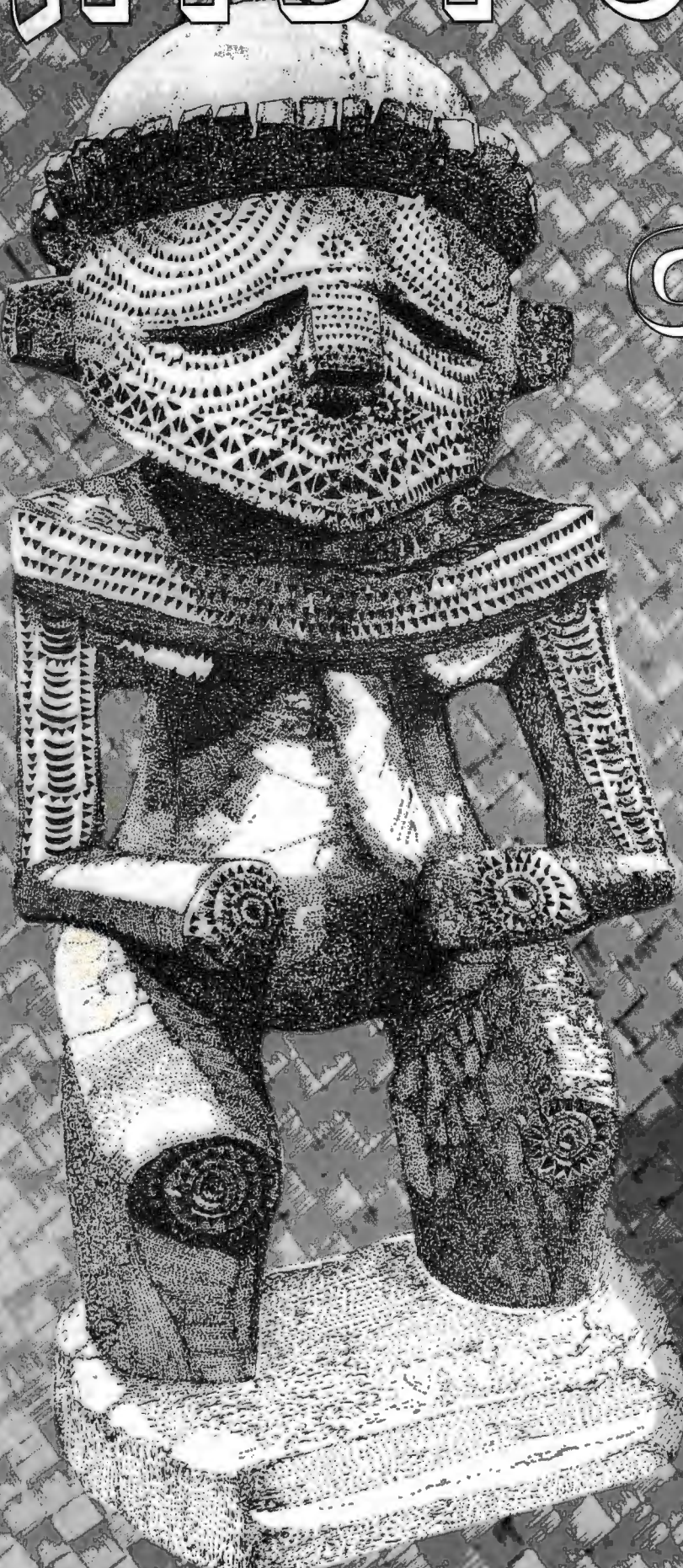


HISTOIRE

Cycle 3



Livre
du
maître

EN COUVERTURE

Image féminine, Raivavae, îles Australes,
sculpture sur bois, fin du XVIII^e siècle.

Dessin de Vetea Pugibet,
d'après "Océanie", Jean Guiart,
coll. L'Univers des Formes, éd. Gallimard, 1963, D.R.

Livre du maître

Histoire

au cycle 3

sous la direction de
Jean-Marc Regnault,
maître de conférences
à l'Université française du Pacifique

et la coordination de
Jean-Marie Dubois,
professeur à l'École Normale

Ministère de l'Éducation
C T R D P - E T A G
Polynésie française

OUVRAGE COLLECTIF

sous la direction de

Jean-Marc REGNAULT,

maître de conférences à l'Université française du Pacifique

et la coordination de

Jean-Marie DUBOIS,

professeur à l'École Normale

réalisé par

Hélène BLUM, *maître-formateur*

Christine BRIANT, *professeur de collège*

Jean-Marie DUBOIS, *professeur à l'École Normale*

Michel LEXTREYT, *inspecteur pédagogique régional, inspecteur d'académie*

Jean MEUNIER, *professeur à l'École Normale*

Lilia MORGANT, *professeur à l'École Normale*

Maryel PEREZ, *maître-formateur*

Jean-Marc REGNAULT, *maître de conférences*

mise en page

Jean-Pierre DUPONCHEL, *conseiller pédagogique*

d'après une maquette de **Isa ARTUR**

avec la participation de

Vetea PUGIBET, Daniel DUBUS

couverture

Guy WALLART, éditions des Mers Australes

coordination de l'édition

Jean-Pierre DUPONCHEL

impression

Imprimerie du Service de l'Éducation

© Ministère de l'Éducation - CTRDP - ETAG, 1998

ISBN n° 2-11-090-425-9

AVANT-PROPOS

Un livre de ce type est toujours assez austère. Il doit répondre à des critères scientifiques dont on ne peut se passer. Les rédacteurs ont fait l'effort de traduire, en des termes les plus simples possibles, les fruits de recherches les plus récentes, notamment sur l'Histoire de la Polynésie. À ce propos, il faut signaler que la recherche proprement historique est très récente et encore incomplète. Les très nombreux ouvrages qu'on peut trouver sur la Polynésie sont d'inspiration littéraire, ethnologique essentiellement pour les plus sérieux, anecdotiques souvent. Des auteurs ont parfois cherché à faire œuvre historique, mais en plaquant ce qu'ils croyaient savoir de l'Histoire de France sur l'Histoire de la Polynésie. Éclairons cela d'un exemple. Les historiens contestent la notion d'absolutisme pour la royauté de Louis XIV. Que penser alors de ceux qui présentent Pomare II comme un monarque absolu ? C'est vouloir appliquer à une civilisation les traits d'une autre civilisation avec les mots d'une civilisation étrangère.

Vouloir mettre à la disposition des élèves un livre sur l'Histoire de leur pays alors que les recherches sont loin d'être achevées, n'est-ce pas une gageure ? Non, si l'on prend les précautions nécessaires. Et les auteurs de l'ouvrage ont travaillé en ce sens. Il fallait impérativement donner dès à présent aux enfants une idée la plus précise possible de ce qu'a été leur Histoire. Bien sûr, l'Histoire n'est jamais finie. Les recherches, avec des méthodes sans cesse renouvelées, apporteront encore des révélations, des éclairages nouveaux. Mais nous avons voulu qu'au moment précis où les livres de l'élève et du maître sortent, ceux-ci bénéficient de ce qui est acquis avec sûreté. Ces livres ont été rédigés à la demande du Ministre de l'Éducation du Territoire, par des enseignants et des chercheurs soucieux d'écrire ce qui est, pour les scientifiques qu'ils sont, la vérité historique. Ces livres resteront valables quelles que soient les majorités politiques en place, quels que soient les statuts futurs. Ils sont le patrimoine de tous. Cela ne signifie pas qu'ils sont la "Vérité", la "pensée unique". Malgré l'honnêteté intellectuelle des auteurs, malgré les conseils pris auprès de personnalités locales de sensibilités différentes, il peut subsister ici ou là une approximation (d'autant qu'il faut être court), une maladresse de langage. D'avance, nous acceptons les critiques qui nous aideront lors d'une réédition. Le plus grand mal qui puisse être fait aux enfants de ce Territoire, ce n'est pas de laisser une erreur involontaire, c'est de ne pas leur parler du tout de leur passé.

S'il y a eu effort des auteurs, nous espérons un effort des maîtres. L'Histoire n'est pas simple et il y a tant de priorités dans l'enseignement... Mais nous avons essayé de faire en sorte que le niveau du livre du maître ne dépasse pas ce que l'on peut exiger d'un lycéen de classes terminales. De plus, nous avons concentré en quelques pages des informations dispersées et nombreuses. Ce livre du maître permet donc de gagner du temps. Si nous indiquons quelques références bibliographiques, c'est pour que les plus curieux complètent leur information aux meilleures sources (les non spécialistes ont malheureusement recours parfois à des ouvrages connus certes, mais pas toujours d'une grande rigueur scientifique). Nous voudrions aussi dire aux maîtres à quel point il est important qu'ils aient lire et qu'ils fassent partager ce goût aux enfants polynésiens. Il n'y aura pas de succès contre l'échec scolaire si cet aspect est négligé. Avec le livre de l'élève, celui du maître et le cahier d'activités, devrait se terminer le temps des photocopies qui s'entassent dans les cartables. Faire manipuler un livre, apprendre aux élèves à l'utiliser, c'est la meilleure des pédagogies qui soit. Si un enfant quitte l'école primaire en sachant comment on recherche une information, on lui a donné non seulement une instruction, mais aussi une éducation.

Ce livre du maître a été bâti sur un plan identique pour chacun des chapitres, soit :

1. OBJECTIFS

Soyons clairs. Nous avons voulu définir des objectifs simples et strictement liés à l'enseignement de l'Histoire. Trop souvent en voulant faire de l'excellente pédagogie on risque de passer à côté de ce qui est fondamental. Il y a quelque chose d'artificiel à chercher à définir des objectifs sans connaître profondément le sujet qu'on va aborder. Les objectifs ne peuvent pas s'imposer à l'Histoire. Ce sont la chronologie, les faits, les personnages qui imposent des objectifs, pas le contraire et surtout nous ne voulons pas que les maîtres perdent beaucoup de temps et d'énergie à définir ces fameux objectifs alors que l'essentiel de la préparation doit d'abord et avant tout être celui de l'information. Le maître qui connaît bien son sujet trouvera d'autant plus facilement les moyens pédagogiques appropriés à ses élèves.

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

Elle est divisée en trois rubriques :

A - LES CONNAISSANCES

Les auteurs font le point sur ce que le maître doit connaître au minimum pour bien maîtriser le contenu des séances. Mais beaucoup de ces connaissances ne peuvent être transmises aux élèves. Le bon sens doit l'emporter en ce domaine.

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Dans chaque chapitre figure une bibliographie limitée. Il serait intéressant qu'un fonds documentaire puisse être constitué dans chaque école à partir de ces indications. Toutefois, il est indispensable que chaque établissement, voire chaque maître, se dote de la **bibliographie de base** dont vous trouverez les références page 6.

Il existe aussi des collections d'ouvrages, très illustrés, qui pourraient être mis à la disposition des élèves, de façon, là encore, à les inciter à la lecture.

C - COMMENTAIRES DES DOCUMENTS

Seuls sont commentés les documents qui en ont besoin ; le commentaire est davantage scientifique que pédagogique.

3. DÉROULEMENT DES SÉANCES

Par chapitre, une fiche pédagogique au moins a été élaborée. Après discussion entre les auteurs, entrevues avec plusieurs I.E.N. et Monsieur le Ministre, il a été décidé de proposer aux maîtres des méthodes qui ne recourent pas aux groupes de travail. L'Histoire doit s'enseigner, elle ne se découvre pas à travers des documents que les élèves seraient bien incapables de comprendre, même à plusieurs. Si on regarde le programme et le temps consacré à l'Histoire dans les horaires officiels, on prendra vite conscience que le travail de groupes ferait perdre un temps considérable. Ajoutons que cette pratique, si elle peut avoir des vertus dans telle ou telle matière, est particulièrement déconseillée par les spécialistes de l'Histoire. Cette discipline exige un exposé du maître, en dialoguant avec les élèves, une observation collective des documents (qui sont expliqués, situés dans leur contexte) et des activités individuelles (voir chacun des trois cahiers d'activités).

Lorsque, exceptionnellement, il n'a pas été proposé de fiche pédagogique pour une séance, des "indications utiles" doivent faciliter le travail du maître.

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

Le maître trouvera la correction de la quasi-totalité des activités.

SOMMAIRE

• NIVEAU 1 (CE 2)

- Page 7 Ch. 1 - Pour connaître notre passé lointain : l'Archéologie
12 Ch. 2 - Pour connaître notre passé : les documents d'Histoire
17 Ch. 3 - Pour connaître notre passé : les dates et les calendriers
22 Ch. 4 - Les religions
27 Ch. 5 - Vers la France d'aujourd'hui
33 Ch. 6 - Vers la Polynésie française d'aujourd'hui
38 Ch. 7 - Un personnage important de l'Histoire des Français : de Gaulle
43 Ch. 8 - Un personnage important de l'Histoire des Polynésiens : Pomare II
48 Ch. 9 - Comment la Polynésie est devenue française
55 Ch. 10 - Résultat des migrations et de la colonisation : une population métissée

• NIVEAU 2 (CM 1)

- 58 Ch. 11 - L'homme occupe la terre
69 Ch. 12 - Le peuplement de l'espace polynésien jusqu'au X^e siècle
78 - Le peuplement de la France
81 Ch. 13 - Le christianisme et son expansion (I^{er} au X^e siècle)
87 Ch. 14 - La Polynésie aux temps anciens
97 - Tableau de la société européenne du X^e au XVIII^e siècle
100 Ch. 15 - Les grands changements du monde aux XV^e et XVI^e siècles
107 Acquis 1 (*évaluation des connaissances*)
108 Ch. 16 - À la recherche du continent austral
114 Ch. 17 - La fin de l'Ancien Régime en France et la Révolution
- Napoléon Bonaparte
127 Ch. 18 - Bouleversement de la vie des Polynésiens lors des premiers contacts
avec les Européens
136 Acquis 2 (*évaluation des connaissances*)

• NIVEAU 3 (CM 2)

- 137 Ch. 19 - L'expansion européenne au XIX^e siècle
- La colonisation de l'Océanie
149 Ch. 20 - La révolution industrielle
158 - La révolution industrielle dans les É.F.O.
164 Ch. 21 - Tahiti et la France au XIX^e siècle
- Évolution de la France à l'époque du Protectorat
175 Ch. 22 - Les Établissements français d'Océanie et la France de 1880 à 1939
185 Ch. 23 - La Seconde Guerre mondiale
192 - Une des conséquences : la décolonisation
195 Acquis 3 (*évaluation des connaissances*)
196 Ch. 24 - La Cinquième République et la construction européenne
205 Ch. 25 - Un T.O.M. à la recherche de l'autonomie
216 Ch. 26 - L'ouverture de Tahiti au monde
223 - Les grands problèmes du monde actuel
226 Acquis 4 (*évaluation des connaissances*)
227 *Les magazines en langue polynésienne*
230 *L'enseignement de l'Histoire en cycle 3, le cadre de travail*
231 *Chronologie sommaire de l'Histoire de la Polynésie*

■ OBSERVATION SUR LA GRAPHIE DES ÉCRITS EN LANGUES POLYNÉSIENNES

Dans le présent ouvrage, la graphie des mots en langues polynésiennes a été limitée, pour des raisons techniques, à la marque de l'occlusive glottale ou 'eta. S'agissant des noms propres, ils ont été écrits, sauf exception, selon la graphie de la langue française.

■ CONSEIL AUX ENSEIGNANTS

Il serait vivement souhaitable que les enfants soient autorisés à emporter à la maison **le manuel de l'élève** à chaque fois que possible, car ce manuel est aussi un livre de lecture.

■ BIBLIOGRAPHIE DE BASE INDISPENSABLE À CHAQUE ÉCOLE

- **Conte É., *Tereraa, Voyages et peuplement dans les îles du Pacifique***, collection Survol éd. Polymages-Scoop.

L'exposé le plus clair et le plus récent sur les migrations polynésiennes. Nombreux schémas et cartes.

- **De Deckker P., *Jacques-Antoine de Moerenhout, 1797-1879, Ethnologue et consul***, éd. Au Vent de Îles, Papeete, 1997, 406 p.

L'analyse capitale d'un témoignage sur la façon dont la Polynésie est progressivement devenue française.

- **Toullélan P.-Y. et Gille B., *Le mariage franco-tahitien, histoire de Tahiti, du XVIII^e siècle à nos jours***, Papeete, éd. Polymages-Scoop, 1992, 174 p.

Les institutions du Territoire. Un exposé très pédagogique sur l'évolution des liens entre la Polynésie et la France.

- **Regnault J.-M., *Te Metua. Échec d'un nationalisme tahitien (1940-1964)***, éd. Polymages, Papeete, 1996, 240 p.

Étude des revendications de Pouvanaa et du R.D.P.T. : la marche vers l'autonomie, avec ses succès et ses échecs.

- **Goubert P., *Initiation à l'Histoire de France***, collection Pluriel, Fayard/Tallandier, 1984, 490 p.

La plus claire et la plus scientifique des approches de l'Histoire de France.

NB - Ces ouvrages sont EN VENTE à l'ETAG et dans les librairies de la place.

■ OBSERVATION GÉNÉRALE CONCERNANT LA REPRÉSENTATION LINÉAIRE DU TEMPS

Voir en page 36.

Ch. 1 - L'Archéologie. Qui étaient nos ancêtres ?

1. OBJECTIFS

- Définir l'Archéologie comme un des moyens de connaissance du passé, par la recherche de tout ce que les hommes ont laissé (vestiges).
- Dégager l'idée que l'organisation spatiale des constructions en pierre laissées par les hommes est le reflet de leur organisation sociale.

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

L'Archéologie est la science qui cherche à restituer la vie des hommes du passé plus ou moins lointain par la recherche et l'étude des témoins d'anciennes occupations humaines.

C'est à travers ces vestiges que l'archéologue tente de reconstituer l'environnement, l'Histoire, les activités économiques, les relations sociales ou la vie spirituelle... des communautés disparues.

Outre les techniques qui leur sont propres, comme les inventaires, les relevés de surface et les fouilles, les archéologues mettent à contribution diverses sciences auxiliaires : études des sols, des pollens, de la flore, des vestiges osseux, analyses physico-chimiques en vue de datation...

Il est vrai que pour les élèves l'aspect le plus spectaculaire est la fouille archéologique. Celle-ci est méthodique. André Leroi-Gourhan nous la décrit :

«Pour lire un vieux manuscrit, il faut le tourner lentement page par page, s'installer devant chaque feuillet et, en prenant tout son temps, chercher à comprendre le texte très difficile qu'on a sous les yeux.

Le principe des fouilles archéologiques est le même. Il faut mettre à nu la première couche aussi complètement que possible, sans rien déplacer. Quand on a étalé devant soi cette grande page de terre avec tout ce qui est placé dessus, il faut noter, photographier, dessiner, essayer de comprendre tout ce qu'on voit. Chaque grain de terre, chaque parcelle de charbon, chaque morceau de pierre informe, compte autant que les plus belles pointes de silex taillés. [...]

C'est seulement quand on a fini de déchiffrer la première couche qu'on peut rassembler les objets trouvés, mettre de côté les échantillons et les témoins nécessaires aux recherches, et descendre à l'étage inférieur. Tout ce travail exige beaucoup de temps, de patience, et aussi un petit matériel approprié. Pour lire dans la terre, il ne suffit pas d'une pioche. La fouille est une véritable dissection du sol. Le plus souvent, c'est armé de grattoirs (de dentistes), de pinces et de pinceaux que l'archéologue découvre grain par grain le sol sur lequel ont marché ses ancêtres. [...]

Ici notre comparaison avec le manuscrit cesse d'être entièrement valable. Avec un manuscrit, on peut revenir en arrière et se pencher à nouveau sur un passage déjà lu. La terre, elle, est un livre dont on détruit les pages à mesure qu'on les tourne ; on ne peut le lire qu'une seule fois dans le texte original ; quand la terre d'une couche est enlevée, tout ce qui n'a pas été transcrit avec soin est irrémédiablement perdu.»

Leroi-Gourhan A., *Les chasseurs de la Préhistoire*, 1983.

En Polynésie française, les premières recherches archéologiques, à l'initiative du *Bernice Bishop Museum* d'Honolulu (Hawaii) furent des observations de surface faites aux Marquises en 1920 (E.S.C. Handy, R. Linton). Elles décrivaient les sites de surfa-

ce (constructions en pierre, pétroglyphes, mais aussi les objets anciens et encore en usage) et cherchaient, à travers les modes de vie des Polynésiens de l'époque, un début d'explication du passé.

En 1925, K.P. Emory répertoriait deux cent quarante sites aux îles de la Société et visitait vingt-sept îles des Tuamotu où il repérait trois cents *marae*. Les fouilles archéologiques proprement dites débutèrent dans les années 60. Les fouilles à Ha'atuatua, île de Nuku Hiva (1956), à Hane, île de Ua Huka (1964) et les fouilles à Maupiti en 1962-63 permirent d'établir des comparaisons entre la Polynésie occidentale et la Polynésie orientale. À la même époque, de grands travaux archéologiques étaient menés à Opunohu (Moorea) et dans la presqu'île de Taiarapu à Tahiti.

Plus récemment, les travaux archéologiques s'intensifièrent : à Vaito'otia et Fa'ahia à Huahine (1983-85), dans les îles de Tepoto, Reao, Takapoto aux Tuamotu (1984), dans la vallée de Papenoo à Tahiti (1989-91), à Nuku Hiva aux Marquises (1993), à Tubuai aux Australes (1995-96).

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Voir celles indiquées aux chapitres 11 et 12 du présent ouvrage.

C - COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Document A : chantier de fouilles de Tahinu (fond de la Papenoo) en 1989

L'équipe de P. Ottino, archéologue de l'ORSTOM, retrouve un mur de protection de terrasses de culture sur la rive gauche inondable de la Papenoo.

Document B : à Rome, sur le Forum, l'arc de triomphe de Septime Sévère entouré de vestiges de fouilles

Septime Sévère fut empereur de 193 à 211. L'arc de triomphe fut construit en 205 sur le forum romain (place publique) pour commémorer la victoire de l'empereur sur les Parthes en Mésopotamie.

Document 1 : Les outils des archéologues

Ce sont des outils très simples qui sont utilisés généralement. On délimite méthodiquement le chantier en carrés (mètre-ruban) que l'on repère avec les piquets. Les parties stériles (= sans vestige) sont descendues à la pioche. Dès que les premiers vestiges apparaissent, la fouille se poursuit à l'aide de truelles. Les objets sont dégagés avec soin avec des grattoirs (de dentiste) et nettoyés à l'aide de pinceaux de plus en plus fins. Pour ne laisser passer aucun vestige les déblais recueillis dans des seaux sont tamisés (tamis à mailles fines). Lors du démontage (enlèvement des vestiges), les morceaux de poterie, les objets délicats sont nettoyés avec la brosse douce. Pour révéler les dessins ou les gravures éventuels on utilise un pinceau.

Document 2 : des apprentis archéologues au travail

Photo prise au terrain Rivnac (Punaauia, Tahiti) en août 1996 (CPSH). Comme ici, ce sont souvent de jeunes étudiants qui viennent aider sur les chantiers de fouilles. Nous les voyons dégager un squelette assez complet, entièrement pris dans la terre. Ce travail étant délicat, ils utilisent un pinceau.

Documents 3, 4 & 5 : Les hommes ont toujours trouvé le moyen de fabriquer des objets

Lorsque les hommes sont devenus agriculteurs et éleveurs ils ont inventé de nouveaux outils pour faire face à leurs nouveaux besoins. Ils ont amélioré leurs techniques de fabrication car ils avaient davantage de temps, n'ayant plus besoin de se déplacer sans arrêt.

Les faucilles à lame de silex (*document 3*) étaient utilisées pour couper les herbes, les épis. Les poteries (*document 4*) étaient en argile cuite au feu, puis dans des fours. Elles servaient de récipients pour transporter l'eau, conserver les fruits, les grains ou cuire les aliments. Les haches (*document 5*), d'abord en pierre polie, sont ensuite faites en

métal (les hommes ont appris à fondre les métaux dans des moules). Faites d'abord en cuivre, elles sont ensuite en bronze, comme ici, (vers 2000 av. J.-C.) puis en fer.

Document 6 : Les hommes utilisaient des abris naturels

Les hommes préhistoriques étaient à la merci des animaux sauvages. Les climats froids rendaient leur vie difficile. Ils utilisaient des abris sous roche et des entrées de grottes. Les abris sous roche, comme ici à la Roque-Saint-Christophe, sont des cavités que l'érosion a taillées dans des falaises à flanc de vallée (ici, la Vézère). En plus de l'abri, les hommes y trouvaient l'approvisionnement en eau et pouvaient surveiller les alentours (animaux sauvages rôdant ou tribu ennemie cherchant à les attaquer).

Certaines parties de ce site ont été reconstituées pour montrer aux visiteurs comment la vie s'organisait dans ce type d'habitat : coin du foyer, réserves d'eau (on aperçoit les trous dans la terrasse).

Document 7 : était-ce un conducteur ou un fabricant de char ?

Dans les sociétés anciennes, ceux qui avaient une place particulière (par leur naissance, leur travail ou leur mérite) étaient enterrés avec des objets ou des signes distinctifs de leur spécificité : armes pour les guerriers, couronnes et objets précieux pour les rois et les nobles, outils pour les artisans, objets sacrés et rituels pour les prêtres. Dans la plupart de ces sociétés, on croyait que les humains continuaient la même vie après leur mort, ils avaient donc besoin de ces objets. Cette croyance trouve son apogée pendant l'antiquité égyptienne.

Ici, il n'y a pas d'outils particuliers près du squelette ; on peut alors supposer que c'est un conducteur de char, peut-être réputé puisqu'on a pris le soin de l'enterrer avec son char.

Document 8 : fouille d'un habitat ancien retrouvé (vallée de la Vaihiria)

C'est souvent par hasard que des restes d'habitat ou de lieux de culte sont trouvés. En Polynésie, beaucoup de vestiges ont été trouvés au cours de grands travaux d'aménagement : routes, pistes d'aviation. Les archéologues se rendent alors sur place, évaluent la richesse du lieu ; en accord avec les responsables de chantier et suivant l'importance de la découverte, les travaux peuvent être retardés pour permettre une fouille de sauvetage.

Le site de Vaihiria a été mis à jour lors du tracé de la route traversière Mataeia-Papenoo. Les *pae pae* ont été retrouvés. Ils indiquent l'emplacement des *fare*. On a pu ainsi reconstituer un petit village. Sur la photo, les archéologues fouillent le sol des *fare* à la truelle. Ils découvrent des foyers (emplacement de petits feux), des fosses, des trous de poteaux (ceux qui soutenaient le *fare*).

Document 9 : chantier de fouilles à Rangiroa, Te hōne mahue

Caractéristique des Tuamotu, ce *marae* est construit avec des dalles de corail. Il était enfoui sous une accumulation de sable. Les fils s'entrecroisent, divisant la fouille en carrés, ce qui permet de repérer l'emplacement exact des différents éléments du *marae*.

Document 10 : une herminette

L'herminette est l'outil le plus répandu et le plus utilisé dans le monde polynésien. L'herminette a un tranchant perpendiculaire à la direction du manche, alors qu'il lui est parallèle dans une hache. C'est un outil emmanché dont la lame, faute de métal jusqu'à l'arrivée des Européens, était taillée dans la pierre ou un autre matériau résistant, généralement un coquillage. Elle sert à «tailler le bois en l'attaquant presque tangentiellement à sa surface par percussion lancée, le biseau soulevant le copeau sectionné par le fil du tranchant». (*Dictionnaire de la Préhistoire*, André Leroi-Gourhan).

L'herminette polynésienne est composée de trois parties : une lame en basalte, un manche en bois, une ligature en *nape* (bourre de coco tressée). On trouve parfois un morceau de *tapa* entre la lame et le manche pour amortir les coups. Elle servait à tailler ou abattre des arbres, à creuser une pirogue dans un tronc d'arbre, à sculpter des motifs décoratifs.

Documents 11 et 12 : *teka* et *patu*

- **teka** : jeu qui consiste à lancer un javelot aussi loin que possible, et de telle manière qu'il continue à rebondir et à glisser en avant après avoir heurté le sol. Le javelot est constitué d'une baguette brute, mais droite, ou d'un roseau de 50 cm à 1,50 m, parfois muni d'une tête de bois dur, taillée et polie en forme de toupie (voir le document).

- **patu** : casse-tête, redoutable arme de guerre.

3. DÉROULEMENT DES SÉANCES

■ 1^{ère} et 2^{ème} séances : voir les fiches pédagogiques page suivante

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

1. Je sais situer dans le temps

Maîtrise du feu : —————> 500 000 ans av. J.-C.

Premiers outils : —————> 3 millions av. J.-C.

Peintures rupestres : —————> 15 000 ans av. J.-C.

2. Je travaille mes connaissances

Mots croisés : Horizontalement 1. archéologie - 2. poterie - 3. grotte ;

Verticalement A. hache - B. préhistoire - C. herminette.

3. Je retiens le vocabulaire

Le chantier a été dégagé avec une **pioche** pour creuser la terre.

Les **piquets** sont plantés pour repérer les limites des **fouilles**.

Avec une petite **truelle**, les archéologues décapent le sol avec précaution, à l'approche du vestige.

Ils nettoient les objets avec une **brosse** douce puis, ils terminent le nettoyage avec un **pinceau**.

4. Je sais lire une photo

a) Document 8 :

Ce sont des **archéologues** qui travaillent.

Ils **cherchent des foyers, des trous de poteaux**.

Les outils : **des piquets, des seaux, une truelle, une pioche**.

b) Document 9 :

les archéologues ont trouvé un **marae**.

le chantier **n'est pas terminé** car on voit des **filts**, des **piquets** et les pierres ne sont pas toutes relevées et remises en place.

5. Je travaille à la maison

Outils qui peuvent servir à un archéologue :

PIOCHE

RABOT

TRUELLE

DÉMONTE-PNEU

COCOTTE-MINUTE

PIQUET

BROSSE

Chapitre 1 - L'Archéologie OBJECTIFS	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT (1 ^{ÈRE} & 2 ^{ÈME} SÉANCES)
• COMPRENDRE CE QUE SONT DES VESTIGES, DES SITES RESTAURÉS	M. Élève : doc. B, p. 8	Cours dialogué	■ PREMIÈRE SÉANCE • Observer le document, remarquer qu'il y a des ruines et des parties restaurées. • Expliquer qui a remis ces vestiges en état. • Situer dans le temps, situer le lieu. • Expliquer qu'on trouve des vestiges bien plus anciens que ceux-ci.
• SAVOIR LIRE UNE FRISE (DATES AVANT J.-C.)	M. Élève : frise, p. 9	Lect. coll. de la frise	• TRANSITION - <i>Sauriez-vous situer dans le temps quelques découvertes des archéologues ?</i> • Activité : 1, p. 34.
• COMPRENDRE QUE L'ARCHÉOLOGIE S'INTÉRESSE À UN PASSÉ EXTRÊMEMENT LOINTAIN	M. Élève : frise, p. 9 Cahier act.	Travail individuel	• TRANSITION - <i>Savez-vous comment travaillent les archéologues ?</i> • Reconnaître les outils. • Expliquer l'utilisation spécifique de chaque outil. • Mettre en évidence la simplicité du matériel par contraste avec la complexité, la durée du travail.
• AVOIR UN APERÇU DU TRAVAIL, DES MÉTHODES DE L'ARCHÉOLOGUE	M. Élève : doc. 1, p. 10	Lecture du doc. Cours dialogué	• TRANSITION - <i>Sauriez-vous retrouver l'utilisation des différents outils ?</i> • Activité : 3, p. 35.
• DÉGAGER L'IDÉE D'UNE ORGANISATION SOCIALE	M. Élève : doc. 3, 4, 5 & 6, p. 10 M. Élève : doc. 2 & 7, p. 10	Cours dialogué Cours dialogué ou lect. des com. p. 9	• TRANSITION - <i>Mais que cherchent les archéologues ?</i> • Expliquer ce que sont les objets trouvés pendant les fouilles, leur ancienne utilisation. → <i>Que nous apprennent ces trouvailles ?</i> • Montrer que les lieux d'habitat et les objets domestiques renseignent sur les façons de vivre. • Montrer que les ossements permettent d'imaginer l'apparence des hommes de ce passé lointain. • Expliquer ce que montrent les tombes sur les croyances.
• VÉRIFIER LES ACQUIS DE LA 1^{ÈRE} SÉANCE	M. Élève : p. 8, 9, 10 Cahier act.	Cours dialogué Travail individuel	■ DEUXIÈME SÉANCE • MISE EN SITUATION - <i>Sauriez-vous rappeler comment les hommes arrivent à connaître leur passé lointain ?</i> • Activité : 2, p. 34.
• COMPRENDRE QUE LES RECHERCHES SUR LE PASSÉ INTÉRESSENT TOUS LES HOMMES • COMPRENDRE LES MÉTHODES DE FOUILLES, LES DIFFICULTÉS	M. Élève : doc. 8 & 9, p. 11	Cours dialogué	• TRANSITION - <i>Et en Polynésie, y a-t-il des archéologues ? Que trouvent-ils ?</i> • Montrer qu'ici aussi les chantiers de fouilles se font avec des outils simples ; importance de l'habileté manuelle. • Expliquer la difficulté des fouilles à cause des vestiges cachés, loin dans les vallées ou près de la mer. • Montrer l'organisation des chantiers, l'importance d'un travail méthodique.
• COMPRENDRE QU'IL EXISTE DE NOMBREUX POINTS COMMUNS DANS LES PRODUCTIONS DES HOMMES DU PASSÉ	Cahier act.	Travail individuel	• TRANSITION - <i>Sauriez-vous expliquer le travail des archéologues en Polynésie ?</i> • Activité : 4, p. 35.
Abréviations utilisées • M.É. : manuel élève • C. act. : cahier d'activités • doc. : document • com. : commentaire • coll. : collectif • indiv. : individuel • § : paragraphe • ali. : alinéa • voc. : vocabulaire	M. Élève : doc. 10, 11 & 12, p. 11	Cours dialogué	• TRANSITION - <i>Les anciens Polynésiens utilisaient-ils des outils très différents de ceux utilisés par les hommes préhistoriques ?</i> • Montrer que les outils se ressemblent, car les besoins étaient les mêmes. • Expliquer les différences, par les différences de matériaux.
	M. Élève : résumé, p. 11	Lecture Cours dialogué	• CONCLUSION - Tous les hommes cherchent à comprendre leur passé. S'il y avait des différences entre les peuples d'autrefois, il y avait beaucoup de points communs.
	Cahier personnel	Travail individuel	• TRAVAIL PERSONNEL - Jouer à retrouver quelques outils utilisés par les archéologues.

