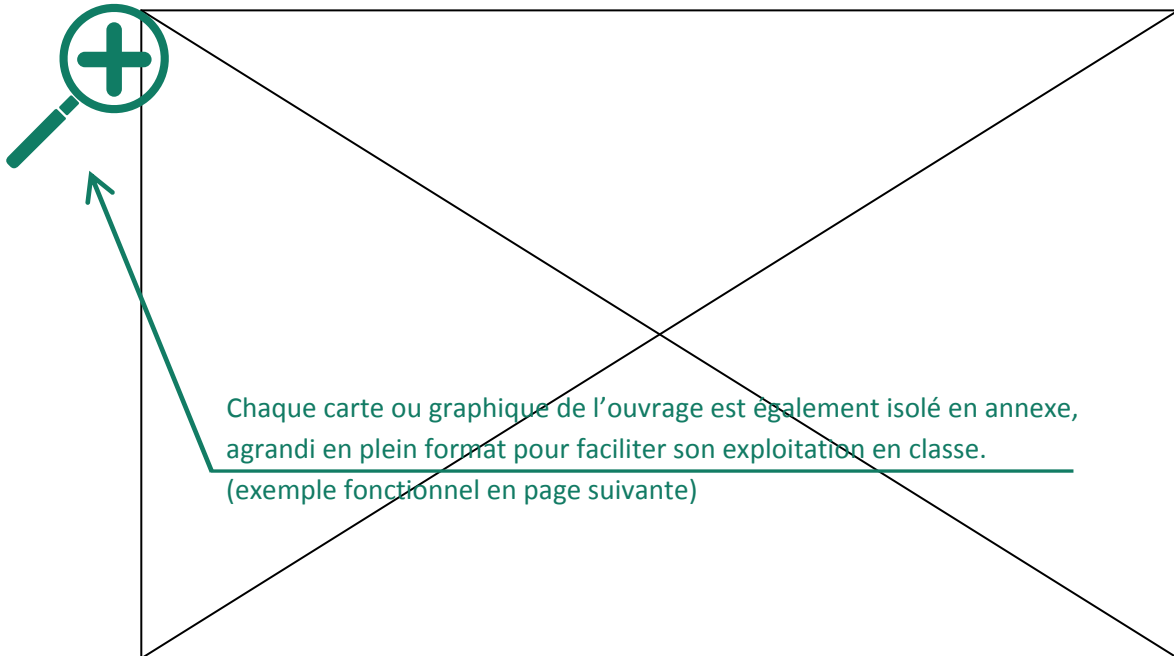
Vers le bac

ANALYSE DE DOCUMENTS

Sujet : Les cartes permettent-elles d'expliquer la complexité du monde ?

Consigne : En analysant les documents, vous vous demanderez si, d'un point de vue géopolitique, on peut parler d'un monde instable au début du XXI^e siècle. Puis, dans une approche critique, vous montrerez quels sont les apports et les limites de ces deux cartes pour représenter les conflits et les zones de tension.

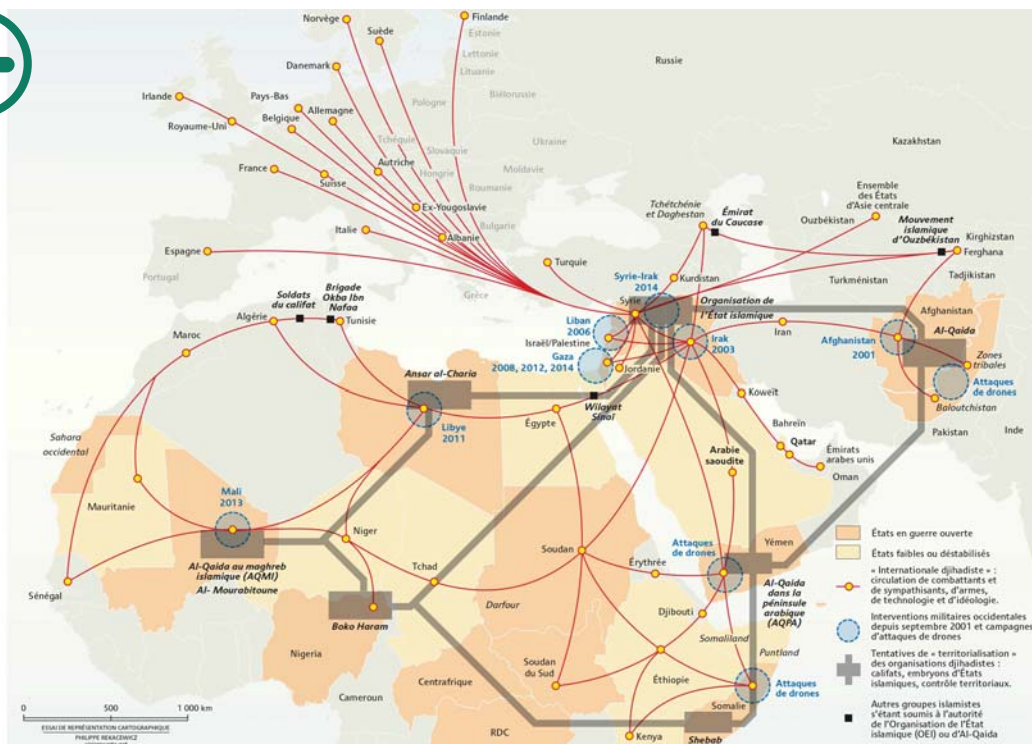
Carte de la puissance militaire au début du XXI^e siècle



Source : #####

© #####, #####, 2015.