Ch. 2 - Les documents d'Histoire. *Des documents de plus en plus nombreux*

1. OBJECTIFS

- Montrer que les hommes ont laissé des traces de leur existence, soit volontairement pour que les générations qui doivent leur succéder se souviennent d'eux, soit involontairement.
- Mettre en évidence la diversité des documents historiques.
- Initier les élèves au métier d'historien en leur apprenant comment peut s'enrichir la connaissance du passé. Les méthodes de travail sont trop complexes, mais un ou deux exemples peuvent sensibiliser les élèves : voir plus loin le paragraphe sur "la notion de document d'Histoire".

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

Le premier paragraphe permet de faire le lien avec le chapitre précédent. Les gravures rupestres sont à la fois du domaine de l'archéologie et de l'Histoire (si on englobe dans ce terme générique la Préhistoire). Ces gravures traduisent du moins la volonté délibérée des hommes de laisser une trace. Dans quelle intention ? C'est un vaste problème auquel on peut proposer quelques réponses : voir le paragraphe "Art pariétal" au chapitre 11 du présent ouvrage.

Les autres domaines de l'Archéologie (*chapitre 1*) consistent à rechercher puis à analyser des restes plus ou moins épars et plus ou moins partiels des anciennes civilisations. Les gravures rupestres offrent un ensemble cohérent et assez complet, souvent assez bien conservé.

Ce qui nous intéresse ici, c'est que ces gravures sont les premières manifestations de transmission d'un message. Bien sûr, la peinture, le dessin ont continué jusqu'à nos jours (et de plus en plus) à transmettre soit un message direct, soit un message codé. Les techniques permettant d'interpréter les gravures préhistoriques n'ont rien perdu de leur pertinence pour interpréter tout ce qui est du ressort de l'audiovisuel.

△ On remarquera aussi que l'archéologie ne sert pas seulement à connaître la Préhistoire. Retrouver Pompéi, ou les tombes égyptiennes, c'est de l'archéologie. Retrouver et reconstituer les premières machines de l'industrie c'en est aussi.

L'écriture apparaît d'abord au Moyen-Orient. Il faut prendre avec prudence les dates qui marqueraient son "invention". Il faut en effet s'entendre sur ce qu'on appelle écriture. Ainsi on trouve un article dans la revue *L'Histoire* (n° 215, novembre 1997, p. 15) qui nous présente des galets retrouvés sur les bords de l'Euphrate et qui dateraient de 9000 ans avant J.-C. On y voit des figures très schématiques (des serpents ?) et des signes indéchiffrables. L'auteur pense que ces signes manifestaient le désir de conserver la trace matérielle d'une idée, d'un rite ou d'une histoire familiale (donc des aide-mémoire). Il s'interroge sur le fait de savoir s'il ne faut pas considérer ces signes comme étant une des premières écritures.

Certaines écritures sont qualifiées d'idéographiques (qui utilisent des idéogrammes), c'est-à-dire qu'elles sont composées de signes graphiques qui représentent le sens des mots et non des sons. C'est le cas des hiéroglyphes égyptiens. Une écriture au sens propre utilise des signes conventionnels qui sont isolément dépourvus de signification.

Quoi qu'il en soit, sans tomber dans les querelles d'experts pour déterminer si tel ou tel système est ou non une écriture, **on peut admettre la date approximative de 3300 avant J.-C. comme période d'utilisation des premières écritures.**

Écriture, Histoire et Préhistoire

Par commodité, on a distingué la Préhistoire de l'Histoire par l'utilisation de l'écriture. C'est aussi ce que l'axe chronologique laisse apparaître. Or, il est évident que cette séparation est purement artificielle et ne concerne que quelques civilisations. Par exemple, les Gaulois de Vercingétorix n'avaient pas d'écriture. Étaient-ils pour autant des "hommes préhistoriques" ? À l'évidence non, étant donné leur avance dans certains domaines (art, techniques du métal...). Les spécialistes ont alors utilisé l'expression "protohistoire" pour les périodes et les peuples qui nous sont connus non pas par des écrits d'originaires de ces peuples, mais par des textes écrits par d'autres. Par exemple, les Gaulois sont connus par des textes grecs et romains. Mieux vaut bannir cette expression à l'école primaire, tant elle relève des querelles érudites.

De plus, dans le cas de la Polynésie, on débouche sur des absurdités. Quand Wallis, puis les missionnaires arrivent à Tahiti, ils trouvent un peuple sans écriture... mais pas des hommes préhistoriques.

Le maître devra donc présenter l'axe chronologique en montrant la relativité des divisions Préhistoire/Histoire.

La notion de documents d'Histoire

Ici, il faut simplifier. On ne retient donc que les documents écrits, les photographies, les moyens audiovisuels... Mais la liste n'est pas complète, loin de là. Prenons quelques exemples, simplement pour que le maître prenne conscience du problème et soit armé pour répondre éventuellement aux questions des élèves. Pour connaître le climat d'autrefois, des spécialistes utilisent les coupes transversales des arbres (la dendrochronologie) ou les pollens (la palynologie). L'étude de l'architecture, de la musique contribue aussi à la connaissance historique. On pourrait résumer par cette formule : **tout est document d'Histoire**. Cette discipline est vaste et on ne peut jamais dire que l'on a étudié une question définitivement, tant il est possible de trouver toujours de nouveaux documents qui viennent compléter ou corriger ce que l'on croyait savoir. C'est ce qui fait l'intérêt du travail de l'historien.

△ **Suggestion** : pour donner une idée aux élèves, de ce que sont les documents d'histoire écrits (ou **archives**), on peut visiter le Service territorial des Archives à Tipterui.

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ouvrage collectif, *L'Histoire en France*, éditions La Découverte, 1990, 130 p.

C - COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Documents A1 et A2 : grotte de Lascaux, en Dordogne

Cette grotte, dans le Sud-Ouest de la France, a été découverte au hasard d'une promenade en 1940. Elle est considérée comme l'une des plus belles, composée de grandes salles décorées de fresques variées. Les dessins sont très évolués et les couleurs vives, les scènes représentées sont très vivantes. Selon les spécialistes, c'est dans cette grotte que les hommes de la Préhistoire ont peint les plus extraordinaires figures d'aurochs (ancêtres de nos vaches et taureaux).

Cette découverte enthousiasma le monde et de nombreux visiteurs se pressèrent à Lascaux. Mais le piétinement des lieux, les effets de la respiration de milliers de visiteurs ont commencé à causer des dégradations. La grotte fut fermée au public. En 1983, près du site original, on a ouvert une grotte reconstituée pour que tout le monde puisse encore admirer les œuvres des artistes préhistoriques (40 000 visiteurs par an à Lascaux).

Actuellement, lorsqu'une grotte est découverte, elle n'est pas ouverte au public, c'est sa reconstitution qui est disponible. Cette solution étant très onéreuse, il est envisagé d'utiliser les images virtuelles pour permettre à tous d'accéder à ces témoignages du passé humain (*voir aussi le commentaire sur la grotte Chauvet dans le chapitre 11 du présent ouvrage*).

Document B : une femme à l'époque du Cro-Magnon

Sculpture du musée de l'Abri Pataud, les Eyzies-de-Tayac (Dordogne).

Document 1 : ce n'est pas encore une écriture...

Pendant la période préhistorique, les hommes s'exprimaient en utilisant les matériaux à leur disposition (supports et produits naturels). Ce qu'ils avaient à raconter avait trait à leurs préoccupations principales : la survie (la chasse) et la défense du territoire (la guerre).

Comme ici, la plupart des dessins gravés et des peintures rupestres se retrouvent sur les parois de grottes. Abrités de la lumière, ils sont arrivés jusqu'à nous ; le problème actuellement est le suivant : montrer à tout le monde ces témoignages ou les conserver à l'abri ?

Document 2 : pierre gravée, trouvée en Égypte (la pierre de Rosette)

Cette célèbre pierre a été appelée "Pierre de Rosette", du nom de l'endroit où elle a été trouvée en Égypte. C'est grâce à elle que Champollion a découvert la signification des hiéroglyphes.

Document 3 : les hommes n'utilisent pas la même écriture partout dans le monde

Voici quelques exemples d'écritures utilisées, et il y en a beaucoup d'autres. Notre alphabet (alphabet italique ou latin) trouve son origine dans l'alphabet grec. Notre alphabet a servi à la transcription de nombreuses langues. Certains pays asiatiques abandonnent peu à peu leur ancien alphabet (idéogrammes) pour le nôtre.

L'utilisation de l'anglais comme langue économique internationale répand de plus en plus l'alphabet latin partout dans le monde.

Document 4 : écriture sur de l'argile

Les hommes ont toujours adapté leurs techniques à leur environnement et utilisé les supports à leur disposition. Cette tablette, originaire du Moyen-Orient, a été faite avec de l'argile, matériau courant dans cette région (construction de maisons, de palais en argile).

À cette époque, ceux qui savent écrire sont rares. Ce sont des spécialistes (les scribes) qui rédigent les actes officiels (écrire des lois, des traités) et les actes économiques (échanges de marchandises, comptabilité).

Document 5 : écriture du Moyen Âge

C'est sur un parchemin (peau de mouton ou de chèvre) que l'on écrivait à l'époque. La forme des lettres n'était pas la même qu'aujourd'hui. La lecture exige le recours à une science qu'on appelle la paléographie. On se bornera à indiquer aux élèves qu'il s'agit d'un parchemin.

Document 6 : les navigateurs européens dessinaient-ils ce qu'ils voyaient ?

Dessin de Weber. Ce dessin a été réalisé pendant le troisième voyage de James Cook dans le Pacifique. Ces voyages lointains étaient organisés par les rois pour trouver de nouveaux territoires et de nouvelles richesses. Chaque expédition employait les talents d'un dessinateur pour faire un "reportage" : les paysages, les habitants, les mœurs...

Ainsi, au retour en Europe, les gouvernants décidaient-ils si les pays visités devaient être colonisés ou non, et dans quelles conditions. Ces reportages étaient-ils impartiaux ? Peut-être les dessins idéalisaient-ils les pays et les êtres rencontrés pour tenter le roi et justifier un nouveau voyage.

Document 7 : quand il fallait apprendre l'Histoire par cœur...

En Polynésie, avant l'arrivée des Européens, les hommes ne disposaient pas de l'écriture pour fixer leur Histoire. Chaque famille, chaque chefferie utilisait les talents et la mémoire d'un spécialiste (le *haerepo*), qui était chargé de retenir tous les événements importants de la vie (naissances, morts...), qui établissait les relations entre les hommes et les dieux (généalogies) et qui connaissait les repères du temps pour les faits vitaux (saisons, pêche, chasse, guerre...).

Cet objet de 35 cm (*taura tupuna*) est tissé en fibres de coco et brins de *tapa* blanc. Il existe d'autres exemples d'aide-mémoire que celui-ci : entailles sur un coquillage ou sur une pierre ; objets en feuilles de cocotier tressées (*viriviri*).

Document 8 : reproduire le plus exactement possible la réalité, photographier

Photographie prise par Georges Viaud. À partir de la fin du XIX^e siècle, les dessinateurs, que les capitaines emmenaient dans leurs voyages, sont remplacés par des photographes. Ceux-ci ont d'abord un rôle officiel : leurs photos rendent compte aux autorités métropolitaines des événements et de l'état des territoires colonisés. Ces vieux clichés sont aujourd'hui une aide précieuse pour les historiens, car ils sont plus fiables que les dessins.

Cependant, aujourd'hui, grâce aux techniques modernes, il est facile de truquer une photo (ajouter ou retirer un personnage, etc.). Il est donc très important de varier ses sources, ses documents, pour s'assurer d'une plus grande exactitude.

Document 9 : des outils modernes

Tous ces outils, que la technique du XX^e siècle a mis à notre disposition, permettent d'échanger des documents d'un bout à l'autre du monde, presque instantanément. Cependant, cette rapidité, cette abondance de documents peuvent être dangereuses : mise en lumière artificiellement de tel ou tel événement ou partie d'événement, suivant les besoins d'un homme ou d'une politique.

Retenons néanmoins que les historiens ont désormais de nombreux outils à leur disposition et qu'il leur faut connaître ces techniques nouvelles.

3. DÉROULEMENT DES SÉANCES

■ 1^{ère} et 2^{ème} séances : voir les fiches pédagogiques, page suivante

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

1. Je travaille mes connaissances

- Les hiéroglyphes sont l'écriture actuelle des Égyptiens. ➔ FAUX
- Le parchemin est du papier froissé. ➔ FAUX
- Les Arabes écrivent de droite à gauche. ➔ VRAI
- On dit "Histoire" à partir de l'utilisation de l'écriture. ➔ VRAI

2. Je retiens l'essentiel

- Au XIX^e siècle, les voyageurs dessinaient ce qu'ils voyaient dans les pays lointains. Mais ces **dessins** représentaient-ils la vérité ?
- Les Polynésiens ne connaissaient pas l'**écriture** : les **haerepo** étaient chargés de réciter les **généalogies** des chefs.
- À partir de **1830**, on a pu photographier les événements pour en garder des traces. Aujourd'hui, on utilise des outils dits audiovisuels, par exemple : la **vidéo**, le **magnétophone**.

3. Je sais situer dans le temps

Ordre chronologique : 1. écriture, 2. papier, 3. imprimerie de Gutenberg, 4. photo, 5. cinéma, 6. ordinateur.

4. Je sais lire un document

Document A (**NB** : en fait, il s'agit des 2 documents A1 et A2 ; le préciser aux élèves) :

- Les animaux reconnaissables sont des **chevaux**, des **bœufs** ou des **taureaux**.
- Couleurs employées : des **marron**, du **noir**.
- Ces couleurs étaient obtenues **avec de la terre** et du **charbon de bois**.

5. Je travaille à la maison

Pour mémoire, dessin à la manière des hommes préhistoriques.

Chapitre 2 - Les documents d'Histoire OBJECTIFS	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT (1^{ÈRE} & 2^{ÈME} SÉANCES)
• COMPRENDRE QUE LES HOMMES, QU'ILS L'AIENT VOULU OU NON, NOUS ONT LAISSÉ DES TRACES DE LEUR EXISTENCE	M. Élève : doc. A p. 12	Cours dialogué	■ PREMIÈRE SÉANCE • MISE EN SITUATION - <i>Par quel moyen connaissez-vous l'histoire de vos parents, de vos grands-parents ?</i> <i>.Montrer</i> que l'homme a laissé des traces de son Histoire, dès qu'il a su le faire. <i>.Observer</i> que ces premières traces concernaient la façon de vivre, particulièrement les moyens de se procurer de la nourriture.
	M.É. : p. 12 doc. A & B Cahier act.	Travail individuel	• TRANSITION - <i>On peut admirer ces traces de la préhistoire dans des grottes et des musées. Faisons le guide. Activité : 4, p. 37.</i>
• MONTRER L'ÉVOLUTION PARALLÈLE DES TECHNIQUES ET DU BESOIN DES HOMMES DE RACONTER LEUR PASSÉ	M. Élève : p. 14, doc. 1, 2, 4 & 5	Lecture § 2, p. 13 Cours dialogué	• TRANSITION - <i>Y a-t-il eu une invention de l'écriture ?</i> <i>.Montrer</i> que, petit à petit, l'homme est passé du dessin aux signes, puis à l'écriture. <i>.Observer</i> que les méthodes employées ont évolué en même temps que les progrès techniques (gravure, parchemin, papier, imprimerie).
	Cahier d'activités	Travail individuel	• TRANSITION - <i>Sauriez-vous retrouver cette évolution ? Activité : 2, p. 36.</i>
• COMPRENDRE QUE LES ÉCRITURES SE SONT DIVERSIFIÉES EN MÊME TEMPS QUE LES SOCIÉTÉS HUMAINES	M. Élève : doc. 3, p. 14	Cours dialogué	• TRANSITION - <i>Pensez-vous que tous les hommes utilisent la même écriture ?</i> <i>.Observer</i> les différents alphabets. <i>.Expliquer</i> que, pour comprendre ce que chaque écriture veut dire, il en faut connaître le code.
• COMPRENDRE LA DIFFICULTÉ DE CONSERVER SON HISTOIRE QUAND ON N'A PAS L'ÉCRITURE	M. Élève : M. Élève : doc. 7 p. 15	Lecture § 2, p. 13 Cours dialogué	■ DEUXIÈME SÉANCE • MISE EN SITUATION - <i>À votre avis, a-t-on trouvé des traces de peintures rupestres en Polynésie ?</i> <i>.Expliquer</i> que les traces trouvées par les navigateurs européens étaient des dessins gravés sur des rochers (pétroglyphes). <i>.Raconter</i> comment les anciens Polynésiens se transmettaient leur Histoire (tradition orale). <i>.Préciser</i> que l'écriture est arrivée au XIX ^e siècle avec les navigateurs européens (arrivée de la Bible).
• METTRE EN ÉVIDENCE QUE LES DESSINS NE REPRÉSENTENT PAS TOUJOURS LA RÉALITÉ. TOUS LES DOCUMENTS D'HISTOIRE DOIVENT ÊTRE INTERPRÉTÉS	M. Élève : doc. 6 p. 15	Cours dialogué	• TRANSITION - <i>Lorsque les navigateurs sont arrivés en Polynésie, comment ont-ils cherché à conserver la mémoire de ce qu'ils avaient découvert ?</i> <i>.Montrer et observer</i> la gravure. <i>.Expliquer</i> que ce témoignage n'est pas obligatoirement fiable (le dessinateur peut modifier la scène).
• COMPRENDRE QUE LA CONNAISSANCE DE L'HISTOIRE BÉNÉFICIE DE TOUS LES PROGRÈS TECHNIQUES	M. Élève : doc. 8 & 9, p. 15	Cours dialogué Lecture § 3, p. 13 Cours dialogué	• TRANSITION - <i>Quelles techniques les hommes ont-ils inventées pour garder le souvenir des événements ?</i> <i>.Expliquer</i> l'avantage de la photo sur le dessin (plus de vérité, de rapidité) ; mais montrer qu'on peut tout de même tricher. <i>.Observer</i> les derniers moyens techniques et expliquer leur utilisation pour garder ou transmettre les traces du passé ou des événements.
	Cahier d'activités	Travail individuel	• CONCLUSION - Depuis que les hommes se sont organisés en sociétés, de la Préhistoire à nos jours, ils ont laissé, volontairement ou non, des traces de leur Histoire et ont inventé en permanence des techniques qui le permettaient. .Activités : 1 & 3, p. 36.

Ch. 3 - Les dates et les calendriers. *Se repérer dans le temps*

1. OBJECTIFS

- Donner le sens de la chronologie.
- Habituer à la précision historique.
- Faire prendre conscience de l'existence d'autres civilisations.

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

Les pays de tradition chrétienne ont choisi d'établir un calendrier se référant à la naissance du Christ. Mais les nations ayant connu un large développement du christianisme ne regroupent qu'une petite partie des habitants de la terre.

À titre d'exemple, les pays de civilisation musulmane comptent les années depuis Mahomet (plus précisément l'origine de leur calendrier correspond à notre année 622). En 1998, ils sont en l'an 1419. Certes, 1419 ne correspond pas à la soustraction 1998 moins 622. Cela est dû au fait que l'année musulmane (avec des mois lunaires) est plus courte que la nôtre. La communauté israélite fait démarrer le calendrier à la création d'Adam : elle fête l'année 5759, quand nous sommes en 1998.

Δ Fin janvier 1998, la communauté chinoise de Tahiti a célébré le début de l'année 4696.

Pour des raisons pratiques, certains pays (par exemple le Japon, depuis 1873) utilisent notre calendrier. Pour eux, cependant, il n'est la référence d'aucun événement fondateur, et la notion de siècle n'a guère de sens.

Une erreur sur l'origine de notre ère

C'est tardivement que les chrétiens se sont souciés d'établir un calendrier à partir de la naissance de Jésus-Christ. Or, à quel moment Jésus est-il né ? Les indications données par les Évangiles sont vagues. D'après Matthieu et Luc, c'est "au temps du roi Hérode". Souvent revient l'expression "en ce temps-là...". Vers l'année 532 de notre ère, en cherchant à recouper les événements décrits dans les Évangiles avec ceux de l'histoire romaine, un moine surnommé Denys le Petit crut pouvoir affirmer que Jésus était né 753 ans après la fondation mythique de Rome par Romulus et Rémus. L'Église utilisa ce point de repère pour créer notre calendrier. Or, la recherche historique a réussi à établir que Jésus était né quelques années (de 4 à 7) avant ce repère. Autrement dit, **Jésus est né quatre ou sept ans avant Jésus-Christ !**

Notre calendrier n'a donc rien de scientifique, il est purement indicatif. 2000 ou 2001 ne valent que ce qu'on veut bien leur donner comme signification.

Un calendrier sans cesse reconstruit

Aux premiers temps de l'utilisation du calendrier chrétien, logiquement d'ailleurs, l'année commençait à Noël. Mais il n'y a aucune certitude sur l'époque de l'année où est né le fondateur du christianisme. Avec des considérations plus théologiques, vers le XI^e siècle, on fit démarrer l'année le jour de Pâques, le jour de la Résurrection, marquant ainsi un véritable renouveau. Mais comme la date de Pâques varie entre le 22 mars et le 25 avril, ce calendrier n'était guère pratique. En France, l'année commença alors le 1^{er} janvier, à partir de 1564. Mais les Anglais, par exemple, n'adoptèrent cette mesure qu'en 1751.

Au XVI^e siècle, le pape Grégoire XIII voulut rectifier une autre erreur. L'année ne fait pas réellement 365 jours un quart (mais 365 jours 5 heures 48 minutes et 46 secondes). Avec une année bissextile tous les quatre ans, on commettait une

erreur d'environ trois jours tous les quatre cents ans. Le pape proposa alors que le jeudi 4 octobre 1582 fut suivi du vendredi... 15 octobre et que les années terminées par deux zéro ne seraient pas bissextiles sauf celles divisibles par quatre cents. En clair, 1600 et 2000 sont des années bissextiles, mais pas 1700, 1800 et 1900.

Or, la mesure préconisée par le pape ne s'appliqua que progressivement. La France l'adopta dès 1582, mais l'Angleterre en 1752 seulement.

Les historiens ont donc fort à faire lorsqu'ils doivent établir des dates avec précision. Le même événement est réputé avoir eu lieu à des dates différentes selon les documents issus de pays aux systèmes de références différents. Quand le roi Charles 1^{er} d'Angleterre a été exécuté, c'était le 30 janvier 1648 pour les Anglais... mais le 9 février 1649 pour les Français. Les livres d'Histoire se perdent parfois dans ces dates.

Savoir reconnaître les siècles

C'est au VI^e siècle de notre ère que l'on a conçu notre calendrier (*voir plus haut*). Or, à l'époque, on utilisait les chiffres romains, lesquels ignorent le zéro. **Par conséquent, une année zéro ne pouvait exister.** Les chiffres arabes qui, eux, connaissent le zéro, n'ont été introduits en Occident qu'à partir des IX^e et X^e siècles. Il est certain que les sciences dites exactes ont besoin du zéro, c'est pourquoi l'astronomie, par exemple, entre autres raisons, se sert de mesures différentes du temps historique. Une grande partie des confusions vient de ce qu'on ne distingue pas les domaines.

Pour les historiens, il n'y a donc pas eu d'année zéro. La naissance du Christ, elle, n'est qu'un *point* zéro sur une frise chronologique. Avant ce point, c'est l'année -1 *avant J.-C.* et après ce point, c'est l'année +1 *après J.-C.*

Le premier siècle après J.-C. commence le 1^{er} jour de l'an 1 et se termine le dernier jour de l'an 100. Puisque l'an deux est la deuxième année du 1^{er} siècle, la centième année de ce siècle est donc l'an 100. Il faut attendre le dernier jour de l'an 100 pour que les cent années du siècle soient écoulées. Le deuxième siècle ne commence, dans ces conditions, que le premier jour de l'an 101.

Chasser les mauvais exemples

Voyons celui donné dans *La Dépêche* du 28 août 1996 en note de la Rédaction : «un homme né le 1^{er} janvier 1900 a 100 ans révolus le 1^{er} janvier 2000 : il entre dans sa 101^e année. Il entre aussi dans le 3^e millénaire». En prenant le cas de quelqu'un qui est né en 1900, on fausse le problème, car personne n'a pu naître en l'an zéro. Celui qui serait né le 1^{er} janvier de l'an 1 (ce qui en fait n'a jamais existé), aurait fêté son 1^{er} anniversaire le 1^{er} janvier de l'an 2 et son centième anniversaire le 1^{er} janvier de l'an 101. Ce jour-là, il serait entré dans son deuxième siècle, comme l'humanité tout entière.

De ce fait, le XXI^e siècle commence le 1^{er} janvier de l'an 2001. Il est bien difficile de lutter contre les journaux, contre la fascination à l'égard des nombres ronds. De plus, la notion de siècle, ce n'est pas si simple.

Relativiser la notion de siècle

Il suffit d'aller en Italie pour s'apercevoir que les problèmes diffèrent d'un pays à l'autre. Par exemple, les Français considèrent que l'année 1453 appartient au XV^e siècle. Mais les Italiens appellent l'ensemble des années commençant par 14 (y compris 1400) le **quattrocento** (et celles commençant par 15, le cinquecento, etc.). Mais en dehors des problèmes liés au vocabulaire, la notion de siècle est très relative, en particulier pour les historiens. Quand le XIX^e siècle finit-il ? ou autrement dit à quel moment les façons de vivre ou les manières de penser des hommes du XIX^e siècle changent-elles ? Ce n'est ni en 1900 ni en 1901, mais bien avec les soubresauts de la guerre de 1914-1918. Dans le même esprit, un ouvrage universitaire récent consacré au XVI^e siècle porte en sous-titre : *1483-1598*.

Relativiser le calendrier et l'année 1

À l'énoncé des remarques qui précèdent, on conviendra qu'un calendrier n'a pas grande valeur dans l'absolu. Il n'est jamais qu'une convention (*voir, page 85, un complé-*

ment pour l'information des enseignants). Enfin, tandis que les journaux s'emparent du débat qui consiste à déterminer le moment où l'on entre réellement dans le XXI^e siècle, n'oublions pas que, pour la plus grande partie de l'humanité, l'entrée dans le XXI^e siècle n'a pas de sens. Il n'en demeure pas moins qu'il faut habituer les élèves à utiliser les conventions qui sont celles de l'Histoire : les dates et les calendriers.

Les périodes historiques : là encore, il faut relativiser

Le schéma présenté (page 18 du manuel) doit être connu des élèves, mais en même temps, il doit être l'occasion de montrer la diversité des civilisations et de leur rythme d'évolution. Il est évident qu'il est absurde de parler de Moyen Âge à propos de la Polynésie ou de l'Amérique. L'entrée d'une civilisation dans une de ces périodes est aussi très relative. Les Gaulois qui ne connaissaient pas l'écriture avant l'arrivée des Romains n'étaient pourtant plus des hommes préhistoriques.

Les noms donnés aux périodes l'ont été évidemment après coup et jamais les hommes du VIII^e siècle n'ont pensé qu'ils vivaient au Moyen Âge. Les coupures n'ont guère de sens. Le passage d'une période à l'autre ne se fait pas brutalement. Retenons néanmoins quelques-uns des critères qui justifient ces coupures de l'Histoire.

- **L'Antiquité** commence théoriquement lorsqu'un peuple est capable de laisser une trace écrite sur son histoire. Les Égyptiens, les Hébreux, les Grecs et les Romains sont les principales civilisations de cette époque. On considère que l'Antiquité s'achève avec l'effondrement de l'empire romain (le dernier empereur est renversé en 476). Mais cet effondrement a été, en fait, une succession de reculs. **Retenir de façon imprécise la fin du V^e siècle comme achèvement de l'Antiquité paraît raisonnable.**

- **Le Moyen Âge** dure environ mille ans. Il s'achève entre le milieu et la fin du XV^e siècle avec l'imprimerie, l'épanouissement de la Renaissance, les grands voyages (la date de 1492 est souvent considérée comme une rupture alors qu'en réalité les fruits de la découverte de l'Amérique ne se révèlent que plus tard).

- **Les Temps modernes** prêtent le flanc à toutes les ambiguïtés puisque dans le langage courant, ce qui est moderne, c'est ce qu'on rencontre de nos jours. Il suffira de montrer que chaque science a son vocabulaire particulier et que les historiens appellent Temps Modernes les XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles. Quant à la coupure souvent adoptée, celle de 1789, pour intéressante qu'elle soit (passage de l'Ancien Régime à un système politique plus démocratique), n'est valable que pour la France (et en partie seulement). On retiendra donc simplement que **depuis le début du XIX^e siècle, on est entré dans la période contemporaine.**

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Les ouvrages d'histoire des classes de sixième traitent et développent généralement ces questions.

C - COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Tableau sur les chiffres romains (page 18 du manuel)

On se contentera de faire lire les chiffres romains jusqu'à XXI. À ce niveau, il n'est pas nécessaire d'aller au-delà.

Document 3 : en février, 28 ou 29 jours ?

Pourquoi le mois de février fait-il 28 ou 29 jours ?

(Une curiosité à l'usage exclusif du maître)

Dans le calendrier julien (celui qui a été mis au point à l'époque de Jules César, vers 46 av. J.-C.), le mois de février avait 29 jours les années ordinaires et 30 jours les années bissextiles. Les autres mois de l'année avaient alternativement 30 ou 31 jours. Quand on désigna l'un des mois par le nom de l'empereur Auguste (le mois d'août), celui-ci ne faisait que 30 jours. Politiquement, il était inconcevable qu'il soit plus court que le mois dédié à Jules César (le mois de juillet qui en faisait 31). On ajouta donc un jour en août et on en retira un à février qui passa à 28 jours en année ordinaire et à 29 jours en année bissextile.

L'élève devra savoir simplement que le mois de février est le plus court de l'année (28 ou 29 jours).

3. DÉROULEMENT DES SÉANCES

■ 1^{ère} séance : voir la fiche pédagogique ci-contre

Matériel : un mètre pour établir un axe du temps au tableau et situer les dates ;
un double décimètre pour les élèves ;
un rouleau de papier pour construire une ligne de temps et y coller quelques personnages ou des illustrations de faits marquants.

■ 2^{ème} séance : indications utiles

Vérifier les connaissances :

- sur les siècles (*activité 3.a, p. 39 du cahier*) ;
- sur les mois de l'année, en français et en tahitien (*activité 4., p. 39*) ;
- sur la longueur des années : les années bissextiles (*activité 3.b, p. 39*) ;

Souligner la relativité des dates historiques en montrant des exemples de dates dans des pays non chrétiens (*doc. n° 2, p. 19 du manuel et son commentaire*) ;

- le mois de janvier (*doc. n° 4, p. 19 du manuel et son commentaire*) ;
- voir la suggestion d'activités (*activité 5., p. 39 du cahier*).

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

1. Je sais situer dans le temps

Révolution française :	1789	XVIII ^e s.
L'autonomie interne en Polynésie française :	1984	XX ^e s.
Vercingétorix battu par Jules César :	52 av. J.-C.	I ^{er} s. av. J.-C.
Venue de Wallis à Tahiti :	1767	XVIII ^e s.
Couronnement de Charlemagne :	800	VIII ^e s.
Naissance probable de Jésus :	4 av. J.-C.	I ^{er} s. av. J.-C.
Premier voyage de C. Colomb vers l'Amérique :	1492	XV ^e s.
Début de la construction de Notre-Dame de Paris :	1163	XII ^e s.

2. Je sais lire un document

Dans quelle ville Jésus est-il né ? **Bethléem**

La date de la naissance de Jésus figure-t-elle dans le texte ? **NON**

Qui était empereur des Romains à ce moment-là ? **Auguste (63 av. J.-C. - 14 ap. J.-C.)**

3. Je travaille mes connaissances

1701	→	XIII ^e siècle
2000	→	XVIII ^e siècle
103 av. J.-C.	→	XX ^e siècle
1256	→	II ^e siècle av. J.-C.
777	→	VIII ^e siècle

- Vérifier que le total des jours fait bien **365 ou 366 jours**.

4. Je retiens le vocabulaire

janvier	<i>tenuare</i>	mai	<i>me</i>	septembre	<i>tetepa</i>
février	<i>fepuare</i>	juin	<i>tiunu</i>	octobre	<i>'atopa</i>
mars	<i>mati</i>	juillet	<i>tiurai</i>	novembre	<i>novema</i>
avril	<i>'eperera</i>	août	<i>'atete</i>	décembre	<i>titema</i>

NB : en cours d'histoire, on considérera que la connaissance des mois en langue tahitienne est facultative, sauf si ce vocabulaire a été enseigné en cours de langue.

5. Suggestion d'activités

Recherche et travail sur le calendrier chinois laissés à l'initiative de l'enseignant.

Chapitre 3 - Les dates et les calendriers OBJECTIFS	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT (1^{ÈRE} SÉANCE)
• NOTION DE DATE • COMPRENDRE QU'IL A FALLU CHOISIR UN POINT DE REPÈRE • MONTRER, À TRAVERS LE CHOIX DE LA NAISSANCE DE J.-C., L'IMPORTANCE DU CHRISTIANISME DANS L'EUROPE D'AU-REFOIS	M. Élève : doc. B p. 16 M. É. intro. p. 17 M. É. : 1^{ers} axes chrono p. 17 + C. act. : texte p. 38 M. É. : p. 17 § Notre calendrier Cahier act.	Cours dialogué Lecture à voix haute et cours dialogué Lecture Trav. ind., ou coll. *	■ MISE EN SITUATION • LA NOTION DE DATE .Observer le doc. B ; sensibiliser à la notion de date. .Voir aussi la date de naissance des élèves. .Utiliser quelques dates significatives (p. 17, les trois premières lignes). .Repérer quelques dates du calendrier chrétien : le point de repère (le point zéro). .Partir du récit extrait des Évangiles (texte de l'activité 2) : l'expression "En ces jours-là" est très vague ; mais c'est à partir de la naissance de Jésus qu'on a fait démarrer notre calendrier. → L'empereur Auguste est mort 14 années après la naissance de J.-C. : 14 ap. J.-C. → Jules César (voir Astérix...) est mort 44 années avant la naissance de J.-C. : 44 av. J.-C. .Commenter ce passage un peu difficile. .Retenir la notion de convention : ce qui compte, c'est le point zéro et non la date réelle de la naissance de J.-C. .Activité : 1.a, p. 38. * s'il y a une frise collective au tableau.
• NOTION DE SIÈCLE : AUTRE DÉCOUPAGE ARBITRAIRE, MAIS QU'IL EST INDISPENSABLE DE CONNAÎTRE	M. Élève : p. 18 M. Élève : p. 18 Cahier act. pp. 38-39	Entraînement à se repérer dans le manuel ** Récit du maître Lecture commentée § 1 & 2, p. 18 *** Travail individuel	• LES CHIFFRES ROMAINS .Apprendre ces chiffres dans une autre discipline que l'Histoire (par ex. en lecture ou en mathématique). ** se référer souvent à ce tableau pour lire de plus en plus aisément les nombres en chiffres romains. • LES SIÈCLES = des périodes de cent ans .Se repérer dans le temps d'une autre façon. Nous vivons au XX^e siècle ou au XXI^e siècle. .Lire le manuel (il ne s'agit ici que d'une première approche. Lors de chaque séance, on sera amené à revoir cette notion de siècle). *** - Compter les siècles ; - Situer des dates dans leur siècle. .Activités : 1.b, p. 38 ; 3, p. 39.
• REVENIR SUR LA NOTION DE POINT DE REPÈRE DE NOTRE CALENDRIER EN MONTRANT QUE LA DATE PRÉCISE DE LA NAISSANCE DE J.-C. RESTE INCONNUE	Cahier act.		■ ÉVALUATION .Activité : 2, p. 38.

Ch. 4 - Les religions. *Les hommes et les dieux*

1. OBJECTIFS

- Connaître une des sources fondamentales des civilisations.
- Montrer la diversité des religions et apprendre à les respecter.

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

En l'absence de connaissances scientifiques, les hommes ne peuvent interpréter les phénomènes (la vie, la mort, la pluie, le gel, les tremblements de terre...) que par l'intervention de forces surnaturelles auxquelles ils prêtent des intentions ou bienveillantes ou maléfiques. Avec le développement des sciences et de la rationalité, il est possible d'expliquer les phénomènes par des causes logiques. La croyance en Dieu (ou en des dieux) n'est donc plus une sorte de quasi-nécessité. Cela ne signifie pas pour autant que la science s'oppose à l'existence de la croyance en Dieu. Elle pose simplement le principe que l'existence ou la non-existence de Dieu est - pour l'instant ? - indémontrable. La science ne peut pas non plus répondre à des questions d'ordre philosophique ou spirituel : pourquoi la souffrance ? (c'est la question centrale du bouddhisme), quel est le sens de la vie ? y a-t-il une survie après la mort physique ?

Dans le monde d'aujourd'hui, il y a donc des croyants (avec tout ce que ce terme peut avoir de vague) et des athées. Mais attention au sens des mots. **Athée** ne veut surtout pas dire païen (c'est même le contraire) ni sans morale. Dans une société polynésienne encore fort imprégnée de valeurs religieuses, il est important de faire comprendre ou de faire savoir qu'un homme peut ne pas croire en Dieu et avoir un idéal, par exemple, de fraternité envers tous les hommes.

Le mot **païen** aussi est souvent mal interprété. On y ajoute une connotation péjorative : le païen serait celui qui se conduit mal (par rapport à la morale chrétienne). Ce n'est pas le sens qu'il faut donner en Histoire. Mais ce mot est "explosif", appliqué aux anciens Polynésiens. Certes, pour les missionnaires, il était clair que ceux-ci adorant plusieurs dieux, pratiquant l'infanticide et une grande liberté de mœurs étaient des païens. Ils ont donc cherché à rompre avec le passé polynésien par une véritable acculturation reléguant ce passé dans des temps obscurs où le Malin agissait. Eux, missionnaires, étaient venus délivrer, pensaient-ils, les Polynésiens de leur misère morale. Il est évident qu'aujourd'hui, dans une société qui, dans une certaine mesure se laïcise, et surtout est à la recherche de ses racines, il nous est apparu difficile de qualifier les anciens Polynésiens de païens. Aussi avons-nous, dans les leçons qui suivent abandonné ce terme (réservé à de très lointains ancêtres des hommes) et utilisé des expressions comme "religion traditionnelle", "pratiques religieuses anciennes", etc.

△ Les maîtres prendront garde donc d'utiliser les mots avec prudence, en n'oubliant pas que l'enseignement de l'Histoire (et surtout de l'Histoire religieuse) doit rester scientifique et dépourvu de toute connotation irrationnelle. Quand le maître parle de Dieu, il parle d'une croyance comme il parlerait du chef d'un parti politique, c'est-à-dire sans tomber dans la prédication ou la propagande.

Il est question ensuite des religions qui n'ont qu'un seul dieu. Le mot monothéisme (et son contraire polythéisme) ne paraît pas indispensable à faire apprendre à ce niveau. Il figure, certes, au doc 9, mais il sera inutile d'insister, sauf auprès des meilleures classes.

Le judaïsme : L'Ancien Testament raconte comment Dieu a choisi un peuple (le peuple hébreu). Mais, jusqu'à Moïse, la plus grande confusion règne sur ce Dieu. Est-il unique ? N'est-il pas simplement le dieu d'un peuple ? un dieu plus puissant que les

autres ? Mais avec le récit de l'Exode, Moïse "invente" Dieu, comme le dit Jean Bottéro, le plus grand spécialiste de l'histoire du Moyen-Orient ancien. Il veut dire par là que c'est à partir de Moïse que Dieu a un nom (Yahvé), des exigences (par exemple les dix commandements et la Loi), bref que peut se construire une véritable religion avec un dieu unique (non sans ambiguïté comme dans le premier commandement : "tu n'auras pas d'autres dieux devant ma face"). Cette religion, toutefois n'a pas de nom précis. On parle à plus ou moins juste titre de religion hébraïque. Mais c'est après l'exil à Babylone (587-538 avant J.-C.) que le monothéisme devient un principe absolu et que se définissent les rites et les pratiques de ce qui prend le nom précis de **judaïsme**.

Ce que les juifs appellent la **Bible**, c'est ce que les chrétiens appellent l'Ancien Testament.

Le peuple juif et Dieu

"Ce que Moïse a enseigné, ce n'est pas le monothéisme, idée profonde et difficile d'accès, que les Israélites n'atteindront pas, ne comprendront pas et n'admettront pas avant plusieurs siècles de réflexion... On est arrivé au monothéisme authentique, en Israël, lorsqu'on a pu affirmer : "c'est Yahvé Seul qui est Dieu ; à part Lui, il n'en existe pas". C'est le Deutéronome qui a parlé ainsi (chapitre 4, 35), et il est daté du VII^e siècle avant notre ère, un demi-millénaire après Moïse."

Jean Bottéro dans *La plus belle histoire de Dieu*, p. 20.

L'islam : Mahomet est le grand prophète de cette religion. Contrairement à Jésus que les chrétiens considèrent comme le Fils de Dieu (et même comme un Dieu dans la Trinité), pour les musulmans, Mahomet n'est qu'un homme (Dieu ne peut pas avoir de fils). C'est vers 610 que ce commerçant d'Arabie aurait reçu la visite de l'ange Gabriel lui transmettant ce message : il n'y a qu'un seul Dieu (Allah en arabe), il faut être juste et charitable. Lorsque Mahomet rapporte les paroles de l'ange à ses amis, ceux-ci les apprennent par cœur puis les écrivent dans un livre qu'on appelle le **Coran** (= le récit psalmodié). Ceux qui croient ces paroles prennent le nom de **musulmans** (= ceux qui s'en remettent à Dieu, ou fidèles). Mal vus des habitants de La Mecque, Mahomet et ses disciples doivent s'enfuir (16 juillet 622, date qui marque le début du calendrier musulman). Mais ses idées se répandent, surtout après la mort de Mahomet (8 juin 632).

On notera que les trois grandes religions monothéistes (voir *tableau p. 21 du manuel de l'élève*) ont des points communs. Elles donnent une grande valeur au récit biblique de la Création, le Dieu créateur étant le même. Elles vénèrent les mêmes grands personnages : Noé, Abraham, Moïse. Elles défendent les mêmes valeurs de charité. Cela ne les empêche pas de s'affronter (pensons aux croisades, aux persécutions des juifs...) et de se diviser entre elles (pensons à la Saint-Barthélémy, aux affrontements entre courants de l'islam...). Que des religions proclamant la charité puissent se comporter ainsi donne des arguments à ceux qui rejettent l'existence d'un dieu.

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bottéro J., Ouaknin M.-A., Moingt J., *La plus belle histoire de Dieu*, Le Seuil, 1997, 188 p.
- Lenoir F., Tardan-Masquelier Y., *Encyclopédie des religions*, 2 vol., Bayard, 1997.

C - COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Document A : le pape, chef religieux des catholiques, bénit la foule

Il vit au Vatican, à Rome, en Italie. Aux grandes fêtes religieuses, il apparaît sur son balcon, place Saint-Pierre. De là, il bénit la foule des fidèles et lit les messages religieux.

Souvent, il part en voyage pour rencontrer les catholiques du monde entier. Ceux-ci viennent nombreux (plusieurs centaines de milliers souvent) assister aux messes qui ont lieu dans des stades, des hippodromes, d'immenses places. Le pape est alors entouré des personnalités religieuses et politiques les plus importantes du pays visité. Par ailleurs, il est également entouré d'un service de sécurité important (le pape a déjà été victime d'un attentat).

Document B : la Mecque, la ville sainte des musulmans

La Mecque se trouve en Arabie Saoudite. Les musulmans du monde entier se tournent vers elle pour faire leurs prières. Venir au moins une fois dans sa vie en pèlerinage à la Mecque est obligatoire pour chaque musulman. Pendant des heures, les croyants tournent, en récitant les textes sacrés du Coran, autour de la Ka'aba. Ce grand cube de pierre noire, au centre de la place, est le symbole du pouvoir divin et de l'accord entre Allah et les croyants.

Document 1 : site de Stonehenge, en Angleterre

Les traces laissées par les Celtes (vers 2000 av. J.-C.) restent toujours un mystère pour les archéologues. Généralement, on pense qu'il s'agit d'une sorte de temple (avec peut-être un culte solaire car, au solstice d'été, il y a un parfait alignement soleil, porte et cœur du temple). Ce genre de monument, fait de pierres énormes, se retrouve sous une autre forme (dolmen ou menhir) en Bretagne.

Document 2 : les Égyptiens étaient des bâtisseurs géniaux

C'est une des civilisations les plus riches en monuments, la plupart se trouvant le long du Nil (longtemps fleuve sacré qui apporte vie et richesse au pays).

Chaque pharaon (roi) a voulu léguer les signes de son pouvoir, de sa puissance en faisant les plus beaux monuments qui soient. Le temple d'Abou Simbel est considéré comme un des chefs-d'œuvre du génie humain. Menacé par un barrage qui devait se construire sur le Nil, il a été entièrement démonté puis reconstruit sur un site protégé (1964-1968).

Document 3 : la Grèce antique, le culte de la beauté

Cette colline, appelée Acropole, domine Athènes, la capitale de la Grèce. Elle est recouverte de vestiges de nombreux temples. Les Grecs, des gens très religieux, voulaient vivre en parfaite harmonie avec leurs dieux.

Au centre de la photo, on peut voir le Parthénon, temple dédié au culte d'Athéna, déesse préférée et protectrice des Athéniens. Les Grecs recherchaient avant tout la beauté et leurs temples, leurs statues restent des modèles qui ont inspiré les artistes et les architectes.

Document 4 : *tiki* marquisien

Les *tiki* (ici, du village de Puamau à Hiva Oa) représentaient les dieux ou les ancêtres dont ils abritaient l'esprit et la force sacrée, le *mana*. Ces *tiki* inspiraient crainte et respect ; même aujourd'hui, perdus dans les vallées et symboles d'une religion disparue, ils gardent leur mystère et peu de Polynésiens oseraient y porter la main, craignant une vengeance de l'esprit abrité par le *tiki*.

Document 5 : *marae* Taputapuatea à Raiatea

Enceinte sacrée qui servait aux cérémonies religieuses et représentait le pouvoir du chef. Aujourd'hui, le département d'Archéologie cherche à remettre en état ces témoins de la civilisation polynésienne. Le *marae* de Taputapuatea a été restauré en 1995. Certains *marae* servent pour des reconstitutions de cérémonies religieuses ou de mariages royaux.

Document 6 : temple hindou, dédié au dieu Çiva ; statue du dieu

L'hindouisme est une très vieille religion (vers 4000 av. J.-C.). Les hindous adorent des milliers de dieux dans des temples peuplés de statues étranges (les dieux sont mi-homme, mi-animal). Les hindous croient à la réincarnation : après la mort, l'âme gagne un autre corps.

Document 7 : temple bouddhiste, en Thaïlande

Le bouddhisme est une religion originaire d'Inde, comme l'hindouisme. Il enseigne aussi la réincarnation, mais il n'y a pas différents dieux. Les bouddhistes révèrent Bouddha, celui qui enseigne la sagesse. Cet enseignement séduit aussi des Européens et des Américains qui construisent des temples bouddhistes dans leurs pays.

Document 8 : mosquée entourée de minarets en Turquie

Celle-ci est la Mosquée bleue, à Istanbul, en Turquie.

Document 9 : le mur des Lamentations à Jérusalem

Vestiges du grand temple, détruit par les Romains en 70 ap. J.-C.

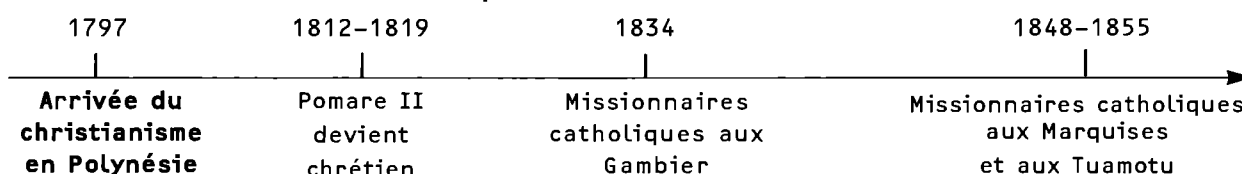
À l'origine, ce temple était le centre unique du culte des Hébreux : c'était la maison de Yahvé. Il a été plusieurs fois détruit, reconstruit puis détruit. Aujourd'hui, il ne reste que ce mur qui est un lieu de ralliement pour les juifs du monde entier.

3. DÉROULEMENT DES SÉANCES

■ 1^{ère} et 2^{ème} séances : voir les fiches pédagogiques page suivante

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

1. Je sais situer dans le temps *



* **NB** : en raison d'une modification de dernière minute de la frise de la page 21 du manuel de l'élève, *seule une date - 1797 - est à compléter*. L'enseignant veillera cependant à rappeler les connaissances correspondant aux trois autres dates.

2. Je travaille mes connaissances

Mots croisés : Horizontalement 1. juifs - 2. musulman - 3. chrétiens ;
Verticalement A. Dieu - B. Allah - C. païen.

3. Je retiens l'essentiel

- L'ensemble des croyances des hommes en un ou plusieurs dieux s'appelle une **religion**.
- Le livre sacré des musulmans est le **Coran**.
- Les **chrétiens** (ceux dont le Christ est le sauveur) ont pour livre sacré la **Bible**.
- Les **athées** sont ceux qui pensent qu'il n'y a pas de dieu.

4. Je sais lire une photo

a) Document A (p. 20 du manuel) :

- Le pape se trouve **tout en haut**, au **milieu de la photo** (il porte une **soutane blanche**).

b) Documents B (p. 20) et 8 (p. 23) :

- Les tours s'appellent des **minarets**.
- Les tentes permettent de **se mettre à l'ombre**, de **se reposer**. On **s'y restaure** également.

5. Je travaille à la maison

ISLAM	↗	la croix
JUDAÏSME	→	le croissant
CHRISTIANISME	↘	l'étoile de David

Chapitre 4 - Les religions	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT (1 ^{ÈRE} & 2 ^{ÈME} SÉANCES)
OBJECTIFS			
• COMPRENDRE L'ORIGINE DES CROYANCES RELIGIEUSES	M. Élève : p. 21, § 1, 1 ^{er} alinéa doc. 1 p. 22	Lecture Cours dialogué	■ PREMIÈRE SÉANCE • MISE EN SITUATION - <i>Pourquoi les hommes ont-ils toujours eu des dieux ?</i> .Expliquer la relation que les hommes établissaient entre ce qu'ils ne comprenaient pas (phénomènes naturels) et des présences surnaturelles (les dieux).
• COMPRENDRE L'ÉVOLUTION DES CROYANCES • COMPRENDRE LES RELATIONS QUE LES HOMMES ENTRETIENNENT AVEC LEURS DIEUX	M. Élève : p. 22, doc. 2 & 3	Cours dialogué	• TRANSITION - <i>Savez-vous à quel moment les hommes se sont choisis des dieux plus proches d'eux ?</i> .Expliquer : au fur et à mesure que les hommes ont davantage de connaissances, et ont moins peur de la nature, leurs dieux se sont rapprochés d'eux. .Montrer que les dieux du bassin méditerranéen ont eu une grande influence sur la culture européenne (noms d'étoiles, de planètes ; origine de certains mots --> Éole : éolienne ; Chronos : chronomètre, etc).
• MONTRER L'IMPORTANCE DES RELATIONS ENTRE CROYANCES ET CULTURE	M. Élève : p. 22, doc. 4 & 5	Cours dialogué	• TRANSITION - <i>Quelles étaient les croyances des anciens Polynésiens ?</i> .Raconter les anciennes croyances polynésiennes, montrer les lieux de culte. .Expliquer l'importance que donnent les Polynésiens à ces traces de leur passé.
• CONNAÎTRE LES RAISONS HISTORIQUES DU DÉVELOPPEMENT DU CHRISTIANISME EN POLYNÉSIE	M. Élève : frise p. 21 doc. A p. 20	Cours dialogué	■ DEUXIÈME SÉANCE • MISE EN SITUATION - <i>Quelles sont les religions actuelles en Polynésie ?</i> .Expliquer les grands courants religieux, branches du christianisme. .Expliquer l'origine de la conversion des Polynésiens au christianisme.
	M. Élève : frise p. 21 Cahier act.	Travail individuel	• TRANSITION - <i>Sauriez-vous retrouver les grandes étapes de la christianisation de la Polynésie ?</i> .Activité : 1, p. 40.
• COMPRENDRE L'ORIGINE DU CHRISTIANISME • COMPRENDRE LES RELATIONS ENTRE LES TROIS GRANDES RELIGIONS	M. Élève : p. 21 § 2 p. 23, doc. 8 & 9	Cours dialogué	• TRANSITION - <i>Depuis quand les hommes ont-ils des religions avec un seul Dieu ?</i> .Expliquer l'origine des grandes religions monothéistes. .Expliquer l'organisation de ces trois grandes religions.
	M. Élève : pp. 21 & 23 Cahier act.	Travail individuel	• TRANSITION - <i>Pouvez-vous retrouver les différences entre les trois grandes religions monothéistes ?</i> .Activités : 2, p. 40 ; 3, p. 41.
• COMPRENDRE LA DIVERSITÉ DES CULTURES, DES MONDES SPIRITUELS	M. Élève : p. 23, doc. 6 & 7	Cours dialogué	• Il existe encore des religions où l'on vénère plusieurs dieux. • Expliquer les croyances des hindous et des bouddhistes.
			• CONCLUSION - les croyances des hommes ont toujours influencé leur vie, leur Histoire, et même si aujourd'hui beaucoup d'hommes sont athées, les religions sont encore très influentes.
	Cahier act.	Travail individuel	• TRAVAIL PERSONNEL .Activité : 5, p. 41.

Ch. 5 - Vers la France d'aujourd'hui. Plusieurs siècles pour créer un pays

1. OBJECTIFS

- Comprendre qu'un pays se construit lentement, à travers des événements variés, parfois tragiques.
- Suivre les grands traits de l'évolution politique de la France.

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

Il s'agit, dans ce chapitre, de tracer les grandes lignes de l'Histoire de France. Le fil directeur est simple : d'un ensemble de peuples divers et rivaux, les circonstances historiques ont fait une nation assez homogène qui s'insère aujourd'hui dans un ensemble plus vaste, l'Europe.

Le sous-titre "Plusieurs siècles pour créer un pays" évoque le problème : il faut du temps pour créer l'unité et la conscience d'appartenir à un pays qui va au-delà des horizons familiers du village ou de la petite région. Que l'on compare la France à la Belgique (avec les affrontements parfois très durs entre communautés flamande et wallonne), au Royaume-Uni (avec le problème de l'Irlande du Nord) et plus dramatiquement encore à l'ex-Yougoslavie et il est clair alors que l'unité de la République, qui n'est remise en cause que très marginalement, est une sorte d'énigme. En fait le problème qui se pose est bien le suivant : comment réunir en une nation, ce que Mirabeau appelait encore au XVIII^e siècle «*un agrégat inconstitué de peuples désunis*».

I. LA FRANCE NE SE CONSTITUE QUE LENTEMENT

On se référera au chapitre 12 (*pages 60 et 61 du manuel de l'élève*) qui explique comment le pays s'est peuplé des origines à la fin de l'Empire romain.

On ajoutera aux connaissances apportées qu'avant l'arrivée des Romains, ceux qu'on appelle les Gaulois constituaient une soixantaine de peuples qui avaient plus ou moins assimilé les autres occupants. Chaque peuple craignait que le voisin ne cherche à le dominer, ce qui débouchait sur des conflits. Mais chaque peuple était aussi assez désuni (l'aristocratie craignait les éléments populaires).

Un premier élément unificateur intervient : la christianisation. Si elle reste superficielle, au moins devient-elle un signe de reconnaissance et d'unité. Charlemagne fonde son empire sur l'idée d'une restauration de l'empire romain (avec ce que cette notion véhicule de mythes, notamment quant à l'unité de cet empire) renforcé par le christianisme. Il réussit partiellement à donner à son empire (qui déborde les limites de la Gaule) une unité (un État, une législation mais qui ne supprimait pas les lois propres aux peuples de l'Empire...). Mais c'est surtout autour de sa personne que se réalisait un empire qu'il n'avait pas réellement les moyens d'administrer. Ses successeurs sont incapables de conserver un aussi vaste ensemble et ils doivent tenir compte des réalités : la seule unité qui soit concevable est à une toute petite échelle, celle qui correspond à ce qu'un homme fort (un seigneur) est capable de dominer. Vers l'an mille, le "temps des seigneurs" marque ce moment de désintégration de la notion d'État héritée des Romains. Pour autant, les facteurs favorables à une recomposition ne manquent pas : la religion, le développement du commerce et la royauté.

II. LES FRANÇAIS FORMENT UN PAYS, UNE NATION

Peu à peu les regroupements s'opèrent. Les rois sont les grands bénéficiaires des changements. Sans l'avoir expressément voulu, ils réalisent petit à petit une unité.

Chez leurs sujets, se développe le sentiment d'appartenir à un ensemble dans lequel on préfère vivre plutôt que dans un autre. Quelques grands rois (de leur vivant mais plus encore par la légende qui se développe après eux) constituent des repères pour une conscience nationale. On appartient à un pays qui a eu pour roi un Philippe Auguste, un Saint Louis, un Henri IV... et pour héros du Guesclin, Jeanne d'Arc, Bayard... Il n'y a pas de construction continue. Le rassemblement de la nation connaît des succès mais aussi des échecs et des reculs (exemple : pendant la guerre de Cent Ans).

• Les événements fondateurs

On appelle ainsi les faits qui marquent l'Histoire d'une nation, qui font qu'un peuple voit en eux "son" Histoire.

1214 : Le roi Philippe-Auguste remporte à Bouvines (près de Lille) une victoire contre l'empereur d'Allemagne. Il faut retenir de cette bataille qu'elle a opposé non pas deux princes, mais deux pays et consacré (selon les contemporains) la victoire des meilleurs avec l'aide de Dieu. Ceux qu'on n'ose encore qualifier de Français ont pensé que leur roi défendait leur cause (celle de l'Église, celle de la justice).

Le pouvoir royal s'est emparé de cette victoire pour développer le thème du roi très chrétien installé au-dessus de la nation rassemblée.

1429-1431 : L'épopée de Jeanne d'Arc

Pendant la guerre de Cent Ans, alors que tout semble perdu pour la France qui risque d'être démantelée, une jeune fille prétend que Dieu lui a donné mandat de restaurer la royauté. À travers son épopée, apparaît l'idée que les gens du peuple peuvent aussi intervenir dans l'Histoire, quand les Grands ne tiennent plus la place que Dieu leur a confiée. Grâce à elle - et sa mort ressemble en ce sens à celle du Christ - la royauté retrouve sa pureté et sa grandeur.

Bien d'autres événements pourraient figurer ici. Ces deux exemples suffisent pour la période de la royauté.

• Les Français et la langue française

La langue française n'était pas parlée par tous les habitants du royaume. Le roi François I^{er} (1515-1547) a pris les premières mesures pour en faire une langue officielle. Sous le règne de Louis XIV, la plupart des paysans et des citoyens des petites villes habitant hors de la région parisienne ignoraient le français, à la limite le comprenaient. Le français a progressivement pris le pas sur les autres langues, mais il faut noter que c'est un phénomène très lent qui ne s'achève qu'avec les lois scolaires de Jules Ferry en 1881-1882 et même pour certains auteurs seulement avec la guerre de 1914-1918.

• **Sur la formation d'une nation avec la Révolution française et l'Empire de Napoléon I^{er}** : voir chapitre 17, manuel de l'élève et livre du maître.

• **Sur la République à partir de 1870** : voir ch. 21, manuel de l'élève et livre du maître.

• **Sur les lois scolaires de Jules Ferry** : voir ch. 22 du manuel, document 9, p. 132.

• Pour l'unification de la France et la victoire du français sur les langues régionales, les lois scolaires tiennent une place majeure sur laquelle il faudra insister.

1965 : les Français élisent leur président de la République. Avant cette date, l'élection du président était réservée à un collège électoral (les deux chambres sous les Troisième et Quatrième Républiques, et un collège élargi au début de la Cinquième). À la suite d'un référendum en 1962 (voir ch. 7 du manuel de l'élève, doc. 6, p. 35), il est décidé que cette élection se fera au suffrage universel. La première élection de ce type a eu lieu en 1965. Une participation électorale généralement forte marque l'attachement des Français à cette pratique.

III. LA FRANCE DANS L'EUROPE

Voir chapitre 24, manuel de l'élève et livre du maître.

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Duby G. (sous la dirⁿ), *Histoire de France*, 3 vol., Larousse, (réédition fréquente).
- Goubert P., *Initiation à l'Histoire de France*, coll. Pluriel, Fayard-Tallandier, 1984, 490 p.

C - COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Document A : le baptême de Clovis, roi des Francs (498)

Ce jeune roi barbare prend de plus en plus d'importance en Gaule. Pour consolider son pouvoir il accepte de se convertir au christianisme.

Cette enluminure nous montre le jeune roi, au centre, recevant le baptême des mains de l'évêque de Reims, Rémi. Pour montrer l'importance de cet événement, l'enlumineur a fait figurer, au-dessus du roi, une colombe qui représente l'Esprit-Saint de Dieu. En même temps que lui, trois mille Francs sont baptisés. Politiquement c'est très important car Clovis devient le seul chef d'État catholique de l'Europe et il a ainsi le soutien de l'Église pour accentuer son pouvoir. En souvenir de cet événement, les rois de France qui se succèdent sont couronnés dans la cathédrale de Reims.

Δ Mais il ne faut pas confondre le baptême et le sacre. Clovis n'a pas été sacré à Reims. C'est à partir du IX^e siècle que l'Église a volontairement confondu les deux.

Document B : et maintenant, des présidents de la République élus par les Français

Après de nombreux siècles pendant lesquels la France est gouvernée par des rois, elle est devenue une République. Celui qui dirige le pays porte le nom de président. Il est élu par l'ensemble des citoyens français pour une durée de sept ans. François Mitterrand a été président pendant quatorze années (1981-1995) et c'est Jacques Chirac qui lui a succédé.

Document 1 : guerrier romain et guerrier gaulois combattant

Ce bas-relief montre la lutte acharnée qui a opposé les Gaulois et les Romains qui envahissaient leur pays. Un siècle avant Jésus-Christ, les Romains avaient une société bien organisée, avec une armée puissante tandis que les Gaulois étaient un ensemble de peuples rivaux, mal organisés. Après de nombreuses batailles, les Romains se sont emparés de la Gaule et ont imposé leur société.

Document 2 : vestige de la Voie Domitienne

Les Romains ont d'abord conquis le sud de la France (Provence). On y trouve de nombreuses traces de leurs techniques et de leur art. Ces voies romaines, pavées, représentent un progrès pour faciliter les échanges entre les régions : commerce plus facile mais aussi circulation des armées.

La Voie Domitienne fut d'abord une route militaire pour se rendre en Espagne avant de devenir une grande voie de communication pour l'information et le commerce (deux siècles av. J.-C.).

Document 3 : un château fort, Château-Gaillard

Ce château fut construit par Richard Cœur de lion pour barrer le chemin de la Normandie au roi de France Philippe-Auguste. C'est un parfait exemple de l'architecture militaire de l'époque avec deux enceintes et des systèmes de défense rapprochés les uns des autres.

Toujours situé dans un endroit privilégié (colline, carrefour de vallées, confluent de rivières), le château servait également de refuge aux villageois en cas d'attaque.

Document 4 : Sainte-Eulalie-de-Cernon (Aveyron)

Petite ville fortifiée du XIV^e siècle, entourée de remparts dominés par des tours. Au Moyen Âge, les villageois se regroupaient derrière ces défenses pour se protéger des bandes de brigands ou des troupes de soldats qui pillaient tout sur leur passage. Actuellement, nombre de petites villes, de villages sont restaurés dans un but touristique.

Document 5 : portraits des principaux rois des Temps modernes

À partir de François I^{er} essentiellement, les rois cherchent à accroître leur pouvoir. Ils veulent que leurs décisions soient incontestées. La France devient un pays puissant, respecté ou craint.

En France, l'habitude s'est prise que le pouvoir royal se transmette de père en fils ou à défaut au plus proche parent du défunt. Les femmes ne peuvent pas régner.

Les rois français doivent également être catholiques et défendre l'Église, ce qui entraîne des désordres dans le pays au moment des affrontements entre catholiques et protestants (XVI^e et XVII^e siècles).

Une première fois, en 1789, les rois perdent l'essentiel de leur pouvoir : c'est la Révolution. La France devient une République en 1792. Mais la royauté est rétablie en 1814 (voir chapitre 21 : l'évolution de la France vers la République).

Document 6 : L'Assemblée nationale

Ce bâtiment, situé à Paris sur les bords de la Seine, accueille les députés qui sont élus pour cinq ans. Les députés sont assis en gradins, en demi-cercle (hémicycle) ; en face d'eux se trouvent le président de l'assemblée et ses aides. Au-dessus des députés, se trouve une galerie d'où le public peut assister aux débats qui, quelquefois, sont filmés pour les journaux télévisés.

Document 7 : L'Arc de Triomphe et la tombe du soldat inconnu

Ce monument parisien est le symbole de la gloire militaire de la France. Il a été construit sous Napoléon I^{er}, en s'inspirant des arcs que l'on élevait autrefois à la gloire des vainqueurs romains. Les sculptures décrivent les grandes batailles où les Français se sont illustrés et six cents noms de généraux qui y ont participé sont gravés dans ses pierres.

Sous la voûte de l'Arc de Triomphe se trouve une tombe ; c'est là que l'on a enterré un soldat inconnu, mort pendant la Première Guerre mondiale (1914-1918). Ce soldat représente tous ceux qui sont morts, connus ou inconnus, pour défendre la patrie.

Sur la tombe brûle en permanence une flamme, figurant le souvenir jamais éteint. Aux dates importantes de l'Histoire de France, aux événements marquants, les gouvernements français, les présidents viennent déposer des fleurs pour rendre hommage à tous ces soldats disparus. Lorsqu'un chef d'État étranger vient en visite officielle en France, lui aussi vient y déposer une couronne.

Document 8 : Les symboles de la République

Ils ont été choisis en référence à un événement ou à une idée.

- **Marianne** : c'est le buste d'une jeune fille coiffée d'un bonnet phrygien (ce bonnet était porté par les révolutionnaires qui l'avaient choisi car dans la Rome antique, les esclaves libérés en portaient un semblable ; pour eux ce bonnet symbolisait la liberté). La tradition s'est établie, à partir de 1877, de faire figurer ce buste qui représente la République, dans chaque mairie.

- **Le drapeau français** est tricolore. La légende voudrait que le blanc rappelât la couleur qui symbolisait la royauté et le bleu et le rouge, les couleurs de Paris. La réalité est plus complexe [voir l'étude de Raoul Girardet, dans Nora P. (sous la direction de) *Les lieux de mémoire*, vol I, *La République*, p. 5 à 35, Éd. Gallimard, 1984]. Diverses interprétations pourraient être évoquées. Retenons seulement que ces trois couleurs se sont imposées à partir de la Révolution comme représentant la France, malgré de nombreuses tentatives proposant d'autres drapeaux. Depuis 1879, le drapeau tricolore n'est plus guère contesté.