Proposition de cartographie de l'internationale djihadiste



Source : « Autoroute du djihadisme international » par Philippe Rekacewicz, orientxxi.info

PISTES DE CORRECTIONS

LES GARANTIES DE LA STABILITÉ MONDIALE AU XXI^e SIÈCLE

Vingt-cinq ans après la guerre froide, les guerres interétatiques ont largement diminué en lien avec une mondialisation qui favorise la paix pour accentuer les échanges. Les continents américains, européen, l'Océanie, l'Asie orientale et l'Asie du Sud sont épargnés, hormis la permanence de contentieux historiques (Chine-Taïwan, Cachemire entre Inde et Pakistan...) (première carte).

Cette stabilité relative a été garantie par la puissance militaire américaine, le rôle de la dissuasion nucléaire mais aussi des traités de dénucléarisation (première carte), ainsi que les négociations au sein du Conseil de sécurité de l'ONU et le poids des alliances militaires comme l'ONU (première et deuxième carte).

LES FACTEURS D'INSTABILITÉS GÉOPOLITIQUES

Pour autant, des puissances anciennes et nouvelles accélèrent leur réarmement (Chine, Russie mais aussi Arabie Saoudite ou Iran), avec parfois l'ambition de se doter de l'armement nucléaire et de dominer leur espace régional. Des « proto-États révolutionnaires » renforcent la déstabilisation du Proche et Moyen-Orient.

Un nouvel « arc de crises » s'est redessiné de l'Afrique saharienne et subsaharienne, en passant par le Proche-Orient jusqu'au Pakistan

(première et deuxième carte) nourri par les conflits d'un nouveau type : contestations et révolutions du « Printemps arabe » de 2011, guerres civiles récurrentes en Afrique subsaharienne et en Afrique de l'Est, terrorisme et guerres civiles au Proche et Moyen-Orient (Syrie, Yémen, Irak...) en plus du conflit israëlo-palestinien, pour l'instant, insoluble (première et deuxième carte).

Si ces conflits restent régionaux, ils déclenchent une réaction internationale sous mandat de l'ONU (Afghanistan), de la part de coalitions occidentales (Otan en Libye), ou sous l'égide d'un seul pays (la France au Mali). Les grandes puissances militaires peinent cependant à régler ces conflits (Afghanistan, Irak), notamment parce que les opinions publiques occidentales ne veulent pas d'intervention terrestre, ce qui encourage la guerre asymétrique à distance (attaques de drones, cf. deuxième carte).