Au début, ces couleurs étaient placées dans n'importe quel ordre mais actuellement, les trois bandes verticales, d'égale largeur, respectent toujours le même ordre.

- **Le 14 juillet** : date de la Fête Nationale. Elle a été choisie en référence au 14 juillet 1789, jour où les révolutionnaires ont abattu la prison de la Bastille car elle symbolisait le pouvoir injuste des rois et la privation de liberté. La décision de choisir cette date vient des députés républicains qui ont voté une loi en ce sens en 1879.

• **La Marseillaise** : chant révolutionnaire de l'armée du Rhin, composée par Rouget de Lisle en 1792. Ce chant parle des valeurs patriotiques des Français, de la liberté ; il est choisi en 1879 pour être l'hymne national.

• **Liberté, égalité, fraternité** : cette devise reprend toutes les idées des révolutionnaires pour une vie meilleure. Elle est gravée dans tous les édifices publics français et est connue du monde entier (*voir aussi doc. 9, p. 126 du manuel*).

Document 9 : Aux urnes citoyens !

La carte d'électeur représente le pouvoir que tout citoyen français détient pour jouer un rôle dans la vie politique : par son vote, il choisit les hommes qui dirigent le pays.

Le suffrage universel (tout citoyen peut voter) ne s'est pas instauré du premier coup et il a fallu attendre 1946 pour que les femmes aient le droit de vote. Depuis 1974, tout citoyen peut voter dès l'âge de 18 ans.

3. DÉROULEMENT DES SÉANCES

■ 1^{ère} et 2^{ème} séances : *voir les fiches pédagogiques, page suivante*

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

1. Je sais situer dans le temps

Jules César conquiert la Gaule ---> en 52 av. J.-C.

La Révolution française ---> en 1789

Début de la Cinquième République ---> en 1959

2. Je travaille mes connaissances

SYMBOLES DE LA ROYAUTÉ	SYMBOLES DE LA RÉPUBLIQUE
n° 2 : la couronne	n° 1 : la fête nationale (14 juillet)
n° 3 : la fleur de lys	n° 4 : l'hymne national, la Marseillaise
n° 6 : le sceptre royal	n° 5 : le drapeau tricolore (bleu, blanc, rouge)
	n° 7 : le buste de Marianne

3. Je retiens l'essentiel

- Il y a longtemps, la France s'appelait **la Gaule**.
- De 987 à 1500, on appelle cette période le temps des **seigneurs**. Les rois, les ducs, les comtes vivaient dans des **châteaux forts** et les villes étaient **fortifiées**.
- En 1789, la **Révolution** a transformé la France. (Un intrus : *République*)

4. Je sais lire un document

a) Document A.

- Dieu est représenté par **une colombe**.
- Le personnage à droite de Clovis est **un évêque**.
Il verse de l'eau bénite sur la tête de Clovis pour le baptiser.

b) Document B.

- Les deux présidents de la République : **François Mitterrand** et **Jacques Chirac**.
- Le détail qui montre que François Mitterrand est président de la France à ce moment-là est **le drapeau**.
- Il **fait une déclaration à la radio et/ou à la télévision**.

5. Je travaille à la maison

Dessin d'un château fort et indication des éléments suivants : donjon, fossé, créneaux, tour, herse, pont-levis.

Chapitre 5 - Vers la France d'aujourd'hui OBJECTIFS	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT (1^{ÈRE} & 2^{ÈME} SÉANCES)
• COMPRENDRE QUE LES INVASIONS ONT FAIT ÉVOLUER LA GAULE	M. Élève : p. 25, § 1 (ali. 1 & 2) M.É. p. 26, doc. 1 & 2	Lecture Cours dialogué	■ PREMIÈRE SÉANCE • MISE EN SITUATION - <i>Savez-vous quel nom portait la France il y a longtemps ?</i> .Expliquer que la Gaule était organisée en tribus rivales ; montrer qu'il était possible d'utiliser cette rivalité pour envahir le pays. .Montrer l'apport des Romains et des autres envahisseurs.
• COMPRENDRE L'IMPORTANCE DE LA RELIGION DANS LA POLITIQUE	M.É. p. 24, doc. A Cahier act.	Tr. indiv.	• TRANSITION - <i>Savez-vous que le nom France vient du nom de certains envahisseurs ?</i> .Activité : 4.a, p. 43.
• COMPRENDRE UNE ORGANISATION POLITIQUE	M.É. p. 26, doc. 3 et 4	Cours dialogué	• Expliquer l'organisation féodale, l'importance des alliances, des guerres.
• COMPRENDRE COMMENT ON PEUT UNIFIER UN PAYS • CONNAÎTRE QUELQUES NOMS IMPORTANTS	M. Élève : p. 26, doc. 5	Cours dialogué	• TRANSITION - <i>Comment les Rois ont-ils réussi à étendre leur pouvoir sur tout le pays ?</i> .Expliquer le rôle des mariages, des guerres, de la religion pour unifier le pays. .Raconter quelques faits importants concernant les principaux rois français.
• CONNAÎTRE CERTAINS FAITS, CERTAINES DATES	Cahier act.	Explication du maître Travail individuel	• TRANSITION - Les Rois ont perdu leur pouvoir en 1789 à la suite de la Révolution (1789). <i>Quand la France est-elle devenue définitivement une République ?</i> .Activité : 3, p. 43.
• COMPRENDRE COMMENT LA FRANCE EST GOUVERNÉE AUJOURD'HUI	M. Élève : p. 27, doc. 6 p. 27, doc. 7, 8, 9	Cours dialogué	■ DEUXIÈME SÉANCE • MISE EN SITUATION - <i>Par qui est dirigée une République ?</i> .Expliquer l'organisation républicaine. .Montrer que tous les citoyens français se retrouvent autour des mêmes symboles. .Expliquer ces symboles et leur origine.
• SAVOIR RECONNAÎTRE QUELQUES SYMBOLES	Cahier act.	Travail individuel	• TRANSITION - <i>Sauriez-vous différencier les symboles de la royauté de ceux de la République ?</i> .Activité : 2, p. 42.
• CONNAÎTRE QUELQUES PERSONNAGES IMPORTANTS	M. Élève : p. 25, § 2 & 3 + frise	Cours dialogué	• TRANSITION - <i>Savez-vous qui est l'actuel président de la République ?</i> .Donner quelques noms et dates des derniers présidents (voir manuel, p. 147). .Expliquer la place de la France dans l'Europe.
• SAVOIR SITUER QUELQUES ÉVÉNEMENTS	Cahier act. + M.É. p. 25	Travail individuel	• TRANSITION - <i>Êtes-vous capables de repérer quelques grands événements de l'Histoire de France ?</i> .Activité : 1, p. 42 ; 4.b, p. 43.
		Explication du maître	• CONCLUSION - La nation française a mis plus de 2 000 ans à se constituer. Pour le 3 ^{ème} millénaire, elle se tourne vers l'Europe.
	Cahier personnel + cahier d'activités	Travail individuel	• TRAVAIL PERSONNEL .Activité : 5, p. 43.

Ch. 6 - Vers la Polynésie française d'aujourd'hui. *La légende et l'Histoire*

1. OBJECTIFS

- Montrer la brutalité de la rencontre entre la Polynésie traditionnelle et un monde déjà très évolué sur le plan technique. Il y a donc deux périodes très différentes dans l'Histoire de la Polynésie (avant et après le contact avec les Occidentaux).
- Insister sur le phénomène démographique qui est capital pour comprendre les évolutions historiques.
- Montrer la Polynésie à la recherche d'une synthèse entre une modernité fort poussée et le besoin d'identité. En Polynésie, l'Histoire a fait coexister deux cultures.

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

Le sous-titre veut montrer que nos îles ont été confrontées à de rapides changements avec l'arrivée des Européens. Il a été procédé à une véritable acculturation. De ce fait, la vie des anciens Polynésiens est mal connue et il est parfois difficile de distinguer entre ce qui est Histoire authentique et légende.

Mise au point démographique

- Rejeter l'estimation de Cook pour Tahiti en 1774 : 204 000 habitants.

Hypothèses plus scientifiques avec les travaux de Jean-Louis RALLU, démographe : *Les populations océaniques aux XIX^e et XX^e siècles*, INED, PUF, Paris, 1990.

POPULATION ESTIMÉE DE TAHITI

ANNÉES	NOMBRE D'HABITANTS (en chiffres ronds)
1767	70 000
1774	66 000
1790	47 700
1797 (arrivée de l'Évangile)	35 000
1830	8 000
1848	8 800 (Européens et autres compris)
1911	plus de 11 000

Après avoir stagné pendant la deuxième moitié du XIX^e siècle, la population progresse légèrement à partir de 1890. La véritable progression débute après 1920.

- Le cas des Marquises :

POPULATION ESTIMÉE DES MARQUISES

ANNÉES	NOMBRE D'HABITANTS (en chiffres ronds)
début du XIX ^e siècle	43 000
1842	18 000
1866	7 400
1886	4 900
1931	population la plus basse moins de 2 000 dont 350 non Marquisiens

- Population totale des É.F.O. :

POPULATION ESTIMÉE DES É.F.O.

ANNÉES	NOMBRE D'HABITANTS (en chiffres ronds)
1874*	32 000
1881*	23 000
1911	30 000

* les îles Sous-le-Vent ne font pas partie des É.F.O. à ces deux dates

Comment expliquer ce choc démographique ? Voir plus loin, le chapitre 18 du livre du maître (5. les crises démographiques) et les doc. 9 et 10, p. 102 du manuel.

La création d'une capitale :

Pas de difficultés particulières. Les indications du livre de l'élève peuvent se suffire à elles-mêmes. Voir éventuellement la bibliographie.

Sur Pouvanaa et l'autonomie : voir plus loin le chapitre 25.

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

• Danielsson B. et M.T., *Papeete, 1818-1890*, Papeete, Christian Gleizal/Cobalt-Mairie de Papeete, 1990.

C - COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Document A : le cyclone de 1906

Ce document, un dessin paru dans un journal de métropole, montre la fureur du cyclone. Destiné aux lecteurs de France, il est là pour donner idée de la petitesse des hommes face à la nature en colère. Il doit montrer la fragilité des habitations (*fare* en *niau*), et faire comprendre aux Français de métropole qu'il faut aider les É.F.O.

Document B : Pouvanaa a Oopa

Voir le chapitre 25.

Document 1 : pour sillonner Moana Nui

La mer était autrefois un moyen de communication important, non seulement entre les différentes îles, mais aussi entre les différents secteurs d'une même île. C'était souvent le moyen le plus sûr, le plus rapide pour rejoindre une vallée voisine. Pour ces petits déplacements, ainsi que les échanges avec les îles les plus proches, de petites pirogues à balancier, à pagaie ou à voile, suffisaient.

Par contre, une longue traversée imposait une pirogue double, pontée, avec des abris, pour transporter les nombreux passagers et les vivres indispensables.

À chaque archipel correspondait un type de construction, la technique dépendant des matériaux qu'on pouvait y trouver.

Document 2 : une société guerrière

Les différents chefs avaient souvent la tentation d'agrandir leur territoire, soit par ambition politique, soit par nécessité économique. Après une minutieuse préparation (armes, guerriers et appel aux dieux), ils déclenchaient les hostilités contre ceux dont ils voulaient s'approprier la terre.

Les guerriers étant bien armés, les combats étaient violents et sans merci. Si la tribu victorieuse ne désirait pas garder les terres, elle détruisait absolument tout. Sinon, les vaincus sacrifiés, les vainqueurs s'emparaient du territoire.

Document 3 : les anciennes cultures

La base de l'alimentation provenait des produits cultivés (si la plupart provenaient des migrations, d'autres étaient déjà là, à l'arrivée des Polynésiens). Les *Ma'ohi* pra-

tiquaient des méthodes de jardinage efficaces et bien adaptées au sol et au climat. Le jardinage était généralement réservé aux hommes.

Ici, nous voyons un homme utiliser un 'o, long bâton aiguisé à un bout, parfois durci au feu. Avec cet instrument, il ameublait la terre, la retourne, fait des trous.

Document 4 : échanges de produits

Les premiers contacts avec les Européens sont de courte durée : les navigateurs ne font que passer, ayant pour but un simple repérage des terres pendant leur tour du monde.

Les premiers échanges avec eux sont limités. Les Polynésiens fournissent des vivres, de l'eau qui permettent de continuer le voyage. Les Européens n'ont que des babioles à donner. Elles ont cependant leur importance car elles font découvrir de nouveaux matériaux aux Océaniens. Ce troc amène en Polynésie des produits plus variés lorsque les passages des navires se font plus fréquents. Il a une importance capitale lorsqu'on introduit des armes à feu. Elles détruisent l'équilibre entre les chefs et favorisent la venue au pouvoir de Pomare.

Document 5 : Papeete, trente ans après sa fondation

Ce n'est au début qu'un tout petit village resserré autour de la maison de la reine et de la demeure du gouverneur. Les principaux bâtiments abritent les militaires français et les bureaux de l'administration. Quelques petits commerces et des *fare* s'étièrent le long de la plage (le port n'existe pas encore).

Document 6 : la grippe espagnole

Elle a été très certainement emmenée de San Francisco par des marins d'un vapeur anglais faisant escale à Tahiti (novembre 1918). En quelques jours, le nombre des malades ne cesse d'augmenter. Bientôt, les malades et les morts sont trop nombreux : il n'y a plus assez de monde en bonne santé pour soigner les premiers et enterrer les seconds.

Document 7 : bien connaître sa langue pour bien connaître son Histoire

Pendant de très nombreuses années, l'administration française interdit l'usage des langues polynésiennes dans les écoles, les administrations. Petit à petit les esprits ont changé. La culture polynésienne a été reconnue officiellement. Aujourd'hui, l'enseignement du *reo ma'ohi* est proposé dans les écoles. Il figure dans les concours administratifs et il est parlé à la radio et à la télévision. Les débats de l'Assemblée de Polynésie ont lieu de plus en plus fréquemment en *reo ma'ohi*.

Document 8 : ressembler à ses ancêtres ?

Pendant longtemps, le tatouage a quasiment disparu de la culture polynésienne : les missionnaires y voyaient des restes d'une religion païenne. Depuis une vingtaine d'années, de nombreux Polynésiens retrouvent la fierté d'arborer des tatouages. Les méthodes traditionnelles ont cédé la place à un outillage moderne, aseptisé, mais les dessins sont restés d'inspiration marquisienne principalement.

3. DÉROULEMENT DES SÉANCES

■ 1^{ère} et 2^{ème} séances : voir les fiches pédagogiques, page 37

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

Voir page suivante.

1. Je sais situer dans le temps

Éléments devant compléter l'axe chronologique :

- - 1000 : **peuple *lapita* aux Samoa-Tonga.**
- de 500 à 1000 : **peuplement de la Nouvelle-Zélande.**
- 1767-1769 : **arrivée de Wallis, Bougainville, Cook.**
- 1977 : **la Polynésie devient autonome.**

2. Je travaille mes connaissances

- Une rade est un endroit où l'on stocke les bateaux cassés. FAUX
- Une épidémie est une maladie non contagieuse. FAUX
- Pouvanaa a Oopa est un homme politique qui vivait du temps de Pomare IV. FAUX
- L'Académie tahitienne a été créée en 1967. VRAI

3. Je retiens l'essentiel

Les Polynésiens sont originaires d'**Asie**. On appelle leurs longs déplacements les **migrations**.

On retrouve des Polynésiens en **Nouvelle-Zélande**, à **Hawaï *** et à **l'île de Pâques**.

Les navigateurs **Wallis, Bougainville** et **Cook** sont arrivés au XVIII^e siècle à Tahiti.

* **NB** : 2 réponses possibles,
Hawaï ou **Wallis**
(de *Wallis et Futuna*).

4. Je sais lire un document

Document A

- Ce document est un **dessin**.
- L'homme résiste au cyclone **en s'accrochant au tronc d'un cocotier**.
- On a donné l'impression que le cyclone était très violent **en dessinant des arbres penchés et des vagues qui passent par-dessus les maisons**.

5. Je travaille à la maison

Les couleurs du drapeau polynésien.

LES FRISES CHRONOLOGIQUES ET LA REPRÉSENTATION DU TEMPS

La représentation du temps, sur un espace limité à une feuille de papier, implique parfois que tous les éléments de frise chronologique ne soient pas représentés à la même échelle.

En effet, si, par exemple, on représentait par une ligne de 20 centimètres le temps qui s'écoule entre le point 0 et l'an 2000 (ce qui ne pose pas de problème pratique), il faudrait, pour représenter - **à la même échelle** - le temps qui s'écoule entre l'apparition de l'homme (4 millions d'années avant J.-C.) et le point 0, une ligne qui ferait... 400 mètres de long ! Ce qui, à l'évidence, présente quelques difficultés...

Des changements d'échelle s'avèrent donc indispensables. Ils se traduisent généralement par une ligne brisée qui coupe la frise verticalement, ou par des pointillés sur l'axe chronologique (*voir, par exemple, les frises et axes des pages 9, 13, 18, etc. du manuel de l'élève, et quelques frises des cahiers d'activités*).

Les enseignants veilleront à attirer l'attention des élèves sur ce point, à chaque fois qu'ils se trouveront en présence de frises ou d'axes chronologiques présentant cette situation.

Ch. 6 - Vers la Polynésie française d'aujourd'hui OBJECTIFS	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT (1^{ÈRE} & 2^{ÈME} SÉANCES)
• COMPRENDRE LES PHÉNOMÈNES MIGRATOIRES	M. Élève : frise p. 29 atlas p. 170	Cours dialogué	■ PREMIÈRE SÉANCE • MISE EN SITUATION - <i>Savez-vous si les Polynésiens ont toujours vécu ici, en Polynésie ?</i> .Montrer que les Polynésiens sont originaires d'ailleurs ; expliquer leur origine en s'appuyant sur une carte. .Expliquer le phénomène des migrations : leurs causes, leurs moyens, leur déroulement.
	Cahier act.	Travail individuel	• TRANSITION - <i>Les Polynésiens se trouvent-ils uniquement ici, en Polynésie française ?</i> .Activité : 3, p. 44.
• COMPRENDRE QUE LES POLYNÉSIENS AVAIENT UN MODE DE VIE TRÈS DIFFÉRENT DE CELUI D'AUJOURD'HUI	M. Élève : p. 30, doc. 1, 2, 3	Cours dialogué	• TRANSITION - <i>Savez-vous comment vivaient les Polynésiens autrefois ?</i> .Expliquer le mode de vie des anciens Polynésiens, l'organisation sociale. .Rappeler rapidement les croyances.
• CONNAÎTRE QUELQUES PERSONNAGES, QUELQUES DATES	M. Élève : p. 30 doc. 4	Cours dialogué	• TRANSITION - <i>À quel moment ce mode de vie va-t-il totalement changer ?</i> .Raconter l'arrivée des premiers navigateurs européens ; situer sur l'axe du temps.
	Cahier act.	Travail individuel	• Savoir retrouver le cheminement des migrations. .Activité : 1, p. 44.
• COMPRENDRE COMMENT PAPEETE A ÉTÉ CRÉÉE, PUIS EST DEVENUE CAPITALE	M. Élève : p. 29, § 2 + p. 31, doc. 5 & 6	Lecture Cours dialogué	■ DEUXIÈME SÉANCE • MISE EN SITUATION - <i>Pourquoi Papeete est-elle devenue la capitale de la Polynésie ?</i> .Expliquer le choix d'une rade profonde et abritée pour les bateaux. .Raconter l'installation du missionnaire Crook qui fonde un centre religieux important et assainit le lieu. .Montrer que l'installation de la Reine, puis des autorités françaises, fait de Papeete le centre politique puis économique du territoire. .Raconter le drame de la grippe espagnole.
	M. Élève : p. 28 doc. A Cahier act.	Travail individuel	• TRANSITION - <i>Au début du XX^e siècle, quel événement grave, survenu en Polynésie, va être raconté en métropole ?</i> .Activité : 4, p. 45.
• COMPRENDRE QUE LES HOMMES, MÊME S'ILS REGARDENT VERS L'AVENIR, ONT TOUJOURS FAIT RÉFÉRENCE À LEUR PASSÉ	M. Élève : p. 29, § 3 M. É. p. 31 doc. 7 & 8	Lecture Cours dialogué	• TRANSITION - <i>Comment font les Polynésiens pour garder vivante leur culture ?</i> .Expliquer la nouvelle importance donnée à la langue (école, radio, télé, etc). .Montrer l'intérêt pour la culture (Heiva, festival, reconstitution, tatouage, etc).
		Apports de l'enseignant	• CONCLUSION - Les Polynésiens appartiennent à deux cultures : ils ont deux langues, aiment ce qui leur rappelle leur passé, mais ils se tournent aussi vers la vie moderne et ses techniques.
	Cahier act.	Travail individuel	• TRAVAIL PERSONNEL .Activité : 5, p. 45.

Ch. 7 - De Gaulle. "Le plus illustre des Français"

1. OBJECTIFS

- Répondre au vœu des instructions officielles qui souhaitent que "le plus souvent possible", on s'appuie sur des personnages que l'on puisse identifier à une Histoire, à une conscience nationale.
- Montrer comment un homme peut marquer son temps, proposer des changements durables. Il s'agit de réhabiliter le rôle des hommes en Histoire, sans toutefois avoir à se prononcer sur le caractère positif ou négatif de l'œuvre réalisée (ce n'est pas le rôle de l'historien et encore moins de l'enseignant).
- Faire connaître donc, celui que le président Coty appelait "le plus illustre des Français" et qui est aussi un personnage lié à l'Histoire de la Polynésie (Ralliement en 1940, conférence de Brazzaville, voyages de 1956 et 1966, les essais nucléaires, importance du gaullisme dans la vie politique locale...)

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

Courte biographie de Charles de Gaulle

Né à Lille en 1890, dans une famille très catholique plutôt favorable à la royauté. Le jeune Charles assez vite convaincu de l'improbable retour d'un roi en France devient républicain, c'est-à-dire qu'il accepte la réalité de la France de son temps. Il se propose de servir l'État en entrant dans l'armée (École militaire de Saint-Cyr).

Pendant la Première Guerre mondiale, de Gaulle est plusieurs fois blessé et fait prisonnier. En captivité, il réfléchit et écrit beaucoup sur le régime politique (il est hostile au parlementarisme). Il admire par contre la façon dont Clémenceau gouverne le pays.

En 1920, en Pologne, il fait partie du corps expéditionnaire chargé de lutter contre l'armée bolchevik.

Se marie en 1921.

Continue à grimper dans la hiérarchie militaire (il devient colonel). Remplit diverses fonctions (commandements, enseignements) et devient un théoricien des affaires politiques et militaires. Il écrit : en 1932, *Le Fil de l'épée* ; en 1934, *Vers l'armée de métier* ; en 1938, *La France et son armée*.

Pour de Gaulle, les autorités militaires et politiques préparaient mal le pays à affronter la guerre qui ne manquerait pas d'arriver (le maréchal Pétain était particulièrement visé par ses critiques). Plutôt qu'une stratégie passive (exemple : la ligne Maginot), il préconise l'utilisation des forces blindées et rapides.

Au début de la Seconde Guerre mondiale, il est général de brigade. Il entre au gouvernement en juin 1940 comme sous-secrétaire d'État à la Défense nationale. Il refuse l'armistice que Pétain propose et c'est depuis Londres qu'il appelle les Français à poursuivre le combat par son célèbre appel du 18 juin 1940. Il devient le chef de ce qu'on appelle la France libre et réussit à se faire reconnaître comme tel par les Anglais, puis par les Américains et les Soviétiques.

En juin 1943, il crée, à Alger, le Comité de Libération nationale dont il reste le seul chef en novembre 1943 (après la démission de Giraud). Ce comité devient, le 3 juin 1944, le Gouvernement provisoire de la République française.

Il arrive sur le sol de la métropole peu après le débarquement allié (6 juin 1944). Le 26 août, il arrive à Paris, descend triomphalement les Champs Élysées puis installe son gouvernement dans la capitale. Il gouverne le pays qui n'est pas encore définitivement libéré et entreprend la réorganisation des pouvoirs et de l'économie.

Mais il se heurte aux dirigeants des partis politiques qui refusent les réformes qu'il estime nécessaires. Il démissionne alors le 20 janvier 1946.

Espérant convaincre les Français de la justesse de ses idées, il crée, en 1947, un mouvement politique appelé Rassemblement du Peuple français (le R.P.F.) : défendre la grandeur de la France et son indépendance alors que se forment et se préparent à s'affronter les blocs de l'Ouest et de l'Est, donner au chef de l'État les moyens de gouverner, contrer le communisme, défendre l'Union française (c'est-à-dire la présence française dans ses anciennes colonies, tout en reconnaissant les particularismes de chacune d'elles et la nécessité d'une décentralisation). Le succès de cette formation est sensible, dès octobre 1947, à l'occasion des élections municipales. Mais les échéances électorales importantes sont encore lointaines et le R.P.F. piétine. Aux élections législatives de juin 1951, en rassemblant 22, 3% des suffrages et 19 % des sièges de l'Assemblée nationale, le R.P.F. n'a pas les moyens d'imposer ses idées. Ses élus résistent difficilement aux appels des autres formations politiques. Le Général, découragé, annonce le 6 mai 1953, que le R.P.F. ne participera plus aux activités de l'Assemblée nationale ni aux élections. Enfin, en 1955, il met le R.P.F. en sommeil. De Gaulle annonce qu'il ne se mêlera plus de politique. C'est sa "traversée du désert", ce qui ne l'empêche pas, en 1956, de venir en Océanie accomplir un voyage triomphal.

La Quatrième République se révélant incapable de résoudre les grands problèmes qu'elle doit affronter et en particulier la guerre d'Algérie, le président de la République de l'époque, René Coty, fait appel "au plus illustre des Français". Devenu président du conseil (l'équivalent du Premier ministre aujourd'hui), il propose aux Français diverses réformes (nouvelle Constitution, création d'une Communauté pour les anciennes colonies...). Appelés à se prononcer par référendum, les Français approuvent largement. Ainsi est née la Cinquième République, avec un pouvoir exécutif plus fort.

Devenu président de cette nouvelle République en 1959, puis réélu en 1965, il règle le problème colonial en accordant l'indépendance à la plupart des anciennes colonies (1960) et en mettant fin à la guerre d'Algérie (1962).

Pour défendre l'indépendance du pays, il l'engage dans la mise au point de l'arme nucléaire.

Δ Pour un complément sur la politique de De Gaulle sous la V^e République, voir le chapitre 24 (manuel de l'élève et livre du maître).

De Gaulle quitte le pouvoir en avril 1969 et décède en novembre 1970.

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Lacouture J., *De Gaulle*, 3 vol., Le Seuil, 1984.

C - COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Document A : de Gaulle à la tribune

Attitude classique du président de la République qui, dominant la foule, s'adresse à elle, et y prend visiblement du plaisir.

Document B : de Gaulle à Tahiti (8 septembre 1966)

C'est son second voyage à Tahiti. Mais cette fois-ci, il est président de la République. Il est venu assister au second essai nucléaire dans les Tuamotu. Un gigantesque *tama'ara'a* de mille cinq cents couverts est organisé à Pueu. Sur la photo, on le voit revêtu de son uniforme militaire.

Document 1 : la croix de Lorraine

Dans ses *Mémoires*, de Gaulle écrit que c'est son ami l'amiral Thierry d'Argenlieu qui a choisi cette croix comme emblème de la France libre, en 1941. En réalité c'est l'amiral Muselier qui est à l'origine de ce choix, sans doute en raison de ses origines lorraines. À Papeete, on a surnommé le monument qui représente la croix de Lorraine, la "clé à molette", le sculpteur ayant donné une allure un peu curieuse à cette représentation.

De nombreuses cérémonies officielles ont lieu devant ce monument (à la fois symbole de la France libre et souvenir du Ralliement des É.F.O. en 1940, mais aussi symbole de l'attachement de certains Polynésiens aux idées politiques du général de Gaulle).

C'est au bout de l'avenue Bruat, sur le bord de mer, qu'on trouve ce monument.

Document 2 : de Gaulle à Londres

Voir la mise au point scientifique.

Document 3 : sabotage d'une voie ferrée

Ceux qui n'ont pas rejoint de Gaulle en Angleterre et veulent continuer la lutte s'organisent en réseaux clandestins. On les a appelés les "résistants". Parmi les moyens utilisés pour nuire aux Allemands, il y a les sabotages (voies ferrées, lignes électriques et téléphoniques...), les vols d'armes, les attentats parfois... Les résistants diffusent aussi des journaux qui incitent les français à résister.

La vie clandestine des résistants comporte des risques : ceux qui sont arrêtés sont torturés, fusillés ou déportés en Allemagne. Des dizaines de milliers de résistants ont péri.

Document 4 : de Gaulle sur les Champs Élysées

Voir la mise au point scientifique.

Document 5 : un président s'en va, un autre arrive

Le président René Coty abandonne les fonctions de président qu'il a exercées depuis 1954. Mais c'est davantage qu'un changement d'hommes. C'est un changement de République. Le président, sous la Quatrième République, occupait une fonction essentiellement honorifique, même si en quelques occasions ses choix pouvaient être déterminants. Sous la Cinquième République, le président joue un rôle capital dans la conduite de l'État, surtout s'il est soutenu par une majorité de députés. Dans le cas contraire, il garde néanmoins une place essentielle dans les institutions (*voir* François Mitterrand, en 1986-1988 et 1993-1995).

Document 6 : les Français sont appelés à décider

De Gaulle se méfie des partis politiques et préfère gouverner en s'adressant directement aux Français. Il pense que le président de la République aurait davantage d'autorité s'il était élu directement par les Français et non plus par "les grands électeurs" (députés, sénateurs, maires et délégués des conseils municipaux...). Il propose pour cela un référendum.

Une bonne observation du document doit permettre aux élèves de comprendre comment fonctionne la propagande politique : ici, il s'agit de donner à l'électeur le sentiment qu'il compte dans la vie politique. En 1965, pour la première fois, les Français, élisent leur président de la République.

Document 7 : un appel au peuple !

Le général de Gaulle avait laissé planer le doute, en 1958, en paraissant favorable au maintien de l'Algérie dans l'ensemble français. Il évolue rapidement vers l'idée d'accorder aux Algériens le droit à l'autodétermination (les laisser choisir leur destin). Cela suscite les craintes et même la colère des Français établis en Algérie et qui militent pour "l'Algérie française". Les chefs militaires ne suivent pas de Gaulle. Le général Massu est destitué de ses fonctions, le 23 janvier 1960. À Alger, la réaction est immédiate. Des barricades se dressent dans les rues de la ville. Des affrontements avec les gendarmes font une vingtaine de morts. Les parachutistes se déclarent solidaires des manifestants. Le 29 janvier, le Général paraît à la télévision en uniforme et réaffirme sa politique en renvoyant dos à dos les combattants algériens pour l'indépendance et les hommes des barricades qui veulent garder l'Algérie française. L'armée choisit de rester fidèle au président de la République et les manifestants se rendent aux officiers.

De Gaulle, par son appel direct, sa fermeté à l'égard des opposants, l'appui qu'il a trouvé auprès du peuple français a une nouvelle fois triomphé des difficultés.

Souvent, dans ses discours, il donne l'impression qu'il entame un dialogue entre chaque Français et lui-même.

Document 8 : la réconciliation franco-allemande

Voir dans le livre du maître, chapitre 24, le commentaire du document 13.

3. DÉROULEMENT DES SÉANCES

■ 1^{ère} et 2^{ème} séances : voir les fiches pédagogiques, page suivante

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

1. Je sais situer dans le temps

1890	1914	1918*	18.06.40	1959	1962	1970
Naissance à Lille	Lieutenant dans l'armée française	Appel à la résistance		Président de la République	Référendum	Décès à Colombey

* **NB** : cette date de 1918 devra être donnée aux élèves (aucun élément du manuel de l'élève ne permettant de la trouver) ; cette date correspond à la fin de la Première Guerre mondiale, il s'agit donc essentiellement de souligner que **De Gaulle a participé à cette guerre.**

2. Je travaille mes connaissances

Mots croisés

- Horizontalement : 1. résistance ; 2. Lille ; 3. Colombey ; 4. Juin.
- Verticalement : A. lieutenant ; B. Londres ; C. référendum.

3. Je retiens l'essentiel

- De Gaulle est connu depuis son appel à la radio (**18 juin 1940**).
- Il demandait aux Français de résister aux **Allemands**.
- Les Français qui continuèrent la lutte sont appelés des **résistants**.
- Les soldats placés sous les ordres de De Gaulle formaient les **Forces françaises libres**.
- En 1959, de Gaulle devint le président de la **République**.
- Il gouverna pendant **dix ans**.

4. Je sais lire des photos

a) Document A.

- De Gaulle parle **du haut d'une estrade** car ainsi **il domine mieux la foule**.
- **Des drapeaux français** entourent l'estrade. Ils montrent que **les spectateurs** (comme de Gaulle) **sont fiers d'être Français**.

b) Document B.

- De Gaulle porte son **uniforme militaire** / en l'honneur des **volontaires tahitiens du Bataillon du Pacifique**.
- Les personnages en blanc sont **des représentants de l'État français** (hauts fonctionnaires et officiers supérieurs).
- Les hommes au premier plan **ouvrent le four tahitien** car il y aura un grand **tama'ara'a**.

• *Erratum* (résumé, p. 35 du manuel) : lire "Le général de Gaulle...".

Chapitre 7 - De Gaulle	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT (1 ^{ÈRE} & 2 ^{ÈME} SÉANCES)
OBJECTIFS			
• CONNAÎTRE UN PERSONNAGE HISTORIQUE • CONNAÎTRE CERTAINS ÉVÉNEMENTS MONDIAUX	M. Élève : doc. 2, p. 34 doc. 1, p. 33	Cours dialogué	■ PREMIÈRE SÉANCE • MISE EN SITUATION - <i>Savez-vous qui est l'homme politique français le plus célèbre dans le monde ?</i> .Présenter le personnage, dates, lieux, métiers. .Rappeler la situation de la guerre en France en 1940. .Expliquer l'appel du 18 Juin 1940 et l'arrivée des volontaires à Londres (raconter : le Bataillon du Pacifique).
• SAVOIR ÉTABLIR UNE PRISE CHRONOLOGIQUE	M. Élève : p. 33 & 35 Cahier act.	Travail individuel	• TRANSITION - Quelques dates de la vie de De Gaulle. .Activité : 1, p. 46.
• COMPRENDRE QUE TOUS LES HOMMES N'ONT PAS LA MÊME RÉACTION FACE À UN MÊME ÉVÉNEMENT	M. Élève : p. 34, doc. 3 & 4	Cours dialogué	• TRANSITION - <i>Tous les Français avaient-ils abandonné la lutte ?</i> .Expliquer la résistance intérieure, les réseaux, la déportation. .Raconter la fin de la guerre, le triomphe de De Gaulle.
• MONTRER L'IMPORTANCE PRISE PAR DE GAULLE DANS LA MÉMOIRE DES FRANÇAIS	Cahier act.	Apports de l'enseignant	• TRANSITION - <i>De Gaulle a-t-il continué son action après la guerre ?</i> .Expliquer son éloignement du pouvoir ; rappe-ler des lieux et des faits importants de sa vie. .Activité : 2, p. 46.
• COMPRENDRE QUE, LA FRANCE RENCONTRANT DES SITUATIONS DRAMATIQUES, SEUL DE GAULLE SEMBLAIT CAPABLE DE SURMONTER LES PROBLÈMES	M. Élève : p. 33, § 2 (1 ^{er} ali.) + p. 35, doc 5, 6 & 7	Lecture + Cours dialogué	■ DEUXIÈME SÉANCE • MISE EN SITUATION - <i>À quel moment De Gaulle est-il revenu au pouvoir ?</i> .Raconter son retour en politique, situer par rapport à la guerre d'Algérie (De Gaulle symbolise l'homme des situations difficiles). .Expliquer la transformation politique, le référendum.
	Cahier act.	Travail individuel	• TRANSITION - De Gaulle s'est tenu éloigné du pouvoir pendant douze ans. <i>À quelle date est-il devenu président ?</i> .Activité : 3, p. 47.
• COMPRENDRE COMMENT UN PAYS PEUT RETROUVER UNE IMPORTANCE PARMI LES AUTRES • COMPRENDRE LE PROBLÈME DE MORUROA (<i>être bref car, au niveau 3, les ch. 24 & 26 traitent ce point</i>)	M. Élève : p. 33, fin 2 ^e § + p. 32, doc. B + p. 35, doc. 8	Lecture Cours dialogué	• TRANSITION - De Gaulle voulait que la France soit un grand pays, respecté. .Expliquer l'installation du C.E.P. à Moruroa, l'importance de l'arme nucléaire aux yeux de De Gaulle. .Raconter sa venue à Tahiti en 1966. .Expliquer sa volonté de paix en Europe et le rapprochement franco-allemand.
• COMPRENDRE COMMENT COMMUNIQUER, COMMENT CONVAINCRE	M. Élève : p. 32, doc. A & B Cahier act.	Travail individuel	• TRANSITION - De Gaulle n'hésitait pas à se déplacer, à aller vers les Français pour les convaincre. .Activité : 4, p. 47.
		Apports de l'enseignant	• CONCLUSION - De Gaulle a longtemps person- ifié la France, par son attitude pendant la guerre, puis par son sens de la grandeur du pays.

Ch. 8 - Pomare II. *Un roi converti au protestantisme*

1. OBJECTIFS

- Comme dans le chapitre 7 (sur le général de Gaulle), montrer comment un homme peut marquer son temps, proposer des changements durables. Il s'agit de réhabiliter le rôle des hommes en Histoire, sans toutefois avoir à se prononcer sur le caractère positif ou négatif de l'œuvre réalisée (ce n'est pas le rôle de l'historien et encore moins celui de l'enseignant).
- Étudier une première évolution importante : le passage des chefferies sans unité à une royauté qui annonce ou qui amorce cette unité (il faudra toutefois rester prudent, tant l'œuvre réalisée en ce domaine est fragile, sans qu'elle ait pu s'enraciner dans la durée).
- Étudier une seconde évolution, plus durable celle-là : le passage de la religion traditionnelle au christianisme. Sur ce point notamment, le maître se gardera bien de porter un jugement : il ne lui appartient pas de dire que l'abandon des croyances traditionnelles est à mettre au crédit ou au débit de Pomare II.

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

Voir le livre du maître, chapitre 18.

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- *Encyclopédie de la Polynésie*, volume 6.
- Guennou G., Lextre M., Merceron F., Toullelan P.-Y., *Terres et Civilisations polynésiennes*, Nathan, 1987.
- De Deckker P., *Jacques-Antoine de Moerenhout, 1797-1879, Ethnologue et consul*, éd. Au Vent des Îles, Papeete, 1997, p. 144 à 167.

C - COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Document A : Pomare II vers 1820

Pomare II a appris à lire et à écrire. Il aide les missionnaires à traduire la Bible. Sa conversion, difficile à dater (entre 1812 et 1819), entraîne celle de son peuple. Bien que se prétendant chrétien, Pomare II menait un genre de vie qui scandalisait les missionnaires, mais ceux-ci avaient besoin de lui pour entraîner massivement les Polynésiens vers le christianisme. Ce portrait exécuté vers 1820 par Michailoff, donc du vivant du roi, reproduit-il fidèlement les traits de Pomare II ? On peut le supposer.

Document B : destruction des idoles

Cette gravure représente le grand prêtre Pati'i, de Papetoai à Moorea, converti en 1815, jetant dans le feu des petites sculptures, des *to'o*, «en exprimant son regret de les avoir adorées» (William Ellis, *À la recherche de la Polynésie d'autrefois*, traduction française d'un ouvrage écrit en anglais en 1853).

Document 1 : la dynastie des Pomare

Attention, il ne s'agit pas d'un arbre généalogique. La date de naissance de Pomare I^{er} n'est pas connue avec précision puisqu'à sa naissance il n'y avait pas d'état civil. Les missionnaires le mettent en place progressivement.

Pomare III est mort à sept ans, en 1827, et il n'existe pas de portrait de lui. L'effigie qu'on présente parfois n'est pas la sienne mais celle d'un enfant de la famille royale.

Avec l'invention de la photographie (*voir au chapitre 20*) on dispose de documents plus authentiques sur Pomare IV et Pomare V.

Document 2 : Les chefferies de Tahiti

(*Carte établie par Colin Newbury*). Les chefferies sont des divisions politiques, elles-mêmes composées par des districts, sauf Te Fana composée d'un seul district (Faaa). La chefferie de Te Porionu'u, composée des districts de Pare et Arue est dominée par Tu, le futur Pomare I^{er}. Ces divisions et ces limites sont mouvantes, surtout sous Pomare II.

Document 3 : cérémonie sur un marae

Bien noter qu'il s'agit d'une reconstitution. On peut imaginer une enquête auprès des groupes qui participent à ces reconstitutions. Comment savent-ils que les cérémonies se déroulaient selon telle ou telle façon, avec tels ou tels vêtements ?

Insister sur l'importance du *marae* dans la société de l'époque.

Document 4 : image d'un dieu, le to'o

Le *to'o* est la représentation d'un dieu protecteur. De telles figurines étaient taillées dans un bois dur, recouvertes de fibres de bourre de coco tressées et habillées d'un bouquet de plumes rouges et jaunes. Elles sont considérées comme sacrées (*tabu*).

Document 5 : un missionnaire, John Williams

(1797-1839). Analyser son geste : il veut montrer que les *to'o* n'ont aucun pouvoir, puisque jetés à terre, ils jonchent le sol comme des objets ordinaires. Les missionnaires des premiers siècles du christianisme procédaient de même avec les idoles européennes. Ce missionnaire est tué par les habitants des Nouvelles-Hébrides.

Document 6 : le traducteur de la Bible en tahitien, Henri Nott

Henri Nott (1774-1844) est enterré dans la cour de l'école primaire d'Arue 1. Le 22 janvier 1997, l'Église évangélique y a fait redéposer la pierre tombale originale restaurée. (*voir éventuellement article de La Dépêche, 23 janvier 1997, p. 24*).

Document 7 : la "folie de Pomare"

Chapelle royale de Papaoa à Arue, où Pomare II a été baptisé en 1819. Le roi la voulait proportionnelle à sa foi qu'il estimait immense... bien que sa conduite, nous l'avons vu, correspondait assez peu aux recommandations des missionnaires.

3. DÉROULEMENT DES SÉANCES

■ 1^{ÈRE} & 2^{ÈME} séances: *voir les fiches pédagogiques, pages 46 & 47*

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

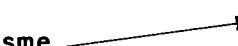
1. Je sais lire une carte

- a) le nom des six grandes chefferies de Tahiti à l'époque de l'arrivée des Européens :
Te Fana ; Te Porionu'u ; Te Aharoa ; Teva i Tai ; Teva i Uta ; Te Oropaa.
- b) les districts qui constituent la chefferie de Tu :
Pare, Arue.

Attention : *Haapape ne fait pas partie de la chefferie de Tu ; la carte du manuel ne permet pas de s'en rendre compte avec certitude.*

2. Je travaille mes connaissances

a) Relier par une flèche les mots et leur définition :

- Pomare II 
- to'o 
- marae 
- protestantisme 

b) Classer les mots qui se rapportent à l'une des deux religions :

RELIGION TRADITIONNELLE (avant l'arrivée des missionnaires européens)	CHRISTIANISME
to'o	temple
marae	église
tiki	Bible
	crucifix
	pasteur

c) Mots croisés

Horizontalement : 1. Feipi ; 2. dynastie.

Verticalement : A. Pomare ; B. Matavai.

3. Je reconnais les grands personnages de l'Histoire

- Il a été le premier à traduire la Bible en tahitien : **Henri Nott**
- Il a été baptisé en 1819 dans la chapelle de Papaoa : **Pomare II**
- Missionnaire anglais qui jetait les to'o à terre : **John Williams**

ACTIVITÉ COMPLÉMENTAIRE PROPOSÉE

4. Je retiens l'essentiel

Texte à trous : "Des chefferies à une royauté"

NB : Pour des raisons techniques, cet exercice ne figure pas dans l'édition 1998 des cahiers d'activités. Il sera ajouté dans les éditions ultérieures.

a. L'activité

Complète le texte en utilisant les mots qui conviennent :

Tu - dynastie - royauté - Pomare II - Duff - missionnaires

•, *ari'i* de la chefferie de Te porionu'u, est le premier chef favorisé par les Européens. Des chefferies, on est passé à une
 À sa mort, son fils prend le pouvoir. C'est la naissance d'une
 Les Tahitiens se révoltent contre le roi, qui se réfugie à Moorea avec les

b. Sa correction

• Tu , *ari'i* de la chefferie de Te porionu'u, est le premier chef favorisé par les Européens. Des chefferies, on est passé à une **royauté** .
 À sa mort, son fils **Pomare II** prend le pouvoir. C'est la naissance d'une **dynastie** . Les Tahitiens se révoltent contre le roi, qui se réfugie à Moorea avec les **missionnaires** .

Chapitre 8 - Pomare II	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT (1 ^{ère} SÉANCE)
OBJECTIFS			
• ÉCOUTER, OBSERVER, DÉCRIRE ET MÉMORISER UN RÉCIT, DES DOCUMENTS RELATANT DES GRANDS MOMENTS DE L'HISTOIRE DE LA POLYNÉSIE	M. Élève : doc. 2, p. 38 Carte murale de Tahiti + chefferies + Puzzle : 6 morceaux, (1 morceau par chefferie) Cahier act.	Cours dialogué Travail collectif : reconstitution de la carte complète Travail individuel	■ MISE EN PLACE DE LA SÉANCE • Rappel des connaissances des enfants sur la société polynésienne à l'arrivée des Européens. • Récit - À l'arrivée des Européens, on rencontrait des divisions politiques appelées chefferies. Elles étaient commandées par des <i>ari'i</i> qui se faisaient souvent la guerre. Il en existait six : - Te Porionu'u (de Tipaerui à la crête du Tahara'a) ; - Te Aharoa (crête du Tahara'a à Hitia'a) ; - Teva I Tai (presqu'île) ; - Teva I Uta (de Maraa à Papeari) ; - Te Oropa'a (de Punaauia à Paea) ; - Te Faa (Faa'a). • Les Européens favorisent la domination d'un chef, Tu (<i>ari'i</i> de Te Porionu'u), qui prend le nom de Pomare I^{er}. Dès 1797, il devient le roi de Tahiti et de Moorea. • Activité : 1, p. 48.
• ANALYSER UN DOC. POUR EN TIRER LES INFORMATIONS IMPLI-CITES RÉPONDANT À LA PROBLÉMATIQUE POSÉE • COMPRENDRE QUE POMARE I^{er} A ÉTÉ FAVORISÉ PAR L'EXISTENCE, DANS SA CHEFFERIE, DE LA BAIE DE MATAVAI, ET PAR SON HABILITÉ POLITIQUE	M. Élève : doc. 2, p. 38	Collectif oral	■ SITUATION-PROBLÈME • <i>Pourquoi y-a-t-il eu une royauté, et pourquoi est-ce Tu qui a été favorisé ?</i> • Analyser le doc. 2 - remarquer l'importance de la baie de Matavai en tant que mouillage sécurisant pour les Européens. • Implicitement, faire découvrir l'aide et les avantages que les Européens ont pu apporter à Tu : - des armes ; des hommes (les déserteurs de la <i>Bounty</i>) ; - le fait, de la part des Européens, de préférer ne traiter qu'avec un seul intermédiaire.
• ÉTUDE D'UN PERSONNAGE IMPORTANT DE L'HISTOIRE DES POLYNÉSIENS	M. Élève : p. 36, doc. A, p. 37, § 1 + doc. 1	Lecture silencieuse ou à voix haute + Cours dialogué	■ NOUVELLE SITUATION-PROBLÈME • <i>Que se passe-t-il à la mort de Pomare I^{er} ?</i> • Analyser texte (1^{er} paragraphe, p. 37) et document (portrait de Pomare II, p. 36). • Mettre en évidence la naissance d'une dynastie (définition). • <i>Comment s'appelle-t-elle ?</i> • <i>Qui succède à Pomare I^{er} ? Quel est son degré de parenté ?</i> • <i>D'après son portrait et le texte, que sait-on du caractère moral et physique de Pomare II ?</i> • <i>Que se passe-t-il au début de son règne ? Que fait-il ?</i> • <i>Où se réfugie-t-il et avec qui ?</i> • <i>À Tahiti, quels sont les deux camps qui s'opposent ?</i>
	Cahier personnel, livre du maître	Travail individuel	■ ÉVALUATION • Texte à compléter : "Des chefferies à une royauté" (<i>voir page 45 du livre du maître</i>, l'activité complémentaire proposée).

Chapitre 8 - Pomare II	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT (2 ^{ÈME} SÉANCE)
OBJECTIFS			
	M. Élève : doc. 2, p. 38	Travail collectif	■ RAPPEL DE LA 1^{ÈRE} SÉANCE .Nommer les 6 chefferies, dont celle de Pomare. .Rappeler : - l'aide des Européens en armes, en hommes ; - la naissance d'une dynastie avec Pomare II, son caractère autoritaire ; - le soulèvement d'une partie des Tahitiens qui oblige Pomare II à s'exiler à Moorea, où les missionnaires protestants le suivent.
• ÉCOUTER, MÉMORISER, DÉGAGER LES IDÉES ESSENTIELLES D'UN RÉCIT • ÉTUDE DU PASSAGE DE LA RELIGION TRADITIONNELLE À LA RELIGION CHRÉTIENNE • DÉGAGER LES CARACTÉRISTIQUES DE CHACUNE DES DEUX RELIGIONS	Texte ci-dessous M. Élève : doc. 4 & 5, pp. 38-39 ; doc. 3, p. 38 Cahier act.	Travail collectif Lecture du maître Cours dialogué Travail individuel	■ TRANSITION - <i>Que pense faire Pomare II après son échec ?</i> .Émettre des hypothèses, les écrire au tableau. .Rappeler : - l'opposition des partisans de la nouvelle religion et ceux de la religion traditionnelle ; - Pomare II et ses alliés veulent reconquérir Tahiti et imposer la nouvelle religion. Ils veulent battre ceux qui souhaitent conserver les coutumes et les cultes tahitiens d'autrefois. .Lecture du récit de la bataille de Fei Pi. - Qui remporte la bataille de Fei Pi ? Pourquoi ? - Les conséquences de cette victoire. .Étudier les caractéristiques des 2 religions. .Chercher, dans le manuel de l'élève, les documents qui évoquent le protestantisme. .Quelle religion est évoquée par les doc. 3 & 4 ? .Par quels objets, par quels lieux se caractérise cette religion ? .Activité : 2 (2^e partie), p. 48. ■ TRANSITION - <i>Quels événements montrent la victoire du protestantisme ?</i> .Valider ou réfuter les hypothèses du début.
	M. Élève : p. 37, § 2	Lecture à haute voix ou silencieuse Cours dialogué	■ SYNTHÈSE Pomare II a remporté la bataille de Fei Pi en 1815 ; il se fait baptiser en 1819. Le protestantisme devient la nouvelle religion et Pomare II établit sa royauté sur les Îles du Vent et sur une partie des Tuamotu et des Australes.
	Cahier act.	Travail individuel	■ ÉVALUATION .Activités : 2 (1^{re} partie), p. 48 ; 3, p. 49.
LA BATAILLE DE FEI PI, 12 NOVEMBRE 1815 Les forces [ennemies] s'affrontent dans une bataille décisive, appelée la "bataille de Fei Pi" [...]. Pomare et sa suite assistent à un service religieux sur la pointe des Pêcheurs, lorsqu'une sentinelle donne l'alerte [...]. Il s'agit de l'avant-garde de l'armée formée par les districts de Teva I Uta, sous le commandement d'Opuhara, chef de Papara. Les chrétiens ont eu la prévoyance de ne pas quitter leurs armes pendant le service et peuvent se regrouper immédiatement. Pomare [...] s'embarque dans une pirogue armée d'un canon, servie par un matelot-déserteur [...]. Opuhara commet une erreur fatale : au lieu d'attendre les guerriers de Teva I Tai, qui ont quitté la presqu'île mais sont encore loin, il continue d'avancer avec ses seules troupes de Teva I Uta. Bien que la plupart de ses hommes ne soient armés que de frondes et de lances, ils bravent le feu nourri de leurs adversaires et réussissent, après de lourdes pertes, à engager une lutte corps-à-corps. Le centre de l'armée chrétienne a déjà commencé à céder lorsqu'une balle touche Opuhara, qui tombe, mortellement blessé, et expire peu de temps après. Découragés par la perte de leur chef, les [Teva] sont vite débordés. Après quelques salves de canon tirées de la pirogue, ils rompent leurs lignes et prennent la fuite. D'après B. Danielsson, in <i>Le Mémorial polynésien</i>, tome I			

Ch. 9 - Comment la Polynésie est devenue française. Pourquoi la France ?

1. OBJECTIFS

- Montrer les rivalités entre grandes puissances (France et Angleterre)
- Montrer le rôle des individus dans l'Histoire (Pritchard et Dupetit-Thouars), donc dans une certaine mesure du hasard.
- Faire connaître des dates-clés de l'évolution des liens entre Tahiti et les îles et la France.

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

La mort de Pomare II, en 1821, ouvre une crise politique. Le pouvoir royal n'est pas encore ancré dans les mentalités. La jeunesse de Pomare III (né en 1820) permet aux chefs de reprendre une part importante dans la vie politique : ils imposent la création d'une assemblée législative tahitienne. La reine Pomare IV (depuis 1827) doit affronter de nombreuses difficultés, religieuses et politiques. Les chefs et la reine cherchent des alliés dans les grandes puissances qui s'affrontent dans le Pacifique. Sur la mise en place du Protectorat et son fonctionnement, on trouvera des précisions dans le livre du maître (*chapitre 21*).

L'appellation É.F.O. a une histoire

Avec l'annexion des Marquises, le protectorat sur les Gambier et sur le royaume de la reine Pomare IV, il a fallu unifier ces terres à statuts particuliers sous un nom et sous une autorité. Il a alors été question de placer sous la direction du gouverneur Bruat "les établissements français de l'Océanie".

Le gouverneur Bruat [en 1842] signe ses arrêtés avec son titre : «Gouverneur des Établissements français de l'Océanie». D'un nom commun, il a fait un nom propre. Pendant une trentaine d'années, les actes officiels sont publiés au *Bulletin officiel des É.F.O.* et du protectorat des îles de la Société et dépendances. De 1853 à 1860, les É.F.O. incluent d'ailleurs la Nouvelle-Calédonie. Les textes développent le sigle É.F.O. tantôt en Établissements français dans l'Océanie, tantôt de l'Océanie. Avec l'arrêté du 14 janvier 1860 qui sépare Nouvelle-Calédonie et É.F.O., ces derniers prennent désormais un sens plus limité géographiquement (les terres françaises de Polynésie orientale) et le nom précis d'Établissements français de l'Océanie. Les annexions successives des autres îles (Australes, îles Sous-le-Vent...) ne changent rien à l'appellation, pas plus que l'annexion de 1880.

Jean-Marc Regnault, "Quel nom pour ce territoire d'outre-mer ?", in *Revue juridique et politique*, n° 3, sept.-déc. 1996.

L'appellation É.F.O. n'est abandonnée qu'en 1957 pour le vocable Polynésie française.

Une période de centralisation accrue : 1842-1940

En 1842, le Protectorat fut accepté sans grand enthousiasme par le gouvernement français qui ratifia les initiatives du contre-amiral Dupetit-Thouars aux Marquises et à Tahiti et répondait ainsi à l'appel de quelques chefs tahitiens (dont les intentions réelles restent obscures). Théoriquement, un protectorat concerne deux puissances souveraines, dont l'une juge utile de demander une protection (momentanée) à l'autre. Un partage des tâches se négocie avec l'État protégé qui consent à des abandons de souveraineté (là encore momentanés). Mais l'État protégé tient à garder la maîtrise des domaines qu'il s'est réservés, refusant les tentatives d'empiètement de

L'État protecteur. Ainsi, la Reine Pomare souhaitait maintenir les chefs, garantir les propriétés des terres, les siennes ou celles des autochtones.

Mais il faut situer les événements dans leur époque.

À Tahiti, la reine Pomare IV ne gouvernait qu'un royaume moribond : depuis l'arrivée des Européens, la population était tombée de soixante-dix mille habitants à moins de dix mille. Les représentants des puissances étrangères (français ou anglais) agissaient sur place comme des proconsuls, tentaient par tous les moyens d'influencer les autorités locales, jouaient plus ou moins habilement des rivalités internes. La Reine ayant rapidement dénoncé le Protectorat, c'est au prix d'une guerre (1844-1846) que la France reprit en main ses possessions. Elle replaça d'ailleurs la Reine à la tête du royaume, faute de moyens pour administrer cette terre lointaine. La petite administration coloniale, incapable d'assurer sa présence aux Marquises (en rébellion jusqu'en 1880), aux îles du Vent, aux Tuamotu et surtout aux Australes, s'arrangea pour appuyer tantôt la Reine, tantôt l'assemblée législative composée des chefs dont l'autorité avait pourtant été amoindrie. Ce qui frappe surtout c'était l'absence de toute politique française bien définie. Mais, de mesure en mesure, avec des reculs parfois, la souveraineté tahitienne était rongée. Les affaires de terres, par exemple, furent de plus en plus traitées par les tribunaux français. En 1879, le ministre en charge des colonies reconnaissait que les prérogatives royales n'étaient plus que de pure forme.

C'est donc presque "naturellement" que la France passa à l'étape suivante : l'annexion de 1880 (possessions du roi), celle des îles Sous-le-Vent en 1888 (qui dut se concrétiser par des expéditions militaires) et celle des Australes (achevée au début du XX^e siècle). Le roi Pomare V, sans doute avec beaucoup de candeur, exprima le souhait que la France respectât «les lois et les coutumes tahitiennes». «Nous désirons, dit-il encore, que l'on continue à laisser toutes les affaires relatives aux terres entre les mains des tribunaux indigènes». Or, de 1880 à 1940, la tendance fut au contraire (non sans contradiction) d'amener dans les É.F.O. une législation étrangère aux coutumes locales. L'exemple des *Toohitu*, dernière juridiction indigène en matière foncière, est significatif. Cette institution fut vidée de son contenu et elle cessa de se réunir entre 1932 et 1934. Les tribunaux français eurent toute compétence pour régler les affaires de terres.

Le gouverneur devint l'homme fort de la colonie (décret de 1885), même si la durée de son séjour ne lui permettait généralement pas d'accomplir une œuvre durable.

Au cours de cette période coloniale, peut-on dire que les É.F.O. c'était la France ?

D'abord considérons que la présence coloniale ne signifiait pas une extension territoriale pure et simple, comme lorsqu'une région (par exemple, la Savoie en 1860) devenait partie intégrante de la France. Les colonies bénéficiaient de la **spécialité législative** (particularité qui perdure). Cela signifie que les lois françaises ne s'appliquent que partiellement, suivant un cheminement fort complexe. De ce fait, la législation dans les É.F.O. était un mélange de rigueur, de mansuétude à l'égard des populations locales, de logique et d'incohérence. S'il y avait donc un "espace de liberté" pour que le gouverneur administrât à sa guise, il y avait ce même espace de liberté pour les élites locales. Celles-ci réclamaient alternativement, parfois simultanément (selon leurs intérêts du moment), un resserrement des liens avec la France, le maintien des "franchises" locales et l'extension des particularismes. Comme l'avait noté Aimé Césaire pour les Antilles, les revendications d'autonomie avaient pris l'allure d'une défense des privilèges de ces élites. Mais les populations locales, par des mouvements de révolte (aux îles Sous-le-Vent à la fin du XIX^e siècle, par exemple), par leur passivité ou leur indifférence à l'égard des autorités, révélaient qu'elles ne se sentaient pas concernées par la présence d'une puissance étrangère.

Sur la situation en 1946

Voir le livre du maître, chap. 25 (1. Après la guerre, des changements trop limités).

Sur la situation depuis 1984

Voir le livre du maître, chap. 25 (6. Les évolutions statutaires depuis 1977).

Analyser la signification du drapeau polynésien

Les symboles qui marquent la personnalité du Territoire sont très importants car ils expriment la conscience que les habitants peuvent avoir de la Polynésie. En flottant aux côtés du drapeau français (ce que pourtant l'État avait longtemps refusé) le drapeau polynésien affirme l'autonomie du Territoire.

La pirogue a été l'attribut sacré des *ari'i* et des grands chefs. Elle rappelle le passé des anciens Polynésiens et leurs migrations à travers le Pacifique. Les cinq personnages représentent les cinq archipels et donc l'unité du Territoire (chaque personnage est semblable aux autres). Le soleil symbolise la vie et la mer symbolise l'abondance.

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- *Encyclopédie de la Polynésie*, volume 7.
- Toullelan P.-Y., *Tahiti colonial, 1860-1914*, Publications de la Sorbonne, 1984, 362 p.
- De Deckker P., *Jacques-Antoine de Moerenhout, 1797-1879, Ethnologue et consul*, éd. Au Vent des Îles, Papeete, 1997, 406 p.

C - COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Document A : le général de Gaulle passe en revue le bataillon du Pacifique

Le général de Gaulle veut montrer sa reconnaissance envers les soldats polynésiens. Il reste toute sa vie très attaché aux îles du Pacifique comme le confirment divers témoignages. Le fait qu'il ait décidé d'implanter le C.E.P. à Moruroa ne change pas la réalité du sentiment du Général. Sans doute était-il persuadé qu'il pourrait associer les Polynésiens aux efforts de défense de la France, comme ils l'avaient fait en 1914 et 1940. Mais avait-il mesuré toutes les conséquences que ce centre d'essais pourrait avoir dans la vie du Territoire ? Actuellement beaucoup d'archives sont encore fermées à la consultation. On ne connaît pas les raisons profondes qui ont poussé le Général à choisir la Polynésie (voir les hypothèses avancées par J.-M. Regnault dans *Te Metua*, p. 197 à 204).

Sur ce document, on reconnaît (le soldat à gauche du Général, au premier plan), le colonel Robert Hervé qui a commandé les soldats tahitiens. Robert Hervé est né en 1910 et est arrivé à Tahiti en 1934. Après la guerre, il devient un homme d'affaires qui a joué un rôle important dans la vie économique du Territoire. En 1998, malgré son âge, il est toujours actif et continue à gérer ses affaires.

Document B : le drapeau français

Voir plus haut, au chapitre 5, le commentaire du document 8.

Document 1 : le pavillon du Protectorat

Pour symboliser ce qu'est le Protectorat, le pavillon est une illustration de choix. Les couleurs de la royauté (rouge et blanc) sont accompagnées des trois couleurs de la France.

On comparera avec les drapeaux australien (peut-être provisoirement, dans la mesure où l'Australie envisage de rompre les liens institutionnels avec le Royaume-Uni) et néo-zélandais qui comportent eux aussi dans le coin gauche le drapeau du Royaume Uni.

Document 2 : la reine Pomare IV doit céder aux exigences françaises

Pomare IV a dû céder aux exigences françaises. Elle espère toujours l'intervention de l'Angleterre qui la délivrerait de l'alliance avec la France. Ses espoirs sont déçus.

Document 3 : deux adversaires, un vainqueur

• Georges Pritchard est un pasteur de la L.M.S. Il démissionne de sa charge pastorale pour occuper les fonctions de consul de l'Angleterre et de conseiller de la reine. Il pousse celle-ci à adresser des demandes de protectorat à Londres. Il part en Europe en février 1841 pour appuyer les requêtes de la reine. Cette absence lui est fatale.

- Sur l'amiral Dupetit-Thouars, voir *Le livre du maître, chapitre 21*.
- Un troisième personnage, qui ne figure pas sur le document, a joué un rôle essentiel dans la déclaration française de protectorat, c'est le consul de France, **Jacques-Antoine de Moerenhout**. C'est lui qui convainquit Dupetit-Thouars de s'engager dans ce processus. Il organisa une entrevue entre l'amiral et des grands chefs et suggéra à ces derniers de rédiger un document dans lequel ils exprimeraient leur souhait de placer Tahiti sous la protection de la France (voir *De Deckker P.*, op. cit., p. 240 à 251).

Document 4 : des chefs opposés à Pomare IV

- **Hitoti** (1770? -1846), grand chef de Te Aharoa (Tiarei) est un des principaux artisans de l'établissement du Protectorat. Dès 1836, il est favorable aux missionnaires catholiques.
- **Paraita** est nommé "régent" pendant que Pomare IV est absente de Tahiti. Il combat aux côtés des soldats français pendant la guerre franco-tahitienne (mars 1844-décembre 1846).
- **Tati**, grand chef de Papara, est lui aussi un des signataires du Protectorat.

Document 5 : Iotete, chef de Tahuata

Iotete, chef de Tahuata (Marquises) est fier de porter des vêtements européens et marquisiens. Très vite, il s'aperçoit qu'il n'est plus maître chez lui et se révolte contre l'autorité française. Les combats qui s'ensuivent font 26 morts (victimes dans les deux camps). Iotete est déchu de son titre et il est exilé.

Document 6 : le refus du Protectorat

Sur le refus du Protectorat, voir dans *Le livre du maître, chapitre 21*, une brève analyse de la guerre franco-tahitienne.

Document 7 : 29 juin 1880

Pomare V demande aux autorités françaises de respecter les lois et coutumes tahitiennes traditionnelles et de «laisser toutes les affaires relatives aux terres entre les mains des tribunaux indigènes». Mais bien avant l'annexion, les lois tahitiennes n'étaient plus respectées et la France ne tint pas compte des souhaits exprimés par Pomare V.

3. DÉROULEMENT DES SÉANCES

L'axe chronologique (*page 41 du manuel*) est fort chargé. Il serait habile que le maître le reproduise sur une longue bande de papier afin de le rendre plus lisible ou de construire deux axes qui correspondraient aux deux séances.

■ 1^{ère} & 2^{ème} séances : voir les *fiches pédagogiques, pages 53 & 54*.

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

2. Je reconnais les grands personnages de l'Histoire

- Tableau :

POUR LA FRANCE	POUR L'ANGLETERRE
Dupetit-Thouars	Pomare IV
Tati	Pritchard
Paraita	
Tihoti	

- Questions :

- La reine Pomare IV a signé le Protectorat en 1842.
- Le gouverneur Isidore Chessé a convaincu Pomare V de signer l'Annexion.

3. Je retiens l'essentiel

Texte complété (un intrus : porte-avions).

- À partir de 1880, date de l'**annexion**, Tahiti devient une **colonie française**.
- En 1957, les Établissements français de l'Océanie s'appellent désormais **Polynésie française**.
- Depuis 1984, deux drapeaux (celui de la France et celui du Territoire) flottent sur les **bâtiments officiels**.

4. Je sais situer dans le temps

Numéroter comme ceci :

1797 ---> 5 - 1819 ---> 1 - 1901 ---> 3 - 1946 ---> 2 - 1984 ---> 4

Remarque pour les îles autres que les îles du Vent

Le maître pourra consacrer une séance à l'histoire de l'archipel ou de l'île dans laquelle il enseigne. Il s'aidera pour cela de la bibliographie indiquée et en particulier des volumes 6 et 7 de l'*Encyclopédie de la Polynésie*.

Toutefois, il faudra éviter la dérive qui consisterait à s'éterniser sur une Histoire trop locale. Il est nécessaire que les jeunes enfants aient une vue globale de l'évolution historique de leur Territoire tout entier, et aussi des grands traits de l'Histoire mondiale.