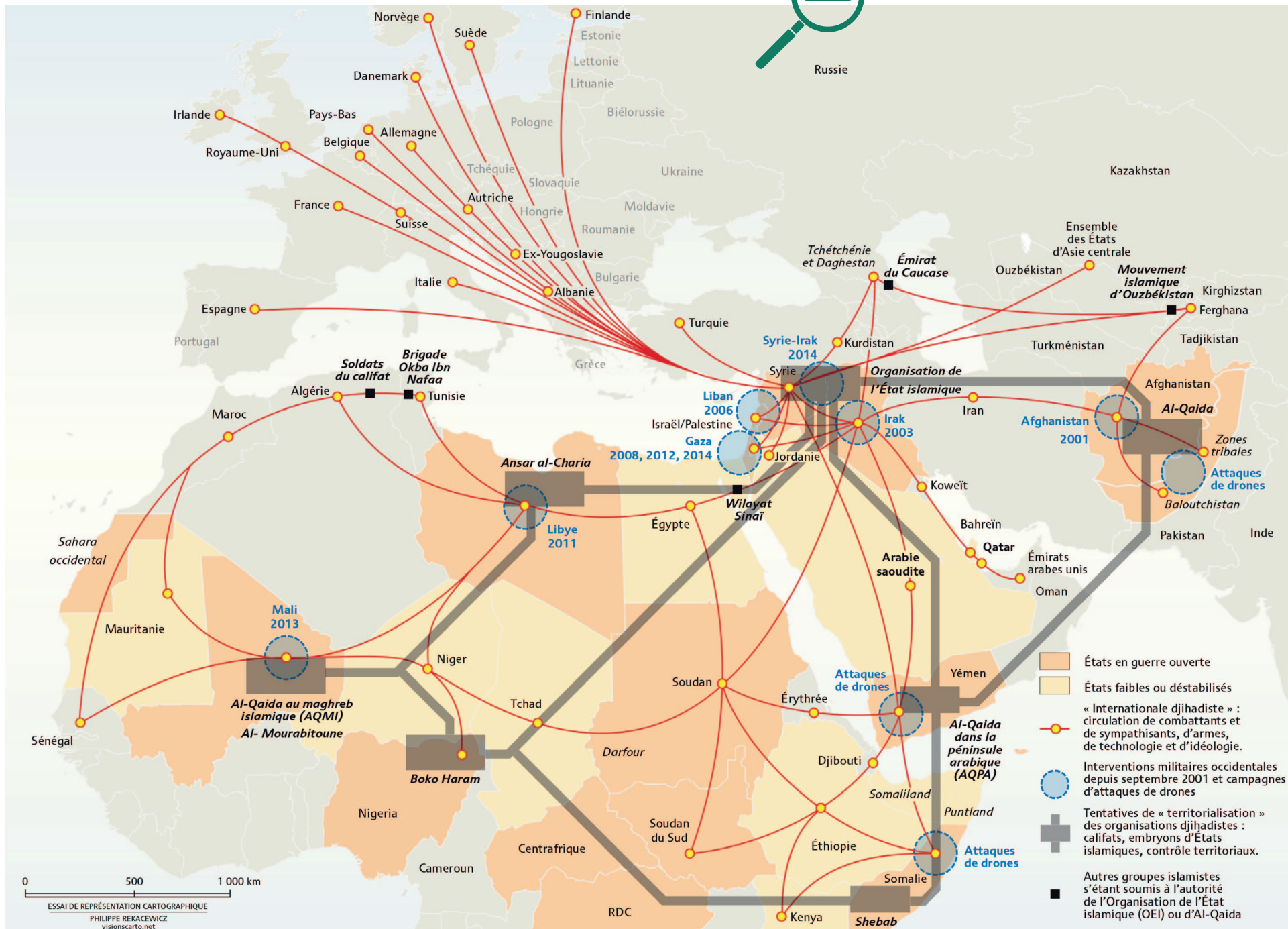
CARTOGRAPHIER LES CONFLITS, UN DÉFI SCIENTIFIQUE ET UN ENJEU POLITIQUE

Par définition, une carte des conflits peut très vite devenir obsolète dès qu'une résolution de cessez-le-feu ou un accord de paix est trouvé. De même, l'échelle planétaire ne permet pas de visualiser la localisation précise des interventions militaires (Mali par exemple) et ne montre pas, dans le cas de la première carte, les ramifications terroristes internationales de « l'État islamique » par exemple.

La tentative de Philippe Rekacewicz a pour objectif de cartographier, donc de représenter spatialement, un phénomène géopolitique, le djihadisme, dont l'objectif affiché est d'être présent partout, dans un temps très court et très médiatique (la carte est d'ailleurs intitulée « autoroute du djihadisme », ce qui fait allusion aux « autoroutes de l'information »). Elle montre aussi que la fragilité ou l'effondrement des États sont le terreau des organisations djihadistes.

On pourra cependant s'interroger sur le choix des figurés et des intitulés qui mettent sur le même plan les actions militaires israéliennes à Gaza et les interventions occidentales en Afghanistan par exemple. Dans la même démarche critique, on peut pointer les figurés linéaires qui tendent à faire penser que l'ensemble des organisations djihadistes ne sont qu'un seul et même réseau.

Proposition de cartographie de l'internationale djihadiste



Source : « Autoroute du djihadisme international » par Philippe Rekacewicz, orientxxi.info

AGIR
POUR VOUS
ACCOMPAGNER
AU QUOTIDIEN



Histoire Géographie Terminale S est destiné à aider les professeurs d'histoire et de géographie à s'approprier et à mettre en œuvre les nouveaux programmes de la classe terminale de la série S. Dans le contexte du rétablissement de ces enseignements en terminale S, l'enjeu est de bien différencier les séries littéraires et économiques et sociales de la série scientifique, tant du point de vue du contenu de ce qui doit être enseigné que de la préparation des épreuves du baccalauréat, puisque les programmes, les horaires hebdomadaires et les exigences attendues sont différents.

L'univers éditorial « Agir » propose des démarches pédagogiques concrètes, cet ouvrage donne des clés essentielles pour traiter de manière réaliste et efficace l'histoire et la géographie en classe de terminale S. Il est totalement conforme à l'esprit et à la lettre des programmes, et répond parfaitement aux finalités de la préparation de l'épreuve du baccalauréat de cette série.

Ouvrage coordonné par Valérie Dautresme, IA-IPR d'histoire-géographie.

Cet ouvrage existe en version ePub.