Ch. 9 - Comment la Polynésie est devenue française	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT (1 ^{ÈRE} SÉANCE)
OBJECTIFS			
• CONNAÎTRE LE NOM DES ROIS RÉGNANTS DE LA DYNASTIE DES POMARE	M. Élève : revoir doc. 1, p. 37 doc. A, p. 36	Travail collectif Cours dialogué	■ MISE EN SITUATION - <i>Comment la Polynésie est-elle devenue française ?</i> .Observer le document "La dynastie des Pomare". .Connaissez-vous Pomare II ? .Rappeler avec qui Pomare II gouvernait à Tahiti et à Moorea. .Qui succède à Pomare II ? .Calculer la durée du règne de Pomare III. .A-t-il réellement régné ? .Après sa mort, qui lui succède ?
• CONNAÎTRE LA NATIONALITÉ DES PERSONNAGES DONT A DÉPENDU LE SORT DE NOS ÎLES	M. Élève : p. 41, § 1 p. 42, doc. 2, 3 & 4	Lecture silencieuse ou à h ^{te} voix Collectif	■ TRANSITION - <i>À quelle grande puissance étrangère la reine Pomare IV souhaite-t-elle s'allier ?</i> .À partir de la lecture du 1 ^{er} paragraphe, faire ressortir les personnages importants : Pomare IV ; Pritchard, son premier conseiller ; l'amiral Dupetit-Thouars. .D'après les documents, <i>quels sont les vainqueurs ? Quelle puissance étrangère impose son alliance ?</i>
• CONNAÎTRE LES COULEURS DES DRAPEAUX ANGLAIS ET FRANÇAIS	Cahier act.	Travail individuel	■ TRANSITION .Activité : 1, p. 50. (Les couleurs du drapeau français). On pourra rechercher un dessin du drapeau anglais (<i>dans un dictionnaire par exemple</i>), le décrire.
• SAVOIR COMMENT LA POLYNÉSIE EST DEVENUE UN PROTECTORAT FRANÇAIS	M. Élève : personnages des doc. 3 & 4, p. 42 + texte p. 41, § 1	Lecture à haute voix Travail collectif Cours dialogué	■ LE PROTECTORAT .Donner la définition du mot <i>protectorat</i> . .Observer les différents personnages. .De quelle nationalité est Pritchard ? Sa position et son influence dans le gouvernement de la reine Pomare IV. .À quelle puissance étrangère la reine demande-t-elle l'appui ? en demander les raisons . .De quelle nationalité est l'amiral Dupetit-Thouars ? Qui sont Tati ? Hitoti ? Paraita ? Quelle est leur position dans la société polynésienne ? .Quels dirigeants tahitiens demandent l'appui de l'amiral ? en demander les raisons . .La proclamation du protectorat français : Dans quelles conditions le protectorat est-il signé ? Avec quel pays ? .Pomare IV est-elle favorable à la signature de ce protectorat ? .Pourquoi le signe-t-elle ? .Que définit ce protectorat ? .Tous les Tahitiens sont-ils d'accord ? .Que va-t-il se passer ? .Qui l'emporte ?
	Cahier act.	Travail individuel Travail collectif	■ ÉVALUATION .Activité : 2 (1 ^{ère} partie), p. 50. ■ SYNTHÈSE En 1842, le royaume de Pomare IV devient un protectorat français.

Ch. 9 - Comment la Polynésie est devenue française OBJECTIFS	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT (2^{ÈME} SÉANCE)
• SAVOIR LIRE ET COMPRENDRE UNE FRISE CHRONOLOGIQUE	M. Élève p. 41 Frise coll. à prévoir (graduée de 1840 à 2000)	Cours dialogué Travail collectif	■ MISE EN PLACE Rappel de la 1^{ère} séance, LE PROTECTORAT .Quelles sont les deux puissances qui convoitaient Tahiti ? .Quel pays l'a emporté sur l'autre ? .Qui a permis à Tahiti d'obtenir un protectorat français ? .En quelle année ? .Expliquer le terme "protectorat". .Que provoque cette alliance chez certains Tahitiens ? .Indiquer, sur la frise collective, les événements importants déjà connus.
• COMPRENDRE L'ÉVOLUTION POLITIQUE DU TERRITOIRE • CONNAÎTRE LE VOCABULAIRE CORRESPONDANT	M. Élève § 2, p. 41 doc 5, p. 43 doc 7, p. 43 Cahier act.	Lecture silencieuse ou à haute voix Travail individuel	■ LES ANNEXIONS, LA POLYNÉSIE FRANÇAISE .Définir le mot "annexion". Quelle différence y a-t-il avec le Protectorat ? .Observer le doc. 5 ; lire le § 2 p. 41. .En quelle année les Marquises sont-elles annexées ? .Les Marquisiens sont-ils satisfaits ? .Qu'arrive-t-il à leur chef, Iotete ? .Observer la photographie (doc. 7). .À quelle occasion a-t-on pris cette photo ? .Qui sont les deux personnages les plus importants ? .Qui représente Tahiti ? De qui est-il le fils ? .Qui représente la France ? .Donner à nouveau la définition du mot "annexion" => un pays annexé est une colonie. .Définir le mot "colonie". .Activité : 2 (2^{ème} partie), p. 50.
• COMPLÉTER UNE FRISE CHRONOLOGIQUE	M. Élève p. 41, § 3 + frise Frise coll.	Lecture à haute voix du § 3	■ VERS UNE POLYNÉSIE QUI A SON PROPRE GOUVERNEMENT .Lire le § 3 ; étudier la frise du manuel ; .reporter les dates importantes sur la frise collective. .Mettre en évidence l'évolution politique de Tahiti et de ses dépendances. Il serait judicieux de prévoir une séance d'éducation civique sur les emblèmes et les institutions du territoire.
	Cahier d'activité	Travail individuel	■ ÉVALUATION .Activités : 3 & 4 p. 51.

Ch. 10 - Résultat des migrations et de la colonisation : une population métissée.

Un des peuples les plus métissés du monde

1. OBJECTIFS

- Comprendre la variété du peuplement de la Polynésie.
- Mettre en relief la richesse de cette situation.
- C'est aussi une leçon d'éducation civique : respect de l'autre, tolérance...

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

1. Une origine asiatique : voir aussi ch. 6 & 12, manuel de l'élève et livre du maître.
2. Les *papa'a* : voir aussi ch. 16 et 18, manuel de l'élève et livre du maître.
3. La main-d'œuvre chinoise : voir aussi ch. 21, manuel de l'élève et livre du maître.
4. Les derniers arrivés : sur les Américains à Bora Bora, voir aussi le chapitre 23, manuel de l'élève et livre du maître (La guerre du Pacifique).

Remarques générales

• Les recensements donnaient autrefois la composition ethnique du Territoire. Les chiffres donnés étaient sujets à caution car la classification (Polynésien, Asiatique, Européen, Demi...) était fonction des déclarations et/ou de l'impression de l'agent recenseur. Les déclarations étaient très subjectives. Les nouvelles dispositions de la Commission Informatique et Liberté n'autorisent plus à distinguer la population selon des critères ethniques. Il n'y a donc plus moyen de connaître la proportion de chaque groupe dans l'ensemble de la population. Il n'en reste pas moins vrai que le métissage est un phénomène évident en Polynésie.

Le maître devra cependant faire preuve de doigté et éviter de demander aux élèves dans quel groupe ethnique ils se classent. Surtout, il faudra éviter que l'étude de ce chapitre ne débouche sur la mise en évidence des différences et sur les antagonismes que cela pourrait amener. C'est pourquoi ce travail pourrait aussi bien se situer dans le cadre d'une éducation civique : respect des différences, richesse des différences, tolérance... et dans le cadre du point suivant.

• Le métissage est un phénomène mondial qui correspond aux grands courants d'échanges et aux moyens de transport modernes. Les grandes nations sont des pays où le métissage est important (États-Unis, Canada, Brésil...). Il est peut-être une des chances du monde de demain.

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Coppenrath G., *Les Chinois de Tahiti. De l'aversion à l'assimilation, 1865-1966*, Paris, Publication de la Société des Océanistes, n° 21, 1967, 148 p.
- Panoff M., *Tahiti métisse*, Paris, Denoël, 1989, 296 p.

C - COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Document 1 : famille Brander-Darsie vers 1889-1890

Les premiers colons sont des Européens d'origine anglo-saxonne ou allemande, issus de la bourgeoisie. Ils arrivent donc souvent avec des capitaux. À Tahiti, nombre

d'entre eux épousent les filles des chefs et ainsi par leur culture, leurs possibilités financières et leurs alliances, dominent la vie économique et politique de Tahiti et de quelques îles.

La famille Salmon est un parfait exemple de cette intégration et de cette réussite sociale puisqu'Alexandre Salmon épouse une princesse, Arii Oehau, petite-fille de Tati. Alexandre Salmon (1820-1866) vient de Londres. Il appartient à une famille de banquiers d'origine juive. Une fille née de cette union, Titaua, épouse un riche Écossais (John Brander, avec lequel elle a neuf enfants). Devenue veuve, elle se remarie avec un autre Écossais, George Darsie, avec lequel elle a encore trois enfants.

Sur la photo, on reconnaît, au centre, Titaua et George Darsie avec leurs trois enfants (les plus jeunes du groupe), et les enfants nés du premier mariage de Titaua.

Plus tard, arrive une deuxième vague d'émigrants essentiellement français ; cette fois, ce sont surtout d'anciens militaires ou marins qui restent sur place à la fin de leur engagement.

Document 2 : émigré chinois (fin XIX^e siècle)

Arrivés en 1864, les premiers Chinois sont uniquement des hommes qui viennent avec un contrat pour travailler dans les plantations d'Atimaono. Lorsque celles-ci ferment, la majorité des travailleurs chinois rentrent chez eux ; pourtant un petit nombre décide de rester en Polynésie. Ils s'établissent dans les districts et vivent en faisant un petit commerce de colportage ; ils épousent des Polynésiennes et se fondent dans la population locale.

De nouveaux émigrants qui arrivent de Chine (années 1910-1920) viennent avec leurs femmes et cette nouvelle communauté ne se mélange pas avec les Polynésiens aussi facilement qu'avant.

Document 3 : à la recherche des enfants d'Américains

À l'occasion des fêtes du cinquantenaire de la fin de la dernière guerre mondiale, de nombreux Américains se sont souvenus qu'ils étaient venus à Bora Bora comme militaires. Certains se sont regroupés en association pour éventuellement retrouver, à Bora Bora, des enfants de père américain et mère polynésienne. À Bora Bora en effet, à la faveur de l'installation de la base américaine pendant plusieurs années, des naissances métissées ont eu lieu. Les enfants de cette époque, quinquagénaires à présent, se sont eux aussi regroupés pour recevoir cette association américaine et établir un lien avec les pères américains qu'ils n'ont jamais connus.

3. DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

■ Une seule séance : voir la fiche pédagogique, page ci-contre

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

Chaque arbre généalogique est un travail individuel. Le maître se gardera bien d'intervenir dans tous les cas où un problème pourrait se poser dans la famille de l'élève. C'est pourquoi cette activité doit garder un caractère facultatif et être proposée de préférence à la maison. Aucune évaluation ne devrait suivre ce travail.

Ch. 10 - Résultat des migrations et de la colonisation... OBJECTIFS	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT DE LA SÉANCE
• COMPRENDRE QU'UN PEUPLE EST UN ENSEMBLE HÉTÉROGÈNE	M. Élève doc. A p. 44 § 1, p. 45 + atlas, p. 170	Lecture Cours dialogué	■ MISE EN SITUATION <i>Pourquoi les Polynésiens sont-ils si différents les uns des autres ?</i> .Expliquer que, pendant les migrations, tout au long de leur périple, les migrants venus d'Asie se sont mélangés aux peuples rencontrés. Depuis la fin du XIX ^e siècle, le métissage s'est accéléré.
• COMPRENDRE CE QU'APORTE CHAQUE ARRIVÉE DE POPULATION NOUVELLE À LA SOCIÉTÉ POLYNÉSIENNE	M. Élève p.45, § 2 p.46, doc.1	Lecture Cours dialogué	■ TRANSITION <i>Que veut dire être "demi" ?</i> .Raconter l'arrivée des Européens, leurs mariages avec les Polynésiennes.
	M. Élève p.45, § 3 p.46, doc.2	Lecture Cours dialogué	■ TRANSITION <i>De quelle origine sont les Polynésiens qui se nomment Tchoung, Siou Lee... ?</i> .Expliquer l'arrivée des travailleurs chinois à Atimaono. .Raconter leur installation en Polynésie.
	M. Élève p.45, § 4 p.46, doc.3 p.47, doc. 4 à 8	Lecture Cours dialogué	■ TRANSITION <i>Y a-t-il encore des métissages aujourd'hui ? Avec qui ?</i> .Raconter l'arrivée des Américains à Bora Bora, pendant la Seconde Guerre mondiale. .Expliquer les métissages avec l'arrivée des nombreux Français (y compris ceux originaires des D.O.M.) ; évoquer l'incidence de l'ouverture du C.E.P.
	M. Élève pp. 44 & 47	Apports de l'enseignant	■ CONCLUSION La société polynésienne est d'origine très variée et très riche culturellement, car chaque nouvel arrivant a apporté son Histoire.
	Cahier d'activités	Travail individuel	■ TRAVAIL PERSONNEL Élaborer son arbre généalogique... .activité : p. 52.

Ch. 11 - L'homme occupe la terre. *La Préhistoire ou les débuts de la grande aventure humaine*

Les élèves de 8 à 10 ans se passionnent pour la Préhistoire, alimentée régulièrement par de nouvelles "découvertes". Au niveau 1 (cours élémentaire 2), la Préhistoire est abordée par le biais de l'Archéologie, comme moyen de connaissance des traces laissées par l'homme dans un passé lointain. Aux niveaux 2 et 3 (cours moyens 1 et 2), il s'agit de fixer quelques repères dans le temps et dans l'espace, et d'étudier quelques aspects de la vie quotidienne des hommes de la Préhistoire.

1. OBJECTIFS

- Les élèves doivent comprendre l'évolution extrêmement lente de l'humanité à travers les trois millions d'années du paléolithique : **le temps des chasseurs-cueilleurs**.
- La rupture intervient vers 8000-6000 avant J.-C., avec la "révolution néolithique", une accélération de l'évolution des techniques. C'est le début de l'agriculture et de l'élevage : **le temps des paysans**.
- La Préhistoire est étudiée à travers l'occupation de la terre par l'homme jusqu'en Océanie. Il y a 50 000 ans, des chasseurs-cueilleurs commencent à peupler l'ensemble Nouvelle-Guinée-Australie.

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

Ce chapitre est à aborder avec beaucoup de prudence. **La chronologie proposée est celle de l'état actuel des connaissances**. Elle peut être remise en cause à l'occasion de nouvelles découvertes archéologiques. La périodisation "paléolithique-néolithique" varie chronologiquement avec les grandes régions du monde. Ainsi, alors qu'élevage et agriculture étaient bien engagés au Moyen-Orient, l'ensemble de l'Europe en était encore au paléolithique.

Il n'est pas facile d'imaginer que le climat, les paysages, la faune, la flore dans les différentes parties du monde n'étaient pas ceux d'aujourd'hui.

Les travaux des anthropologues, préhistoriens, archéologues nous apprennent que l'homme chasseur-cueilleur et nomade a réalisé, en devenant un agriculteur sédentaire, la "révolution" la plus décisive de son histoire. En fait, cette révolution a duré plusieurs millénaires. Elle a été possible par les changements climatiques et écologiques de la terre.

L'Afrique de l'Est, ou Lucy, Abel et les autres

Depuis une vingtaine d'années, les découvertes concernant les origines de l'homme se multiplient. Qui est notre ancêtre ? Quelques éléments de réponse peuvent être apportés, mais le débat est loin d'être clos.

L'Afrique de l'Est est considérée comme le "berceau de l'humanité". On y a trouvé les plus vieilles traces d'hominidés (famille qui regroupe tous les représentants de la lignée qui aboutit à l'Homme : Australopithèques, *Homo habilis*, *Homo erectus*, *Homo sapiens*).

Pour Yves Coppens, l'un des archéologues qui a découvert Lucy, en Éthiopie, l'ancêtre commun des grands singes et des hommes se trouvait en Afrique équatoriale dans les zones couvertes de forêts très denses. Sa théorie, qui est aujourd'hui révisée, explique la séparation entre les deux groupes à partir de données géologiques, climatologiques et écologiques. La formation, au Tertiaire, d'une série de fossés d'ef-

fondrement, la Rift Valley, et de ses bordures montagneuses, sur une longueur de 2 000 km du Nord au Sud, a séparé l'Afrique en deux. La partie occidentale, restée humide et boisée, convenait aux groupes de grands singes dont sont issus probablement les chimpanzés et les gorilles. La partie orientale, du Rift à l'Océan Indien, s'assécha progressivement, les pluies étant arrêtées par les montagnes en bordure du Rift. La forêt laissa place à la savane. Les Australopithèques s'y adaptèrent progressivement.

Cette théorie est aujourd'hui complétée. En 1995, une mandibule d'Australopithèque, surnommé Abel, contemporain de Lucy, de 3 à 3,5 millions d'années, a été découverte au Tchad, au centre de l'Afrique à 2 500 km du Rift. Le "berceau de l'humanité" s'agrandit dès lors à l'auréole des zones boisées et des savanes ceinturant la forêt dense africaine.

En fait il y a 2 à 2,5 millions d'années, un changement climatique majeur intéresse l'ensemble de la terre. La calotte polaire arctique se forme. Les températures baissent et les précipitations diminuent. Les forêts régressent et les savanes s'étendent. Cette importante crise climatique correspondrait à l'apparition du genre *homo* qui se caractérise par l'acquisition de la bipédie perfectionnée (comparativement à celle de l'Australopithèque) et l'acquisition d'un cerveau développé.

L'homme occupe la terre

L'*Homo habilis* utilise pierres ou bâtons, comme premiers outils, d'où son nom "d'homme habile". On le situe vers 2 millions d'années avant notre ère en Afrique de l'Est (ensemble actuel des territoires d'Érythrée, Éthiopie, Djibouti, Somalie, Ouganda, Kenya et Tanzanie). Il est encore petit, avec un cerveau de 650 cm³ et passe la moitié de son temps dans les arbres. On pense qu'il pourrait être l'ancêtre de l'*Homo erectus* dont les squelettes les plus anciens (1,5 million d'années) ont été découverts également en Afrique orientale. Ce passage de l'*Homo habilis* à l'*Homo erectus* il y a 1,7 millions d'années correspondrait à l'accroissement des variations climatiques sur la terre. L'homme s'affranchit de mieux en mieux des contraintes de l'environnement. Il peut vivre dans des milieux différents, se déplacer sur de plus longues distances, utiliser des techniques plus poussées et chasser des proies de plus grosses tailles.

L'*Homo erectus* sort d'Afrique, probablement à la recherche de nouveaux territoires de chasse dans les régions chaudes du Moyen-Orient, d'Europe et d'Asie. Il a la taille d'un homme moderne et un cerveau de 750 à 1 250 cm³.

Il y a 700 000 ans en Europe, il taille des bifaces (voir le commentaire ci-dessous). Il y a 500 000 ans, il domestique le feu, c'est-à-dire qu'il sait aménager un foyer. En effet les premières traces de feu sont beaucoup plus anciennes. On a des argiles brûlées ou des cendres, témoins de feux entretenus il y a plus d'un million d'années en Afrique de l'Est.

Il semble que les derniers *Homo erectus* aient disparu il y a environ 300 000 ans avant notre ère.

Le passage entre l'*Homo erectus* et l'***Homo sapiens***, a été progressif. On ne peut pas établir la séparation entre les deux. Les plus anciens représentants de l'*Homo sapiens*, les ancêtres de l'homme actuel, ont été découverts en Afrique. Ils datent de 200 000 à 500 000 ans.

En Europe et en Asie, l'***Homo sapiens sapiens*** (entre 125 000 ans et 30 000 ans), plus connu sous le nom d'homme de Cro-Magnon (35 000 ans), colonise à la faveur des interglaciaires (périodes de réchauffement climatique entre deux glaciations) des régions jusqu'alors inhabitées. Ses capacités techniques de plus en plus poussées permettent une adaptation à tous les milieux.

Une autre espèce, celle de l'***Homo neanderthalis***, l'homme de Néandertal (Allemagne) s'est individualisée en Europe. On la trouve dans toute l'Europe et au Proche-Orient vers 100 000 avant notre ère. L'homme de Néandertal se caractérise par une adaptation aux climats froids : corps trapu, membres relativement courts. On lui attribue les premières sépultures. Cet *Homo neanderthalis* disparaît vers 35 000 avant notre ère. Les paléogénéticiens (biologie moléculaire) viennent de prouver qu'il n'est ni l'ancêtre, ni le frère de l'homme moderne, bien qu'il ait cohabité avec celui-ci.

Le peuplement de l'Amérique

L'Amérique aurait été peuplée par l'*Homo sapiens sapiens* suivant les hypothèses entre 35 000 et 10 000 ans avant J.-C. L'homme est passé sans s'en apercevoir du continent asiatique au continent américain par la Béringie, pont de glace de plus de 1 000 km de large, la mer étant alors à un niveau inférieur d'une centaine de mètres au niveau actuel. Le Nord du continent américain était aussi couvert de glaciers. On admet, comme le montre la carte n° 1 de l'atlas (*page 170*), l'hypothèse de l'existence d'un corridor entre les glaciers que les hommes auraient emprunté pour progresser vers le Sud de l'Amérique.

L'art pariétal

Il y a plus de 15 000 ans, les hommes de la Préhistoire ont orné de milliers de peintures et de gravures les parois des grottes comme à Lascaux (*chapitre 2 du manuel, documents A1 & A2, p. 12*) ou à la Vache-de-la-Combe (*chapitre 11 du manuel, document 9, p. 52*). On n'a jamais trouvé de traces d'habitat dans les grottes de l'époque des peintures rupestres. Les hommes n'y vivaient pas, ils y passaient.

L'ornementation des grottes nécessitait la construction d'échafaudages, l'éclairage par des torches ou des lampes à graisse. Les colorants étaient trouvés sur place : le noir (charbon de bois, os calciné ou oxyde de manganèse) ; les ocres jaunes ou rouges (argiles riches en oxydes métalliques). Les colorants étaient appliqués sur les parois avec les doigts, soufflés avec la bouche ou appliqués à l'aide de pinceaux faits de matière végétale ou de crins de cheval.

Nombreuses ont été les interprétations données pour expliquer une telle profusion. On a d'abord parlé "d'art pour l'art", puis de magie de la chasse ou de la fécondité. Les dessins auraient visé à envoûter les animaux ou à rendre les femelles fécondes. Dans les années 1960-65, Leroi-Gourhan a développé l'idée d'une bipartition sexuelle, un principe mâle et un principe femelle, le plus souvent le cheval et le bison, double entité symbolique des hommes et des femmes.

Plus récemment, Jean Clottes interprète l'art des cavernes à la lumière du chamanisme. Les hommes ont toujours cherché à entrer en contact avec le monde des esprits pour obtenir leur secours face aux innombrables difficultés de la vie quotidienne. Les chamanes rentrent en contact avec les animaux-esprits par leurs dessins et leurs rites.

La "révolution néolithique" ?

Dans la Préhistoire européenne, on oppose la longue période du paléolithique (des origines de l'homme au réchauffement climatique marquant la fin des glaciations) à la période plus courte du néolithique (jusqu'à l'invention de l'écriture, vers 3300 avant J.-C.).

Le paléolithique est défini par un mode de vie nomade, de chasseurs, pêcheurs, cueilleurs et ramasseurs. Au contraire, le **néolithique** est défini par un mode de vie sédentaire, d'agriculteurs-éleveurs. Cette "révolution" néolithique tend aujourd'hui à être minimisée.

Dans le temps, cette "révolution" occupe plusieurs millénaires. Les premières traces d'agriculture apparaissent au Proche-Orient, dès 9500-9000 avant J.-C., l'élevage vers 8000, et la poterie vers 7000 avant J.-C. De plus, il n'y a pas synchronisme systématique entre le début de l'agriculture-élevage et la sédentarisation. Dans la vallée du Jourdain (Palestine), on connaît des villages de chasseurs-cueilleurs sans agriculture dès 12500-10000 avant J.-C. Inversement, au Mexique, des villages ont été fondés en 4000 avant J.-C. bien après le début des premières cultures datées 8000 avant J.-C. (piment, haricot). Quant aux raisons qui poussent les hommes à cultiver, elles s'expliquent autant par les contraintes matérielles et économiques que climatiques.

L'Histoire de la Polynésie avant l'arrivée des Européens

Δ Il faut éviter l'utilisation des termes "Préhistoire", à plus forte raison, "paléolithique" et "néolithique" quand on étudie l'Histoire de la Polynésie avant l'arrivée des Européens (*voir remarque en page 13*).

Chronologiquement, on ne peut pas comparer la Préhistoire de l'humanité s'étendant sur 3 à 4 millions d'années de l'origine de l'homme à l'invention de l'écriture et les quelque 2 000 ans qui séparent en Polynésie française les premiers peuplements des îles par des Polynésiens de l'arrivée des Européens. Seule l'absence d'écriture (bien qu'il y ait des pétroglyphes) et de métal, avant 1767, incite à se référer à une "pré-histoire" de la Polynésie. Quant aux sens premiers de paléolithique : "âge de la Pierre ancienne" (pierre taillée) et de néolithique : "âge de la Pierre nouvelle" (pierre polie), **ils ne peuvent s'appliquer à la Polynésie** où les techniques de taille et de polissage de la pierre sont indissociables.

La première grande aventure maritime de l'humanité

La Nouvelle-Guinée et l'Australie auraient été peuplées, il y a 40 000 à 50 000 ans, par des groupes d'*homo sapiens* venus d'Asie du Sud-Est. À cette époque glaciaire, comme pour le passage de la Béringie (peuplement de l'Amérique), le niveau marin était inférieur d'une centaine de mètres à celui d'aujourd'hui. Entre le "sous-continent de Sunda" des géographes du XIX^e siècle, constitué par le Sud-Est asiatique et les îles indonésiennes et le "continent de Sahul" formé par l'ensemble Nouvelle-Guinée-Australie-Tasmanie, il restait aux hommes à franchir en radeaux des bras de mer d'une centaine de kilomètres de large au plus en prenant appui sur des îles de l'archipel de Wallacea (futurs îles de Sulawesi, Timor, Moluques... ; voir les cartes des documents 10 et 11, p. 53 du manuel). Ce fut la première grande aventure maritime de l'homme et le début du peuplement de l'Océanie.

Lors du réchauffement néolithique avec la remontée du niveau marin, de nombreuses côtes basses furent ennoyées. La Nouvelle-Guinée et la Tasmanie furent coupées de l'Australie et isolées. En Australie, les populations aborigènes gagnèrent progressivement l'intérieur et durent s'adapter à des conditions de vie géographiquement différentes (steppes et déserts).

Des traces d'occupation ancienne, probablement de chasseurs, cueilleurs, pêcheurs, ont été trouvées en Nouvelle-Guinée, datées de 40 000 à 50 000 ans avant J.-C. et dans l'archipel Bismarck (30 000 ans avant J.-C.).

Dès 7000 avant J.-C., sur le site de Kuk dans les Hautes Terres de Nouvelle-Guinée, on trouve un début d'horticulture (*taro*, igname...).

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Coppens Y., *Le singe, l'Afrique et l'homme*, Fayard, 1983.
- Garanger J., *La Préhistoire dans le monde*, ouvrage collectif, N^{lle} Clio, P.U.F., 1992.
- Leroi-Gourhan A., *Dictionnaire de la Préhistoire*, P.U.F., 1988.
- Conte É., *Tereraa, Voyages et peuplement des îles du Pacifique*, collection Survol, Tahiti, 1992.

C - COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Carte : l'homme occupe la terre (atlas, carte n° 1 p. 170)

L'intérêt de cette carte centrée sur le Pacifique est d'inclure l'occupation tardive des îles polynésiennes dans le mouvement général d'occupation de la terre par l'homme. Le peuplement est progressif. Il se fait par migrations successives en liaison avec le développement de l'humanité et les changements climatiques.

Les zones les plus favorables aux chasseurs-cueilleurs sont peuplées en premier : Afrique tropicale et australe, Moyen-Orient, Europe et Asie. C'est à la faveur des interglaciaires, c'est-à-dire des périodes de réchauffement climatique, donc du recul des grands glaciers que les zones froides sont peuplées au Nord de l'Europe, de l'Asie et de l'Amérique.

La carte donne la limite de la dernière extension maximum des glaciers il y a 20 000 ans. Les glaciers retenant un important volume d'eau, l'ancien tracé des côtes lors de l'abaissement maximum du niveau des mers, était d'une centaine de mètres inférieur au niveau actuel. Un "pont" de glace a permis à l'homme de franchir le détroit

de Béring (la Béringie) hors de l'eau, tout comme il a pu franchir des espaces maritimes plus étroits qu'aujourd'hui entre l'Asie du Sud-Est et l'ensemble Nouvelle-Guinée, Australie, Tasmanie (voir documents 10 et 11, p. 53 du manuel).

La dernière fonte des glaciers date de 12000 avant J.-C. Jusque-là les glaciers recouvraient l'Europe du Nord et du centre et l'Amérique du Nord. En avant des glaciers, les étendues arides et froides devaient ressembler à celles de la Sibérie actuelle. On a localisé comme suit les sites des grandes découvertes marquant l'évolution de l'histoire de l'humanité (voir cartouche, carte 1, atlas p. 170 du manuel de l'élève) :

- **Lucy** : Australopithèque (voir le commentaire ci-dessous) ;
- **L'homme de Java** : Pithécanthrope, découvert en 1891 par Eugène Dubois dans l'île de Java, daté de 900 000 ans avant J.-C. C'est un *Homo erectus*. À titre de comparaison, sa capacité crânienne est estimée à 900 cm³ environ.
- **L'homme de Pékin** : Sinanthrope dont des dents, des restes de mâchoires et de crânes, ont été trouvés dans des grottes à partir de 1903, près du village de Choukoutien, à 60 km au sud-ouest de Pékin. C'est un *Homo erectus* d'une capacité crânienne de 850 à 1 300 cm³, qui a occupé les grottes entre 500 000 ans et 200 000 ans avant J.-C.
- **L'homme de Cro-Magnon** : *Homo sapiens sapiens* (voir le commentaire ci-dessous).

Document A : des chasseurs au paléolithique

Le dessin coloré de Gilles Tosello évoque la chasse aux rennes, à la fin du **paléolithique**, à l'époque magdalénienne (16000-9000 avant J.-C.). Les chasseurs à l'affût attendent le passage d'un troupeau de rennes. Cela peut-être à proximité d'un gué sur une rivière que les rennes sont obligés de franchir lors de leurs migrations saisonnières. Les chasseurs utilisent des sagaies formées d'une hampe en bois, terminée par une pointe en os, en bois de renne ou en silex taillé. Au lieu de lancer la sagaie avec la main, le chasseur prolonge son bras d'une baguette, le propulseur, dont l'extrémité, crochetée à la sagaie, permet de la propulser. Son geste de lancer ramène violemment cette baguette en avant, augmentant ainsi la longueur de son bras et accentuant l'effet de levier. Le jet est deux fois plus long, la force d'impact supérieure. Cela permet au chasseur de ne pas trop s'approcher du gibier. On a calculé que le propulseur permettait d'expédier une sagaie de deux mètres à la vitesse de 50 mètres à la seconde.

«Le renne n'était pas seulement dispensateur de viande ; c'était, pour les Magdaléniens, comme pour certains Eskimo, une ressource pratiquement universelle. Sa peau constituait la fourrure la plus chaude pour les vêtements d'hiver et pour les matériaux de couchage ; épilée, elle servait aussi à des fins vestimentaires et probablement constituait une couverture légère et efficace pour les tentes. Ses tendons servaient à faire des fils de couture solides. Ses os servaient notamment à tailler des aiguilles et différentes pointes. La ramure était un matériau d'usage très étendu ; chaque partie du bois était spécialisée pour la production d'objets particuliers : pointes d'armes, poinçons, bâtons perforés, propulseurs, spatules, pendoques. La texture et la compacité du bois de renne varient suivant qu'on a affaire à un bois de mâle ou de femelle, à un bois nouveau ou sur le point de tomber ; dans la mesure où il pouvait s'en procurer, le Magdalénien tirait profit des formes et des textures pour obtenir les meilleurs résultats.»

A. Leroi-Gourhan

Document B : la vie quotidienne au néolithique

Le dessin reproduit diverses activités de la vie quotidienne des agriculteurs et des éleveurs au **néolithique**. On notera :

- les maisons d'un village construites avec des poteaux de bois et des murs en torchis (mélange de paille et d'argile) et des toitures en chaume (paille de la tige des céréales qui restent après la cueillette des épis) ;
- la préparation de la terre à la houe pour les cultures ;
- le déboisement et l'utilisation des branches pour la fabrication des manches d'outils ;
- la fixation d'une lame en pierre polie sur un manche de bois pour constituer une hache ;

- l'utilisation d'une meule et d'un broyeur en pierre pour moudre les céréales (blé, orge) et obtenir de la farine ;
- la domestication et l'élevage des animaux : chiens, porcs, moutons et bœufs.

Documents 1 et 2 : fiches signalétiques et crânes de Lucy (reconstitution) et de l'homme de Cro-Magnon

Le tableau et les crânes seront étudiés en même temps. Près de trois millions d'années séparent le crâne (ici, reconstitué) de Lucy de celui de l'homme de Cro-Magnon. On mesure l'extrême lenteur de l'évolution de l'humanité !

- Le nom de **Lucy** a été donné en souvenir de la chanson des Beatles *Lucy in the Sky with Diamonds* écoutée par les chercheurs en 1974 sur le chantier de fouilles d'Hadar en Éthiopie (voir la carte n° 1 de l'atlas, p. 170).

Les cinquante-deux os en bon état du squelette de Lucy, soit 40 % de celui-ci, ont permis de reconstituer son allure générale. Lucy appartient au groupe des Australopithèques, hominidés qui vivaient en Afrique orientale et méridionale de 4 à 1 million d'années avant notre ère et dont une souche serait à l'origine du genre *Homo*. Elle est bipède, mais ses membres supérieurs légèrement plus longs que les nôtres comparativement aux membres inférieurs, suggèrent sa capacité de grimper aux arbres. Elle casse des pierres pour obtenir des tranchants et s'en sert comme outils. Son crâne a une capacité encore faible de 400 cm³. La face est large et massive, projetée en avant. Les dents de la mâchoire sont puissantes et indiquent une alimentation végétale (racines, graines, noix, fruits...) trouvée dans la savane.

- Le crâne de type Cro-magnon est celui d'une adolescente âgée entre 16 et 18 ans. Il provient de l'Abri Pataud, abri-sous-roche des Eyzies-de-Tayac en Dordogne dont le niveau 2 daté vers 19900 avant notre ère contenait cent dix-sept restes humains appartenant à quatre ou cinq individus.

Le nom de Cro-Magnon est celui d'un lieu-dit en Dordogne où on découvrit cinq squelettes en 1868, lors de la construction de la ligne de chemin de fer Agen-Périgueux. Tous les individus présentent les caractéristiques de l'homme moderne. Le crâne a une capacité cérébrale moyenne de 1 600 cm³ ; le front est haut ; la face basse et large ; le menton marqué mais pas en avant. Les squelettes indiquent une taille élevée (1,80 m).

• Coppens et Lucy

Cette représentation est parlante. Yves Coppens, découvreur de Lucy doit s'accroupir pour être à la hauteur de la reconstitution de Lucy (1,06 m). D'autre part, on a ici côte à côte, un crâne d'*Homo sapiens sapiens*, celui d'Yves Coppens et un crâne australopithèque, celui de la reconstitution de Lucy !

Document 3 : des femmes taillent des outils en silex

L'homme du paléolithique fabrique les outils nécessaires à la chasse, à la pêche, ou à la cueillette. Il taille des silex. Au fil du temps, les techniques de taille se sont perfectionnées. Ici, nous sommes au Magdalénien, entre 16000 et 9000 avant J.-C. Cette époque connaît une évolution importante avec le débitage en lames. Par une technique élaborée de préparation du nucleus (bloc de silex à partir duquel on débite lames et éclats ; voir le document 4, p. 51 du manuel), les tailleurs fabriquent des lames en série. Une lame est un éclat allongé et étroit. Emmanchée, elle sert de couteau. Avec des retouches, les lames forment des grattoirs, des perçoirs ou des burins pour couper, gratter, percer ou graver.

Ici, aux abords d'un campement de chasseurs magdaléniens, une femme débite des lames d'un nucleus à l'aide d'un percuteur qui sert à frapper sur un chasse-lame en bois de renne qui permet de mieux diriger le coup.

Document 4 : un travail de plus en plus précis

Historiquement, l'évolution des techniques de taille a conduit à rechercher des éclats de plus en plus longs et fins, c'est à dire des lames. Le principe général consistait à obtenir la plus grande partie tranchante dans le minimum de matière.

Avec une même quantité de silex, progressivement les hommes obtiennent un plus grand nombre d'outils et des outils plus spécialisés. Le rendement s'améliore et

devient maximal à la fin du paléolithique. Leroi-Gourhan estime le progrès réalisé en longueur de tranchant obtenu :

- Il y a un million d'années, avec un kilogramme de pierre, l'homme obtient 10 centimètres de tranchant utile. Ici, il s'agit d'un "chopper" ou simple galet de rivière grossièrement façonné en frappant avec un autre galet pour dégager un tranchant rectiligne. C'est un outil à tout faire.
- Il y a 250 000 ans, avec un même kilogramme de silex, l'homme obtient 20 centimètres de tranchant utile. Le matériau a changé, il s'agit de silex que l'on trouve en rognons dans le calcaire. On appelle l'outil obtenu "biface", car il est entièrement taillé sur les deux faces. Un tranchant régulier fait le tour de l'outil. Il sert à creuser, couper, racler, frapper. Il peut être emmanché.
- Il y a 10 000 ans, au paléolithique supérieur, le rendement atteignait 400 cm de tranchant utile.

Le dessin présente des outils façonnés à partir de lames extraites d'un nucléus (voir le document 3, p. 51). Le tranchant des lames est ensuite amélioré par la retouche. Il s'agit d'enlever par pression ou percussion, les minuscules éclats restés sur le bord de la lame. On utilise pour ce travail un percuteur en bois de renne. Les outils sont spécialisés : grattoirs, burins, perçoirs.

On comprend pourquoi le silex, matière première pour la fabrication des outils, faisait l'objet de transport et d'échanges. Le silex n'était pas le seul matériau pour la confection des outils. L'os, la corne, le bois, la peau, dégradables, ont hélas disparu.

Document 5 : la domestication du feu

L'acquisition du feu par les hommes de la Préhistoire préoccupe encore les archéologues. Certains ont émis l'hypothèse qu'une époque, pendant laquelle nos ancêtres ont conservé le feu, collecté lors d'incendies naturels, a précédé une époque où les hommes ont su le produire. L'usage du feu peut se déduire d'un certain nombre de vestiges archéologiques : foyers construits, charbons de bois, objets brûlés... Mais l'homme préhistorique ne nous a pas transmis ses recettes pour allumer un feu. On peut s'en faire une idée en observant des populations qui, jusqu'à une époque récente, faisaient du feu avec des méthodes traditionnelles.

Deux méthodes traditionnelles sont le briquet où l'échauffement est obtenu par percussion, et l'allume-feu en bois utilisant la friction :

- **Le briquet** peut être constitué de deux pierres dures (silex) ou d'une pierre et d'un fragment de minerai de fer (pyrite). La percussion provoque des étincelles qui sont projetées sur une matière très facilement inflammable comme l'amadou.
- **L'allume-feu** en bois est composé de deux éléments de bois de dureté différente que l'on frotte l'un contre l'autre pour provoquer un échauffement. La friction peut se faire par rotation ou par frottement.

Dans les années 60, à Napuka (Tuamotu), les habitants savaient encore produire le feu par friction en utilisant "deux bouts de bois", quand ils étaient en déplacement sur un îlot pour faire, par exemple, griller du poisson.

Le texte porte sur les changements qu'apporte à l'homme la maîtrise du feu. Désormais le feu est source de lumière, de chaleur, de cuisson. Il entre également dans la technique de taille du silex. Ce texte fait l'objet d'un travail dans le cahier d'activités.

Document 6 : le long travail du polissage d'une hache

Le polissage, nouveau procédé de façonnage des outils au néolithique ne supprime pas les techniques de taille du paléolithique. Ainsi la première ébauche d'une hache est réalisée par la technique de taille. La hache est ensuite polie par frottement sur un matériau abrasif comme le grès. On en retrouve de gros blocs appelés polissoirs. Les rainures indiquent l'emplacement utilisé pour l'affûtage du tranchant de la hache.

On retrouve ces techniques en Polynésie pour la fabrication des lames d'herminettes. Dans le cas de l'herminette, la lame est emmanchée perpendiculairement au manche (voir le document 10 du chapitre 1, p. 11 du manuel).

Document 7 : un coupe-coupe néolithique (une hache à manche de bois)

Le dessin représente une hache datée de 2 500 ans avant J.-C. Elle est composée d'une lame en silex polie (*voir le commentaire du document 6*) insérée de force dans une gaine en bois de cerf, elle-même fixée sur un manche en bois. La gaine en bois de cerf permet d'amortir les chocs et de rendre l'outil plus solide.

Document 8 : un vase en terre cuite

Ce vase, utilisé entre 4000 et 3000 avant J.-C., servait à conserver des grains ou des liquides. Les motifs imprimés sur le vase permettent de l'attribuer à telle ou à telle civilisation. La poterie est une invention du néolithique. Il faut être sédentaire pour utiliser des poteries encombrantes et fragiles. Les poteries servent à la conservation mais aussi à la cuisson des aliments.

Document 9 : des lionnes, des rhinocéros...

Trois spéléologues ont découvert la grotte Chauvet en 1994 à Vallon-Pont d'Arc en Ardèche. Environ trois cents figures, peintes ou gravées il y a 22 000 à 18 000 ans, présentent des animaux qui vivaient ou étaient chassés à cette époque : des rhinocéros, des lions, des ours, des mammoths et des chevaux. (*voir ci-dessus* L'art pariétal).

Ici, on distingue deux têtes de lionnes (à gauche) superposées à un renne (au centre). La partie gauche est occupée par des rhinocéros. Ce sont des rhinocéros laineux. Leurs cornes sont plus impressionnantes que celles des rhinocéros actuels. Deux d'entre eux s'affrontent en duel. À l'arrière, toute une série de paires de cornes suggère le mouvement d'un troupeau de rhinocéros. Les traits noirs sont obtenus par du charbon de bois. La grotte possède des animaux inconnus dans d'autres grottes, comme une panthère, un hibou, une hyène.

Le Solutréen (22 000 ans-18 000 ans), époque où ces peintures ont été réalisées, est une période exceptionnelle pour l'art pariétal. C'est aussi la période de mise au point des techniques de retouche des lames de silex produites en série (*voir plus haut le commentaire du document 4*) avec la lame "feuille de laurier". Sa caractéristique est une retouche plate, rasante, tendant à couvrir la totalité de la pièce qui devient beaucoup plus étroite et allongée.

La grotte Chauvet est fermée au public. On se souvient de la fermeture de la grotte de Lascaux en 1963. Les peintures étaient dégradées par la contamination de l'air de la grotte au contact des visiteurs. Une grotte artificielle a été aménagée à proximité et ouverte en 1983. Un large public peut désormais admirer, sans danger, les reproductions exactes des fresques de la grotte originale.

Peut-être en sera-t-il de même pour la grotte Chauvet !

Carte : L'homme occupe le Pacifique (atlas, carte n° 2, page 170)

Cette carte du Pacifique est une reprise détaillée pour le Pacifique de la carte générale de l'occupation de la terre par l'homme (*voir plus haut le commentaire de cette carte générale*). Elle montre la dernière étape de la conquête du monde par l'homme, l'étape du Pacifique. On insistera sur la durée très longue de cette occupation :

- **il y a 900 000 ans** : l'*Homo erectus* est en Indonésie, c'est l'homme de Java ;
- **il y a 50 000 ans** : les ancêtres des Aborigènes migrent d'Asie du Sud-Est en Australie ;
- **entre 500 et 1000 après J.-C.** : le dernier peuplement dans le Pacifique, le peuplement maori en Nouvelle-Zélande.

On attirera l'attention sur les trois ensembles insulaires : Mélanésie, Micronésie et Polynésie. Les austronésiens, originaires d'Asie du Sud-Est sont "passés" par la Mélanésie avant d'atteindre la Polynésie. Dès 4000 avant J.-C. des austronésiens migrent vers la Mélanésie. Des groupes Lapita, de langue austronésienne, caractérisés par leur poterie, s'y installent entre 1600 et 1150 avant J.-C.

Les étapes suivantes du peuplement seront étudiées dans le chapitre 12.

Document 10 : carte de l'Australie et de la Nouvelle-Guinée, il y a 50 000 ans

La carte montre la configuration de cette partie du monde, il y a 50 000 ans, alors que la mer était à un niveau inférieur de 100 mètres au niveau actuel. L'Asie du Sud-

Est (le continent Sunda), les îles indonésiennes (Wallacea) et l'ensemble Nouvelle-Guinée-Australie (le continent Sahul) sont plus étendus et réduisent les surfaces marines, plus "faciles" à traverser. Cela n'enlève rien à l'exploit qu'a été cette première grande aventure maritime des ancêtres aborigènes en route pour l'Australie.

Document 11: carte de l'Australie et de la Nouvelle-Guinée, aujourd'hui

La comparaison avec la carte précédente est facile à réaliser : on peut utiliser la superposition des deux cartes sur transparents.

Avec le réchauffement climatique néolithique provoquant la fonte des glaciers et la remontée du niveau marin, les ensembles géographiques se diversifient et s'individualisent : Asie du Sud-Est, îles indonésiennes, ensembles néo-guinéen et australien, Tasmanie. Les populations respectives sont isolées et doivent s'adapter à des conditions nouvelles. Ainsi les Aborigènes s'adaptent aux steppes et déserts intérieurs de l'Australie.

Document 12 : un chasseur aborigène (aujourd'hui)

Cette photo présente un chasseur de kangourou dans la région de Yvendumu en Australie. Il tient en main un propulseur, appelé *woomera* qui lui permet une lancée de javelot plus efficace. 15 000 ans séparent ce chasseur aborigène de la scène de chasse du paléolithique supérieur présentée par le document A (p. 48 du manuel). Le propulseur a fait ses preuves. Il est toujours utilisé. Les Aborigènes australiens perpétuent aujourd'hui les gestes des chasseurs du paléolithique.

Document 13 : peinture rupestre aborigène

L'Australie a le plus grand nombre de sites de gravures et de peintures sur parois rocheuses au monde. Ici, une peinture à Ewaninga, à 25 km d'Alice Springs. Ce type de peinture est appelé "peinture aux rayons X". La peinture est faite par transparence selon le principe de la radiographie. On distingue ici des éléments internes au poisson : son squelette avec les arêtes bien visibles. Il semble d'ailleurs qu'il s'agisse d'une espèce bien curieuse.

3. DÉROULEMENT DES SÉANCES

■ 1^{ère} séance : voir la fiche pédagogique, page 68

Cette première séance, au-delà du rappel de quelques éléments du niveau 1 sur la Préhistoire (*chapitres 1 et 2*), a plusieurs objectifs :

- assurer la périodisation de la Préhistoire (*frise chronologique*) et les définitions du paléolithique et du néolithique ;
- faire comprendre les transformations intervenues dans les modes de vie, entre la vie nomade des chasseurs-cueilleurs et la vie sédentaire des agriculteurs-éleveurs, par l'analyse de quelques documents ;
- mettre en relation l'expansion des hommes sur la terre avec les changements climatiques survenus au cours des temps glaciaires (*carte : l'homme occupe la terre*).

Si le contenu et les activités de cette première séance semblent trop abondants, ne pas hésiter à en faire passer une partie sur la deuxième séance.

■ 2^{ème} séance

Elle doit consolider les acquis de la séance précédente par de fréquents retours en arrière sur la frise chronologique et la carte de l'occupation de la terre par l'homme. L'objectif est ici de montrer que les premiers peuplements du Pacifique (Aborigènes d'Australie) se déroulent dans la continuité du peuplement de la terre et en ont le même moteur. Les changements climatiques déterminent, pour les ensembles Asie du Sud-Est, Nouvelle-Guinée et Australie, une configuration géographique différente de celle d'aujourd'hui. Les cartes (*documents 10 & 11 du manuel*) et la carte de l'atlas "L'homme occupe le Pacifique" sont indispensables à la compréhension de cette séance.

On pourra comparer les gestes et les armes du chasseur aborigène actuel (*document 12*) à ceux des chasseurs du paléolithique (*document A*) ; de même, rapprocher l'art aborigène (*document 13*) de l'art rupestre européen (*document 9*).

Les activités 4 et 5 sont des évaluations formatives. Elles trouveront leur place au cours de la deuxième séance.

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

1. Je sais situer dans le temps

Se référer aux frises de la **page 49** du manuel.

2. Je classe des informations

LUCY	L'HOMME DE CRO-MAGNON
ignorait l'existence du feu savait fabriquer des outils trouvait sa nourriture par la chasse	savait peindre sur les parois des grottes taillait avec précision des outils en silex trouvait sa nourriture par la chasse

3. Je sais lire un texte

- Les hommes et animaux ont **peur des flammes**.
- L'homme **récupère les braises** trouvées dans des incendies naturels.
- Le feu **protège l'homme contre les fauves**, l'éclaire la nuit, lui permet de réaliser des peintures dans le fond des grottes.
- Le site se trouve **en Bretagne près de la pointe du Raz**, dans l'Ouest de la France. Il se nomme **la grotte de Menez-Dregan**.
- Le feu a été domestiqué, ici, en Bretagne, **il y a 465 000 ans**.

4. Je travaille mon vocabulaire

- sédentaire → l'homme demeure au même endroit
- Aborigènes → premiers habitants de l'Australie
- néolithique → période où l'homme commence à être éleveur
- nomade → l'homme se déplace pour chasser, pêcher
- paléolithique → période la plus ancienne de la Préhistoire

5. Je retiens l'essentiel

- Les plus anciennes traces de l'homme ont été découvertes en **Afrique**.
- Pendant la longue période du paléolithique les hommes nomades sont **chasseurs** et **pêcheurs**.
- Ils occupent peu à peu les régions chaudes et tempérées d'Afrique, d'Asie et d'**Europe**.
- Il y a **50 000 ans**, des groupes d'hommes venus d'Asie du Sud-Est s'installent en Nouvelle-Guinée et en **Australie**.

(L'intrus : Amérique)

• *Erratum* (doc. 4, p. 51 du manuel) : lire "② Il y a 250 000 ans... ; ③ Il y a 20 000 ans...".

Ch. 11 - L'homme occupe la terre	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT (1 ^{ÈRE} SÉANCE)
OBJECTIFS • SAVOIR PLACER LES PÉRIODES DE LA PRÉHISTOIRE ET DE L'HISTOIRE SUR UNE FRISE CHRONOLOGIQUE • SITUER, LOCALISER SUR UNE CARTE • SAVOIR CLASSER DES INFORMATIONS	M. Élève p. 48 doc. A & B M. Élève frise p. 49 M.É. p. 50 doc. 1 & 2, + atlas : carte n° 1 p. 170 Cahier act.	Oral collectif Travail ind. écrit	• Observer - Comment peut-on se représenter la vie des hommes de la Préhistoire ? Rappeler les éléments vus au niveau 1 (chapitres 1 & 2) : archéologie, ossements, outils, peintures rupestres. • Introduire les mots "paléolithique" et "néolithique" par observation des durées sur la frise. • Insister sur la durée de l'évolution ; de Lucy à l'homme de Cro-Magnon : → 3,2 millions d'années à 35 000 ans av. J.-C. • Expliquer concrètement l'évolution : fiches signalétiques et crânes de Lucy et de l'homme de Cro-Magnon. • Situer sur la carte : de l'Afrique à l'Europe. • Activité : 2 p. 46 (Lucy, l'homme de Cro-Magnon).
• COMPRENDRE LA DISTINCTION PALÉOLITHIQUE / NÉOLITHIQUE • APPRÉCIER LES DURÉES REPRÉSENTÉES SUR UNE FRISE • COMPRENDRE LE LIEN ENTRE CHANGEMENTS CLIMATIQUES ET EXPANSION DES CHASSEURS SUR LA TERRE • COMPRENDRE L'ÉVOLUTION DES MODES DE VIE : AU PALÉOLITHIQUE, LES CHASSEURS-CUEILLEURS SONT NOMADES	M. Élève frise p. 49 + carte 1, p. 170 M. Élève p. 48 doc. A M.É. p. 51 doc. 3 & 4 Cahier act. M.É. doc. 5 p. 51	Oral collectif Travail ind. écrit	LES HOMMES ONT-ILS TOUJOURS VÉCU DE LA MÊME MANIÈRE ? ONT-ILS VÉCU PARTOUT SUR LA TERRE ? Il y aura lieu de distinguer le temps des chasseurs-cueilleurs (paléolithique) du temps des paysans (néolithique). ■ LE TEMPS DES CHASSEURS-CUEILLEURS Frise : <i>quand</i> ? - Carte : <i>où</i> ? • Introduire la notion de changements climatiques (refroidissement et réchauffement) avec l'occupation de la terre par l'homme (chasseur) (en rapport avec la légende de la carte). • Observer la scène de chasse : .introduire le vocabulaire spécifique (renne, sagaie, propulseur, chasseur = nomade) ; .laisser les élèves s'exprimer le plus possible (détails de la scène). • Étudier le mode de fabrication des outils (doc. 3) et l'évolution des techniques de taille (doc. 4). • Activité : 3 p. 47 (texte "L'invention du feu"). .Situer sur la frise (p. 49 du manuel).
• COMPRENDRE LE LIEN ENTRE RÉCHAUFFEMENT AU NÉOLITHIQUE ET OCCUPATION DE LA TERRE • COMPRENDRE L'ÉVOLUTION DES MODES DE VIE : AU NÉOLITHIQUE, LES AGRICULTEURS-ÉLEVEURS SONT SÉDENTAIRES	M. Élève frise p. 49 + carte 1, p. 170 M.É. p. 48 doc. B M.É. p. 52 doc. 6, 7, 8	Oral collectif	■ LE TEMPS DES PAYSANS Frise : <i>quand</i> ? - Carte : <i>où</i> ? • Insister sur la "révolution" néolithique : réchauffement général de la Terre il y a 10 000 ans, et conséquences pour les activités d'agriculture-élevage (recul des glaciers = installation des hommes). • Observer la scène de village : .introduire le vocabulaire spécifique (défricher, moudre le grain...) ; .laisser les élèves s'exprimer le plus possible (détails de la scène). • Expliquer les procédés de fabrication des outils (<i>hache polie</i>, doc. 6 & 7), observer la poterie (doc. 8) ; comparer l'herminette du doc. 7 à celle du doc. 10, p. 11 (chap. 1). • Insister sur la transformation radicale des modes de vie et d'alimentation : agriculture et sédentarisation (défrichement, céréales, premiers villages). Dater à l'aide de la frise.
• SAVOIR RETENIR LES INFORMATIONS FOURNIES PAR UNE FRISE CHRONOLOGIQUE	Cahier d'activités	Travail ind. écrit	• Activité : 1 p. 46. (il s'agit de revenir sur la périodisation de la Préhistoire ; bien noter le passage de la Préhistoire à l'Histoire : 3300 av. J.-C., l'invention de l'écriture).

Chap. 12 - Le peuplement de l'espace polynésien jusqu'au x^e siècle. *À la recherche de terres nouvelles*

L'histoire de l'occupation de la terre par l'homme s'achève dans le Pacifique avec le peuplement tardif du Triangle polynésien.

D'où viennent les ancêtres des Polynésiens? Quand et comment leurs descendants ont-ils abordé les îles polynésiennes? Quelles preuves scientifiques permettent d'apporter des réponses. Ce chapitre fait le point sur les données actuelles et avance plus d'hypothèses de recherche que de réponses définitives.

1. OBJECTIFS

- Les enfants doivent être amenés à émettre des hypothèses sur le peuplement de la Polynésie. **D'emblée seront écartées les théories fantaisistes et erronées.** La linguistique, la botanique, l'archéologie apportent suffisamment d'éléments pour confirmer **l'origine asiatique** des ancêtres polynésiens et suivre les étapes de leur **progression d'Ouest en Est** dans le peuplement du Pacifique insulaire.
- Le maître insistera davantage sur les caractères faisant l'originalité de la civilisation polynésienne, que sur les datations avancées de peuplement. Les datations effectuées dans les années 60, peu nombreuses, sont sérieusement remises en cause aujourd'hui, ainsi que les scénarios de peuplement.

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

Est-il nécessaire de rappeler que l'existence d'un continent Mu englouti, dont les sommets formeraient les îles polynésiennes, est pure fantaisie puisque ces îles sont nées de points chauds au fond de l'océan. (voir le livre du maître de géographie, niveau 2). La thèse de Thor Heyerdhal sur une origine amérindienne des Polynésiens et son expédition du Kon Tiki (1947) sont contredits aujourd'hui par les données de la linguistique, de la botanique, de l'archéologie. Cependant, il y a probablement eu des échanges tardifs entre Polynésie et Amérique du Sud comme le montre l'introduction de l'*umara* (patate douce).

Les premières migrations austronésiennes et le métissage culturel en Mélanésie

À partir de 3000 à 4000 avant J.-C., des populations venues d'Asie du Sud-Est, de langue austronésienne, abordent les îles de l'aire mélanésienne et se mélangent aux populations anciennes. On peut imaginer que des échanges s'établissent.

La poterie *lapita*, caractérisée par ses formes et ses motifs décoratifs apparaît vers 1600 ans avant J.-C. On la retrouve jusqu'en 1300 avant J.-C. dans toute la zone mélanésienne jusqu'aux îles Salomon. Le nom de *lapita* vient du site portant ce nom en Nouvelle-Calédonie. Deux hypothèses sont avancées sur l'origine de cette poterie :

- elle a été amenée par une nouvelle migration de population austronésienne venue d'Asie du Sud-est ;
- elle est le résultat du brassage culturel des populations en Mélanésie.

Cette poterie a pu jouer un rôle de monnaie dans des réseaux d'échanges. Elle est l'indicateur archéologique de ce que l'on a appelé le "complexe culturel *lapita*", à côté d'autres vestiges comme des herminettes ou des ornements en coquillage.

La colonisation de la Polynésie occidentale

De la Mélanésie à la Polynésie occidentale (Tonga, Samoa) les distances s'allongent et les îles sont de plus en plus petites. La présence de la poterie *lapita* apporte la preuve à partir de 1300 avant J.-C. du peuplement des derniers archipels mélanésiens (Santa-Cruz, Vanuatu, Nouvelle-Calédonie, Fidji) puis vers 1150 av. J.-C. des archipels de la Polynésie occidentale (Tonga, Samoa).

Contrairement à ce que l'on a longtemps affirmé, **Les colonisations ne se sont pas faites au hasard de la découverte des îles**. Les études de B. Finney, comme le voyage aller-retour d'Hokule'a en 1976 entre Hawaï et Tahiti, ont montré que les ancêtres des Polynésiens avaient de sérieuses connaissances tant en construction de pirogues qu'en techniques de navigation pour franchir des distances impressionnantes. D'autres études récentes, comme celles concernant le phénomène El Niño, ont montré l'utilisation par les navigateurs de courants marins inversés certaines années avec l'affaiblissement des vents d'est (Alizés) et l'apparition de vents plus favorables à une navigation d'ouest en est (vents d'ouest).

Plutôt que des vagues de migrations successives, comme les imaginait Peter Buck dans *Vikings of the sunrise*, le peuplement s'est fait par élargissement progressif d'un réseau d'échanges comme entre "colonies mères et colonies filles" (É. Conte, *Tereraa*). Lors des premiers voyages de découverte, les hommes cherchaient surtout à pouvoir revenir, en cas d'échec, avec les vents dominants d'alizés. Quand l'île était bien repérée (étoiles, houles, vents...), lors du voyage d'installation, on emportait tout ce qui était nécessaire à la colonisation de l'île nouvelle : végétaux (*taro*, igname, bananier...) et animaux (cochons, chiens, poulets...).

Le peuplement du Triangle polynésien

Dans l'état actuel des recherches, il semble qu'une "pause" d'un millier d'années en Polynésie occidentale (Tonga, Samoa) ait précédé la poursuite du peuplement du Pacifique vers l'est et la colonisation du Triangle polynésien.

Au cours de cette pause, la culture matérielle évolue. Les rapports avec la colonie d'origine se raréfient. Ainsi la poterie *lapita* est remplacée par une poterie non décorée vers 500 avant J.-C., puis disparaît dans de nombreuses îles, au début de notre ère. La langue et les comportements de la société évoluent également pour donner les éléments de base de la société polynésienne traditionnelle. Le mouvement de migrations reprend après cette pause.

On peut évoquer diverses hypothèses explicatives : l'exil des vaincus après des guerres, la pression démographique et la recherche de nouvelles terres, les variations des conditions climatiques ou la combinaison de plusieurs de ces facteurs. P. Ottino dans un article récent en évoque d'autres :

«...La volonté de connaissance, le plaisir des découvertes, la recherche de matières premières et d'alliances, l'appel du large, l'attrait de la nouveauté, le désir de réussite, le besoin de différences, la recherche de ses limites, la certitude que toujours plus loin existe une terre, que les frontières n'existent pas et que l'océan est un moyen de communication et de découverte envers soi-même comme entre les peuples...» (Naissance d'une culture océanienne : le *henua enata* ou les îles Marquises, *B.S.E.O.*, n° 273-274, janv.-juin 1997).

Deux thèses sont actuellement **en présence** concernant les dates du peuplement le plus ancien du Triangle polynésien :

1. La première les situe vers le III^e siècle de notre ère.

R. Spriggs et A. Anderson (1993) à la suite d'une critique sévère de toutes les datations faites en Polynésie orientale avancent l'hypothèse d'une colonisation des Marquises entre 300 et 600 après J.-C. Ils retrouvent ainsi les dates avancées par les auteurs des anciens modèles de peuplement de la Polynésie orientale : modèle de Y. Sinoto (1968), modèle de J.D. Jennings (1979).

Selon ces modèles, les Marquises auraient été le premier archipel peuplé de Polynésie Orientale. Elles auraient ensuite joué le rôle de centre de dispersion vers les autres archipels du Triangle polynésien.

2. L'autre thèse, soutenue par P. Kirch (1986), estime que les archipels des Cook, des Australes, de la Société, des Tuamotu, et des Marquises ont dû être peuplés à peu près à la même époque, **quelques siècles avant J.-C.** Il s'appuie sur des études géomorphologiques, palynologiques (étude des pollens) et autres pour déterminer l'impact de l'homme sur l'environnement, donc la présence de l'homme, même s'il n'y a pas encore de preuves archéologiques.

Le tableau ci-dessous présente les différents sites et leurs datations. Il est destiné à montrer à l'enseignant à quel point le domaine des datations est extrêmement mouvant au gré d'études de plus en plus nombreuses (**ce tableau ne doit pas être communiqué aux élèves**).

Sites	Fouilles : responsables (années)	1 ^{ères} datations	Nouvelles datations	
			par	résultats
HANE (UA HUKA)	Y. SINOTO (1964-65)	700 ap. J.-C.	M. SPRIGGS A. ANDERSON (1993)	360 av. J.-C. à 1290 ap. J.-C.
HA'ATUATUA (NUKU HIVA)	R.C. SUGGS (1956-57)	410 av. J.-C. à 530 ap. J.-C.	E. CONTE B. ROLETT R.C. SUGGS (1993)	1000-1300 ap. J.-C.
ANAPUA (UA POU)	P. OTTINO (1982)	150 av. J.-C. (+ ou - 95)	LEACH et al. (1990)	1100-1200 ap. J.-C.
HANATEKUA (HIVA OA)	P. BELLWOOD	165 av. J.-C. à 240 ap. J.-C.	M. SPRIGGS A. ANDERSON (1993)	567 à 990 ap. J.-C.

C'est dire l'importance du travail archéologique qu'il reste à faire aux Marquises.

Depuis les années soixante, d'autres fouilles archéologiques ont eu lieu en dehors des Marquises. Trois sites retiennent l'attention par leur ancienneté :

- le site funéraire du *motu* Paeao de Maupiti, daté de **860 + ou - 85 ap. J.-C.*** à 1190 + ou - 90 ap. J.-C. (K.P. Emory, Y. Sinoto, 1960) ;
- le site d'habitat de Vaihi dans l'île de Raiatea, daté de 1230 ap. J.-C. (F. Semah et al., 1978) ;
- le site d'habitat de Vaito'otia-Fa'ahia dans l'île de Huahine, de 805 + ou - 90 ap. J.-C. à 1100 + ou - 90 ap. J.-C. (Y. Sinoto, 1975).

Toutes ces dates sont à prendre avec précaution. Comme on le voit, les archéologues sont partagés et hésitent de plus en plus à avancer des dates définitives. De nouvelles découvertes peuvent remettre tout en cause.

Δ * **860 + ou - 85 ap. J.-C.** veut dire une marge d'erreur possible allant de 85 avant 860 à 85 après 860, soit la période de 775 (860 - 85) à 945 (860 + 85) ap. J.-C.

L'adaptation et la diversification de la culture dans le Triangle polynésien

Après une période d'installation et d'adaptation dans les archipels du centre de la Polynésie orientale, les Polynésiens ont atteint les îles les plus éloignées :

- Hawaï et l'île de Pâques entre 0 et 500 après J.-C. ;
- la Nouvelle-Zélande entre 500 et 1000 après J.-C.

Si Hawaï présente, dans l'hémisphère Nord, des conditions climatiques tropicales comparables à celles des archipels centraux de la Polynésie orientale, l'île de Pâques et la Nouvelle-Zélande touchent les latitudes tempérées. Les migrants polynésiens durent s'adapter à ces nouvelles conditions et la culture polynésienne se diversifia. Les documents retenus développent cette adaptation et cette diversification.

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Conte É., *Tereraa, Voyages et peuplement dans les îles du Pacifique*, coll. Survol, 1992.

- Conte É., "Dater la colonisation humaine des Marquises : problèmes et perspectives", in *Bulletin de la Société des Études Océaniques*, n° 268, déc. 1995, pp. 32-43.
- Collectif, *Mémoire de pierre, mémoire d'homme. Tradition et archéologie en Océanie*. Hommage à José Garanger, collection "Homme et Société", Publications de la Sorbonne, 1996.

C - COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Document A : pirogue double de voyage à l'arrivée dans une île

Ce document doit permettre aux élèves de se poser les questions suivantes :

- D'où viennent les ancêtres des Polynésiens ?
- Quand sont-ils arrivés ?
- Comment sont-ils arrivés ?

Le dessin de J.-L. Saquet évoque l'arrivée des Polynésiens dans les îles. Ils introduisent des plantes et des animaux qu'ils ont amenés avec eux dans leurs pirogues doubles à voiles... On distingue : cochons, chiens, poulets (le rat a dû débarquer clandestinement !), plants de cocotiers, plants d'arbres à pain, régime de bananes...

Laisser les enfants s'exprimer sur tout cela tout en contrôlant le vocabulaire.

Document 1 : de la Mélanésie à la Polynésie... , les étapes du peuplement

Les quatre cartes invitent à suivre les migrations des austronésiens, ancêtres des Polynésiens, en tenant compte des hypothèses scientifiques et des datations actuelles (*voir la mise au point scientifique ci-dessus*). Les cartes sont à mettre en rapport avec la carte utilisée au chapitre précédent : L'homme occupe le Pacifique.

Faire constater qu'au fur et à mesure de la progression d'ouest en est, les îles sont de plus en plus petites et de plus en plus éloignées. En Mélanésie, les îles sont de grandes terres, morceaux d'anciens continents. En Polynésie, les îles sont des volcans nés du fond de l'océan (*voir, en Géographie, le chapitre 2.2*). Cet éloignement et les distances qui s'allongent, amènent à se poser la question des techniques de navigation chez les ancêtres polynésiens.

Les étapes de la progression sont marquées au-dessus de chaque carte par des dates. Pour les dates de l'arrivée dans le Triangle polynésien (*4^e carte de la page 56 du manuel*), nous avons opté pour les plus anciennes, celles émises par P. Kirch, données par les analyses d'impact sur l'environnement, conséquences d'une présence de l'homme. Si l'on veut tenir compte aussi des travaux de M. Spriggs et A. Anderson, il faut retenir une fourchette comprise entre 300 avant J.-C. et 300-600 après J.-C. (tout au moins pour les Marquises).

Document 2 : des morceaux de poterie *lapita*

En archéologie, on appelle les morceaux de poterie : des "tessons" de poterie.

La poterie *lapita* est un bon indicateur du peuplement austronésien. Sa diffusion se fait rapidement entre 1600 et 1300 avant J.-C. de la côte nord de la Nouvelle-Guinée et de l'archipel Bismarck aux îles Salomon, puis de 1300 à 1150 avant J.-C. aux îles Santa Cruz, au Vanuatu, en Nouvelle-Calédonie, aux Fidji, à Wallis, aux Tonga et aux Samoa. Sa diffusion rapide est vraisemblablement due à l'existence de réseaux d'échanges entre les îles.

Cette poterie composée de bols, de plats, de jarres, parfois recouverte d'une engobe (enduit terreux) rouge, est caractérisée par un décor géométrique en pointillés réalisés à l'aide d'un peigne. Les premières poteries *lapita* ont été découvertes en Nouvelle-Bretagne dans l'archipel Bismarck en 1909, mais le terme *lapita*, attribué à ce type de poterie depuis 1950, vient du nom d'un lieu-dit de Nouvelle-Calédonie.

On connaît des poteries plus anciennes que la poterie *lapita*. Elles sont l'œuvre de populations non-austronésiennes ou austronésiennes.

Quoi qu'il en soit, la poterie *lapita* est un élément du complexe culturel *lapita* qui se diffuse jusqu'en Polynésie occidentale, mais pas au-delà.

Pourquoi ne retrouve-t-on pas de poterie en Polynésie orientale ?

On invoque les changements de techniques de conservation et de cuisson pour expliquer sa disparition. Avec les fosses de stockage (*taro*, *'uru*) et les fours de terre, les poteries n'ont plus grande utilité. À moins que le temps et l'isolement aient finalement eu raison des réseaux d'échanges avec la Polynésie occidentale.

Document 3 : une culture *lapita*

La lecture du texte de P. Bellwood permet de compléter les aspects de la culture *lapita* que l'on retrouve dans la civilisation polynésienne actuelle : l'horticulture, l'élevage du cochon, du chien, du poulet, l'utilisation du four de terre, le stockage d'aliments dans des fosses, la navigation avec des pirogues doubles et à balancier.

Document 4 : une pirogue double de voyage

C'est une aquarelle de Sydney Parkinson qui ramènera neuf-cent cinquante-cinq croquis du premier voyage de Cook (1769). Elle présente une pirogue double de voyage, à deux voiles des îles Sous-le-Vent.

« Ces grandes pirogues à voiles à un ou deux mâts, ancêtres des catamarans actuels, avaient, d'après Wilson, un équipage de quatre à vingt hommes suivant la taille de la pirogue et la nature de la traversée. Elles étaient utilisées pour le transport, la navigation inter-insulaire et les voyages de découvertes. Sur les plus vastes, qui atteignaient 70 pieds de long, on peut raisonnablement admettre qu'il y avait de la place pour une soixantaine de passagers avec leurs bagages et leurs provisions pour des traversées volontaires occasionnant un séjour à la mer d'un mois et plus.

Le *pahi*, se compose d'une double coque à fond en V semblable à celle des doubles pirogues de guerre. Sur la charpente reliant les deux coques sont installés un ou plusieurs abris en bambou ainsi que un ou deux mâts (*tira*) pourvus chacun d'une voile (*ie*). À la pointe du mât était souvent attaché un bouquet de plumes ou de feuillage servant d'ornement ou de symbole de paix. Le gui est formé de deux pièces : une pièce horizontale amarrée libre au pied du mât et dont l'extrémité recourbée est ligaturée à une deuxième pièce remontant d'abord verticalement puis se recourbant à l'extérieur jusqu'à atteindre le prolongement du mât qu'elle dépasse de presque un tiers. Un étai relie le bout supérieur du gui à l'arrière de la pirogue. À l'extrémité du gui flotte une longue et légère guirlande de plumes colorées s'orientant sous l'effet du vent et indiquant ainsi la direction de ce dernier. La voile est confectionnée en nattes de pandanus (*fara*) et attachée le long et au sommet du mât et du gui. Une grande pagaie (*hoe fa'atere*) est utilisée comme gouvernail. »

(P. Jourdain, *Pirogues anciennes de Tahiti*, dossier n° 4, Société des Océanistes, Paris, 1970).

Document 5 : Les dernières migrations (carte du Triangle polynésien et dispersion du peuplement vers les sommets du Triangle)

Cette carte présente les dernières hypothèses de recherche sur le peuplement du Triangle polynésien. (*voir plus haut la mise au point scientifique*).

Document 6 : une planche de pirogue vieille de mille ans !

Cette planche de bois est une planche de pirogue cousue reconnaissable aux trous pratiqués sur une des bordures et qui permettaient de la fixer aux autres planches par des liens en *nape* (bourre de coco tressée). De la sève de *'uru* était utilisée pour le calfatage. Cette planche a été découverte lors de fouilles effectuées par Y. Sinoto à Huahine entre 1973 et 1984 sur le site de Vaito'otia, à l'arrière de l'hôtel Bali Hai à Fare. Elle a pu être préservée de la décomposition, car conservée à l'abri de l'air dans des sédiments constamment humides de la zone de battement de la nappe phréatique. De nombreux objets en bois proviennent de ce site : d'autres planches de pirogue cousue, une pagaie de gouvernail, des écopés, des *umete*, des armatures de flèche (*voir les teka*, chap. 1, document 11, p. 11), des manches d'herminettes. Les habitants utilisaient probablement ce site de mares ou d'étang pour conserver les objets en bois ou les cacher.

Document 7 : restauration archéologique aux Marquises

C'est la restauration d'un *tohua* à Taaoa, près d'Atuona dans l'île de Hiva Oa. Un *tohua* aux Marquises est un site festif. Le *tohua* est une aire pavée de forme rectangulaire, d'une superficie moyenne de 200 m², pouvant être plus grande et accueillir un millier de personnes. L'espace était entouré par de grandes terrasses empierrées (en restauration sur la photo) où étaient construits des abris lors des fêtes. La piste centrale était réservée aux spectacles de danse et autres.

Il faut distinguer les fouilles archéologiques proprement dites des restaurations. Bien souvent les restaurations sont l'occasion de mener des fouilles rapides (dites de "sauvetage") pour vérifier si on ne passe pas à côté de vestiges importants pour la compréhension du site restauré. Le site restauré est un atout non négligeable pour le tourisme.

Document 8 : un collier de plumes hawaïen

On devrait plutôt parler d'ornement de plumes porté par les femmes. Suivant sa longueur, il pouvait se porter dans les cheveux, autour du cou ou pendre sur la poitrine. Il est composé de plumes jaunes et rouges disposées de telle manière que l'ornement a une épaisseur constante sur toute sa longueur. Les couleurs jaune et rouge sont les couleurs royales à Hawaï dans la famille des Kamehameha. Les plumes proviennent d'oiseaux aujourd'hui disparus. Les plumes jaunes des *mamo* et 'o'o, les plumes rouges des *i'iwi*.

John Webber, dessinateur du troisième voyage de Cook, nous a laissé plusieurs portraits de femmes hawaïennes portant cet ornement de plumes dans les cheveux ou autour du cou.

Document 9 : les *moai* de l'île de Pâques

C'est l'un des quinze *moai* du site de Tongariki restauré récemment à l'île de Pâques. Les quelques personnes au pied du *moai* permettent d'apprécier sa taille. Beaucoup d'informations ont été données sur ces sculptures pascuanes, **mais touchant plus au domaine de l'imagination de leurs auteurs qu'à celui de la science.**

Environ un millier de statues existent dans l'île. Elles ont été taillées dans le tuf volcanique sur les flancs externe et interne du volcan Rano Raraku. Les statues étaient taillées à même la roche, puis détachées et descendues par glissement jusqu'au pied des pentes. Redressés, les *moai* étaient alors achevés : dessin des mains, ceintures, tatouages... Après leur transport, à l'aide de troncs d'arbre - servant de rouleaux -, de leviers et de cordes végétales, les *moai* recevaient leurs coiffes rouges ; les orbites des yeux étaient sculptées. C'est alors que les *moai* étaient dressés sur les *ahu* - grandes plates-formes de pierre - aménagés en bord de mer.

Des fouilles ont montré que la sclérotique des yeux était constituée de corail blanc et l'iris d'un disque de tuf rouge ou d'obsidienne.

Le transport et l'érection des statues exigeaient un travail énorme. L'archéologue américain W. Mulloy a estimé qu'une grande statue de 11,5 m de haut, d'un poids de 84 tonnes, nécessitait une année de travail à trente hommes pour être sculptée, deux mois à quatre-vingt-dix hommes pour être déplacée sur une distance de six kilomètres, et trois mois à quatre-vingt-dix hommes pour être érigée en position verticale.

Les *moai* ont été édifiés au cours d'une longue période de 1100 à 1700 après J.-C. Ils représentaient des chefs ou des ancêtres divinisés. À la fin du XVII^e la sculpture des *moai* cesse. En 1777, Cook trouve les *moai* renversés de leur *ahu*, face contre terre. Forster évoque dès cette date des tremblements de terre. Il semble en effet que l'île de Pâques ait connu au XVII^e un cycle de tremblements de terre. Cela n'a rien d'étonnant puisque l'île est à proximité d'une zone de points chauds. Certains pensent que ces phénomènes naturels ont poussé les Pascuans à tenter de réaliser des *moai* encore plus grands pour qu'ils résistent. C'est une autre catastrophe, écologique celle-là, qui y mettra fin. Des phénomènes de type El Niño provoquent des changements climatiques réduisant les ressources de l'île alors que la population est à son apogée, 10 000 à 15 000 habitants. La surexploitation de la terre et des arbres, l'isolement de l'île, l'épuisement du bois interdisant la construction de pirogues, les guerres entre clans mettent un terme définitif aux grands travaux de sculpture.

Document 10 : le chasseur et sa proie, un *moa*

À leur arrivée en Nouvelle-Zélande, les premiers Maoris durent s'adapter à un climat tempéré plus frais, ou plus froid, que le climat tropical de la Polynésie centrale d'où ils venaient. Certaines plantes, certains animaux leur étaient inconnus, surtout l'oiseau géant : le *moa*. Ils dominèrent leur peur et chassèrent le *moa*, ressource de viande, à tel point que cet animal fut exterminé en quelques siècles, entre 1200 et 1500.

3. DÉROULEMENT DES SÉANCES

■ 1^{ère} séance : voir la fiche pédagogique, page 77

CETTE PREMIÈRE SÉANCE A PLUSIEURS OBJECTIFS :

- se poser les questions sur l'origine des ancêtres des Polynésiens, sur leur cheminement à travers le Pacifique et les étapes de peuplement ;
- montrer que la culture polynésienne est l'héritière de la culture des peuples *lapita*, d'origine asiatique, dont on retrouve de nombreux éléments encore aujourd'hui dans la vie polynésienne ;
- utiliser la carte "L'homme occupe le Pacifique" et la frise chronologique pour fixer les différentes informations.

Si le contenu et les activités de cette première séance semblent trop abondants, ne pas hésiter à en faire passer une partie sur la deuxième séance.

■ 2^{ème} séance : elle doit consolider les acquis de la séance précédente par de fréquents retours en arrière sur la frise chronologique et la carte de l'occupation du Pacifique.

LES OBJECTIFS SONT ICI LES SUIVANTS :

- terminer l'étude de l'occupation du Pacifique par les populations polynésiennes jusqu'aux sommets du Triangle polynésien (Hawaii, île de Pâques, Nouvelle-Zélande) ;
- faire comprendre que les conditions de vie y étant différentes, les Polynésiens se sont adaptés, élaborant des cultures polynésiennes diversifiées.

On pourra, pour cette deuxième séance, réserver l'activité n° 4 comme transition avec la première séance, et l'activité n° 5, comme évaluation de l'ensemble des deux séances.

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

1. Je sais situer dans le temps

Se référer à la frise de la page 55 du manuel de l'élève.

2. Je sais lire un texte, je sais lire un document

- a) • Les peuples *lapita* utilisent :
cochons, poules, chiens ; taro, 'uru, cocotier, bananier.
- Ces animaux et ces plantes proviennent **de l'Asie du Sud-Est.**
NB : la patate douce ne vient pas d'Asie, mais d'Amérique.
 - En dehors de la poterie, on a mis à jour des **herminettes, des pendentifs en coquillage, des hameçons.**
- b) • Vérifier que le dessin de l'herminette comporte bien **trois parties :**
- 1) la **lame en basalte ;**
 - 2) le **manche en bois ;**
 - 3) une **ligature en bourre de coco tressée.**

3. Je sais situer dans l'espace

Pour la correction, se référer à la carte n° 2 de l'atlas, page 170 du manuel.

4. Je fais preuve de logique

- Le peuplement des îles du Pacifique

(Voir la carte n° 1 de l'atlas, p. 170 du manuel de l'élève) :

1. Salomon - Vanuatu - Nouvelle-Calédonie ;
2. Fidji - Tonga et Samoa ;
3. Cook - Société et Marquises ;
4. Hawaïi - Île de Pâques ;
5. Nouvelle-Zélande.

- Les trois archipels ou îles qui marquent les trois sommets du Triangle polynésien :
 - **Hawaïi**, au nord ;
 - **l'île de Pâques**, au sud-est ;
 - **la Nouvelle-Zélande**, au sud-ouest.

5. Je retiens l'essentiel

Mots croisés

Horizontalement : 1. *lapita* ; 2. *moai* ; 3. est ; 4. pirogue.

Verticalement : A. austronésiens ; B. Pâques.

Note : entre les deux graphies Hawaïï ou Hawaï (toutes deux correctes), c'est la première (Hawaïï, les Hawaïïens, l'archipel hawaïïen...) qui a été choisie pour l'ensemble des sept ouvrages de la collection "Histoire et Géographie au cycle 3", en accord avec la graphie en langue polynésienne (trois anomalies sont cependant à signaler, p. 55 du manuel d'Histoire de l'élève : § 3 et vocabulaire *Triangle polynésien*).

Ch. 12 - Le peuplement de l'espace polynésien... OBJECTIFS	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT (1^{ÈRE} SÉANCE)
	M. Élève	Cours dialogué	■ RAPPEL DU CHAPITRE 11 Premier peuplement en Océanie : les aborigènes <i>Où ? Quand ? Comment ?</i> • Réutiliser frise (p. 49 du manuel) et cartes (doc. 10 & 11 p. 53).
• SAVOIR FORMULER DES HYPOTHÈSES À PARTIR DE L'OBSERVATION DE SUPPORTS • SAVOIR UTILISER UN VOCABULAIRE PRÉCIS	M. Élève p. 54 doc. A	Cours dialogué	■ MISE EN SITUATION • Observer la pirogue double de voyage à l'arrivée dans une île. <i>Laisser les élèves décrire de manière détaillée la scène représentée.</i> • Formuler les questions à partir des observations pour dégager la problématique : <i>.D'où viennent les ancêtres des Polynésiens ?</i> <i>.Quand et comment sont-ils arrivés ?</i> <i>.Quelles preuves en avons-nous ?</i>
• COMPRENDRE QU'IL PEUT Y AVOIR DES HYPOTHÈSES FANTAISISTES, FAUSSES (NON SCIENTIFIQUES) • SITUER SUR UNE CARTE • COMPRENDRE L'ORIGINE ASIATIQUE ET LE CHEMINEMENT D'OUEST EN EST DES ANCÊTRES DES POLYNÉSIENS	M. Élève p. 57 doc. 2 Cahier act. + carte n° 2 atlas p. 170	Travail ind. écrit Oral collectif	■ UNE ORIGINE ASIATIQUE Δ Écarter toute réponse fantaisiste ou fausse (Continent Mu, Amérique du Sud...). Une preuve archéologique existe : la poterie <i>lapita</i> , qui permet de suivre des peuples de langue austronésienne là où ils se sont installés. • Activité : 3 p. 49 (progression du peuplement d'ouest en est : Asie -> Mélanésie -> Polynésie occ ^{le} ; présence de poterie <i>lapita</i> ; se référer aux cartes ; situer sur la frise : - 4000-1300 av ^t J.-C. : Asie ---> Mélanésie ; - 1300-1150 av ^t J.-C. : Mélanésie ---> Polynésie occ ^{le}).
• COMPRENDRE QUE LES PEUPELEMENTS NE SONT PAS LE FRUIT DU HASARD	M. Élève p. 56 doc. 1 les 4 cartes M. Élève pp. 57-58 doc. 4 & 6 doc. 1 p. 54 (3 ^e carte)	Cours dialogué	■ LES TECHNIQUES DE NAVIGATION • Observer les cartes, constater que : d'ouest en est, les îles sont <i>de plus en plus éloignées les unes des autres, de plus en plus petites.</i> <i>.Que sait-on des moyens de navigation ?</i> (Laisser les élèves s'exprimer) • Des moyens et des techniques de navigation scientifiques, c'est-à-dire non dus au hasard. • Pirogues de voyage : voir , p. 73 du livre du maître, le texte de P. Jourdain. • Observer ces documents - doc. 4 = preuve historique ; - doc. 6 = preuve archéologique. • Observer la carte 1000-500 av ^t J.-C. ; constater : pause en Polynésie occ ^{le} (Tonga, Samoa) pendant laquelle s'élabore une culture polynésienne.
• COMPRENDRE QUE LA CULTURE POLYNÉSIENNE EST HÉRITIÈRE DE LA CULTURE <i>LAPITA</i>	M.É. p. 57 Cahier act.	Travail ind. écrit, Oral coll.	■ LA CULTURE LAPITA • Expliquer le texte "Une culture <i>lapita</i> " (doc. 3). • Activité : 2 p. 48 • Retrouver dans ce texte les éléments qui montrent que les Polynésiens sont les descendants des peuples <i>lapita</i> (l'origine de leur culture est donc bien asiatique). • Commenter l'un de ces éléments. Ex. : la cuisson en fosses creusées dans le sol provoque l'abandon de la poterie ; la langue austronésienne, ancêtre des langues polynésiennes... La plupart de ces éléments seront repris au ch. 14.
• SAVOIR SITUER SUR UNE FRISE	Cahier d'activités	Travail ind. écrit	• Rappeler les principaux éléments de la séance (origine asiatique, culture <i>lapita</i> , peuplement d'ouest en est). • Activité : 1 p. 48 (cette frise servira de transition avec la 2 ^e séance, soit : le peuplement d'Hawaïi, de l'île de Pâques, de la N ^{lle} -Zélande).

Ch. 12 (suite) - Le peuplement de la France

1. OBJECTIFS

Les deux pages consacrées à la France sont destinées à montrer aux élèves un autre mode de peuplement que celui des îles polynésiennes, à montrer que le peuple français s'est constitué par un brassage de populations diverses et que, contrairement à un slogan trop répandu, les ancêtres des Français ne sont pas que les Gaulois.

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

Le peuplement de la France, des origines jusqu'à la fin de l'Empire romain

Le territoire français a été occupé de longue date. L'archéologie nous en apprend toujours un peu plus sur ces populations. Mais elles ont été plus ou moins submergées par les peuples arrivés à partir du VII^e siècle av. J.-C.

Les **Grecs** n'occupent que la côte méditerranéenne.

Les **Celtes** venus d'Allemagne du sud ont occupé plusieurs régions (la France actuelle, l'Espagne, l'Italie, les îles britanniques, mais des groupes sont aussi partis vers le Moyen-Orient). Sans précision scientifique, on a fini par appeler **Gaulois** les populations de la France actuelle qui avaient une civilisation de type celtique (reconnaissable à ses armes, à son art particulier dans lequel prime la décoration constituée de courbes et d'entrelacs, à sa religion...).

Les **Romains** interviennent en Gaule, dès le II^e siècle av. J.-C., pour contrôler la route d'Espagne et protéger le commerce des attaques des Celtes. Ainsi se constitue une province romaine : la Narbonnaise (à peu près le Languedoc et la Provence actuels). Au milieu du I^{er} siècle av. J.-C., Jules César pense obtenir des succès faciles en Gaule où les peuples sont désunis et où les richesses ne manquent pas. La guerre dure de 58 à 52 av. J.-C. et après une période de pacification, les Romains deviennent les maîtres du pays. La Gaule est alors une province romaine dans laquelle les habitants abandonnent plus ou moins leur façon de vivre, leurs croyances, pour adopter les mœurs des Romains. On a parlé de **civilisation gallo-romaine**.

Aux III^e et IV^e siècles, interviennent deux changements majeurs. Le christianisme se répand alors que le pays commence à être parcouru par des peuples venus de la Germanie. Ces peuples, constitués de groupes ne dépassant pas cent mille personnes, avaient en général un faible niveau de civilisation. À partir du III^e siècle, ils tentent de pénétrer dans l'Empire romain au moment où celui-ci entre en crise. Les empereurs réussissent à contenir le danger et les peuples germaniques sont maintenus à l'extérieur des frontières (toutefois, l'armée romaine recrute des soldats parmi ces peuples, ce qui contribue à modifier l'esprit des troupes romaines). Le danger resurgit à la fin du IV^e siècle quand les **Huns** venus d'Asie effraient les populations germaniques qui fuient vers le sud. L'empire romain succombe peu à peu devant ces envahisseurs. En Gaule, la situation devient extrêmement troublée. Un peuple germanique installé sur une zone qui correspond aujourd'hui au nord de la France et à la Belgique, le **peuple franc**, entreprend la conquête de la Gaule. À sa tête, **Clovis** s'attaque aussi bien aux populations gallo-romaines qu'aux autres peuples germaniques déjà établis en Gaule (Alamans, Burgondes...).

Le mélange des différents peuples produit une nouvelle civilisation. Si le christianisme est adopté par tous (y compris par les Francs après la conversion de Clovis), les mœurs restent brutales.

Le peuplement de la France de la fin de l'Empire romain à l'an mil*

• L'invasion arabe

Depuis le VII^e siècle les Arabes devenus adeptes de l'islam entreprennent la conquête de l'Afrique du Nord, puis de l'Espagne. Le gouverneur musulman de l'Espagne tente

une série d'opérations militaires dans le sud-ouest de la France. Le chef des Francs (à cette époque le roi franc n'a guère de pouvoir), Charles Martel, profite de cette occasion pour pouvoir lui-même s'emparer des richesses du Sud-Ouest. Il bat les troupes arabes à Moussais près de **Poitiers en 732**. Cette victoire a fait l'objet d'une habile propagande, faisant de Charles Martel le défenseur de la chrétienté. Les raids des Sarrasins ont cependant continué encore deux siècles. Les conséquences de la présence musulmane en Gaule ne sont guère importantes sur le plan démographique.

* S'agissant de l'orthographe de "mil" dans "l'an mil", "mil" et "mille" sont tous deux autorisés.

• Les Hongrois

D'anciens cavaliers nomades venus d'Asie s'établissent dans la plaine d'Europe centrale (à laquelle ils donnent d'ailleurs leur nom : la Hongrie actuelle). Mais de là, ils mènent des raids particulièrement dévastateurs dès la fin du IX^e siècle. La mémoire collective a retenu leur sauvagerie : ainsi pour qualifier un géant dévorant, on parle d'ogre (dérivé du mot Hongrois). Après 955, les Hongrois battus par le roi de Germanie se sédentarisent définitivement. Là encore, peu de conséquences démographiques.

• Les Normands

Venus de Scandinavie, ils sont attirés par les richesses de l'ancien Empire de Charlemagne. C'est à partir de 840 qu'ils mènent des raids importants. Mais aujourd'hui, les historiens ont tendance à penser que les textes anciens (ex. : *le document 15 p. 61 du manuel*) ont exagéré l'ampleur et la sauvagerie des dévastations normandes. Ces textes, écrits par des ecclésiastiques, cherchent à montrer que Dieu punit les péchés des hommes en envoyant les Normands et cherchent aussi à obtenir de l'autorité royale de nouveaux avantages matériels. Il est vrai, cependant, que les Normands se sont surtout attaqués aux biens de l'Église et ont massacré des évêques. Les autorités civiles ont été longues à réagir et à organiser une riposte. Finalement, dans des conditions mal connues, un accord est intervenu en 911. Un chef normand, Rollon, reçoit du roi Charles le Simple, le commandement d'une région qui va s'appeler la Normandie, contre une soumission au roi et la promesse d'une conversion au christianisme. La fusion des Normands avec les populations locales a été rapide, sans doute grâce à une christianisation réussie. Le royaume des Francs a ainsi accru le nombre de ses sujets.

De cette époque, on retiendra surtout les nouveaux brassages de population. Toute invasion laisse forcément des séquelles aussi bien sur le plan de la civilisation (échanges de techniques) que sur le plan démographique (nouveaux métissages).

Approximativement, le peuple français s'est constitué en 1 500 ans (du V^e siècle avant J.-C. au X^e siècle après J.-C.). Les migrations sont essentiellement des migrations terrestres, contrairement à celles de la région du Pacifique. Des populations pourtant très diverses ont réussi à se fondre, dans une large mesure sous l'influence du christianisme. Mais il faut encore plusieurs siècles pour que les rois de France en fassent un pays à peu près uni. C'est la Révolution de 1789 qui complète et achève l'unification du pays, gommant les différences entre les régions... sans les effacer tout à fait.

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

• Voir le 1^{er} tome de *l'Histoire de France*, dirigée par Jean Favier : Werner K.-F., *Les origines (avant l'an mil)*, Fayard, 1984.

C - COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Document 11 : alignement des menhirs

Les menhirs mesurent environ quatre mètres de haut. Ils sont parfois alignés, comme sur le document, ou disposés en cercles (*voir le document 1, p. 22 du manuel*), mais généralement isolés. Deux à trois centaines d'hommes étaient nécessaires pour les tirer et les mettre en place. Pour quelle(s) raison(s) les hommes de l'époque ont-ils dressé ces pierres ? La probabilité d'une signification religieuse est forte. Aucune explication satisfaisante n'a encore pu être fournie.

Sur le site de Carnac, il y avait onze mille pierres dressées vers 2000 av. J.-C. Il n'en reste plus que trois mille.

Document 16 : un navire normand

Les navires normands, appelés drakkars, avaient vingt-cinq mètres de long, une grande voile et quinze paires de rames. Une centaine d'hommes pouvaient y prendre place.

3. DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

■ Indications utiles (une séance)

- faire construire par les élèves un axe chronologique de grand format (*référence : l'axe de la page 61 du manuel*) ;
- mettre en correspondance les événements de cet axe et les documents proposés dans ce chapitre (*pages 60 et 61*) : photos, cartes, textes... ;
- cette mise en correspondance se traduira, pratiquement, par des écrits, des dessins, des photocopies... sur lesquels les éléments importants seront mis en valeur ;
- des flèches, par exemple, pourront concrétiser cette mise en relation des événements et des documents ;
- à la faveur de ce travail, renforcer les connaissances des élèves, utiliser les cartes au maximum et insister sur les brassages de population ;
- faire réaliser l'activité n° 1 du cahier d'activités.

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

1. Je sais situer dans le temps

La correction ne doit pas poser de problème, la numérotation de 1 à 7 se faisant, de surcroît, dans l'ordre chronologique, de la gauche vers la droite.

À la faveur de cette activité essentielle en Histoire - situer les événements sur l'échelle du temps -, il y aura lieu d'insister sur l'exacte place des siècles : *le VII^e siècle avant J.-C.*, par exemple, se situant bien *entre 601 av. J.-C. et 700 av. J.-C.*

2. Je sais lire un document

- Les Normands attaquent les villes de **Rouen**, d'**Angers** et de **Tours**.
- Le fleuve dont il question est **la Seine**.
- Un synonyme du mot *carnage* : **massacre**.

Pour ce dernier point, et selon le niveau de la classe, le maître laissera les élèves répondre ou proposera directement de consulter un dictionnaire.

Ch. 13 - Le christianisme et son expansion (I^{er} au X^e siècle) *Une société chrétienne ?*

Compte tenu de l'importance de la religion sur le Territoire, c'est l'un des chapitres qui devrait le plus intéresser les élèves. Il s'agit pour le maître, à partir de ce sujet délicat à traiter, de faire preuve d'esprit rigoureux en utilisant les connaissances que les enfants peuvent avoir acquises dans leurs Églises.

1. OBJECTIFS

- Apprendre à distinguer ce qui est du domaine de l'Histoire et ce qui est du domaine de la foi.
- Connaître les bases religieuses des sociétés occidentales et des sociétés qui ont adopté le christianisme.

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

Aujourd'hui, les historiens ne débattent plus guère de l'existence ou de la non existence de Jésus. Ils admettent qu'une religion est née au premier siècle, en Palestine. Son fondateur semble être un individu qu'on a appelé Jésus et qui, selon les données des Évangiles, serait né entre 4 et 7 ans avant notre ère. Le point zéro sur une frise chronologique n'indique donc pas sa naissance réelle, car autrefois il y a eu des erreurs dans le calcul de cette date (*voir Le livre du maître, chapitre 3*).

Attention toutefois. L'existence de Jésus ne prouve pas qu'il est le Messie annoncé par les prophètes, pas plus qu'il serait le fils de Dieu. De même ses "miracles" et sa résurrection sont du domaine de la foi.

La Bible n'est pas un livre d'Histoire, même si les historiens peuvent en tirer de précieuses indications. Le souci des rédacteurs de la Bible est de convaincre que Jésus est le Christ, c'est-à-dire l'envoyé de Dieu. *Christ* est un mot grec, traduction d'un mot hébreu ou araméen, *Messie*.

On sait aussi maintenant que la nouvelle religion, qui ne s'est détachée du judaïsme que lentement, s'est répandue dans l'Empire romain. La prise et la destruction de Jérusalem en 70, semblent donner raison à ceux qui affirmaient que le peuple juif n'était plus le peuple élu de Dieu. Désormais, le message de Jésus est vraiment destiné à tous les hommes.

△ Remarque sur le mot "juif" : le mot désigne un peuple, on écrit alors les Juifs (comme les Français, les Tahitiens...) ; il désigne aussi les membres d'une religion, on écrit alors les juifs (comme les catholiques, les musulmans...).

Mais dans l'Empire romain, on pouvait difficilement accepter cette religion très originale, dont les principes étaient souvent inconciliables avec les coutumes et les lois. La volonté des empereurs romains d'être l'objet d'un culte plaçait les chrétiens en position de désobéissance, car il n'était pas question, pour eux, d'adorer l'empereur. Les chrétiens furent donc poursuivis et persécutés, mais pas de façon continue. Souvent, la persécution est due, non aux autorités, mais aux populations de tel ou tel endroit qui s'acharnent sur les chrétiens auxquels on attribue soit des actes abominables (par exemple de manger des enfants... car c'est ainsi qu'est comprise la Cène au cours de laquelle ils prennent le corps du Christ), soit parce qu'on les rend responsables des malheurs ou difficultés qui s'abattent sur la région. Mais l'Empire romain, empêtré dans des crises successives, n'arrive pas à s'opposer efficacement au christianisme qui gagne des adeptes dans toutes les couches de la société.

Les chrétiens n'ont jamais été unis. Dès le début, des divisions apparaissent. Peu à peu cependant, une Église s'organise. Elle définit un ensemble de doctrines (comme la Trinité) et de pratiques (l'eucharistie, le baptême...). Une hiérarchie se met en place (pape qui prend de plus en plus d'importance, évêques...). On parle alors d'**Église catholique**, c'est-à-dire de l'Église qui définit la seule vérité.

On rencontre parfois des mouvements religieux qui prétendent être les "vrais chrétiens" car, eux, seraient fidèles au "christianisme primitif". Or, **cette notion de "christianisme primitif" n'a pas de sens**. Il suffit de lire les *Actes des Apôtres* et les *Épîtres* pour se rendre compte que les pratiques des premiers chrétiens ont évolué rapidement. Au début ce ne sont que des juifs qui continuent à pratiquer le rite juif ("chaque jour ils étaient assidus au Temple"). C'est Paul qui provoque une crise dans l'Église pour exiger que les positions soient clarifiées (*Actes*, chapitre 15). Or, elles ne le sont que partiellement (voir *Épître aux Galates*) et c'est la prise de Jérusalem qui apporte cette clarification (voir plus haut). De même, on peut constater des évolutions dans la façon de vivre : un moment (mais bref) les premiers chrétiens ont mis leurs biens en commun. La Cène a d'abord été prise au cours des repas communs (les agapes) puis s'est déroulée au cours du culte. Vouloir définir un "christianisme pur" qu'il faudrait retrouver, ce n'est pas une démarche historique. On ne peut pas figer un instant de l'évolution du christianisme en affirmant que, ce jour-là, à cette heure-là, c'est le vrai christianisme et qu'après il y a eu altération de celui-ci.

À partir du VI^e siècle, l'Église et les rois catholiques s'entendent plus ou moins pour transformer la société et modifier les mœurs des habitants. Une société dite chrétienne se met en place. Cela n'exclut ni la violence (y compris des gens d'Église) ni la misère du plus grand nombre.

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Simon M., Benoit A., *Le judaïsme et le christianisme antique*, P.U.F., 3^e édition, 1991.

C - COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Document 1 : un lieu célèbre des Évangiles, le lac de Tibériade

Aussi appelé "mer de Galilée". C'est dans cette région que Jésus passa son enfance et sa jeunesse. Il y recruta les premiers apôtres (dont Pierre). Une partie de son "ministère" s'y déroula (multiplication des pains, marche sur les eaux...).

Document 2 : la crucifixion

Il faudra expliquer en quoi la crucifixion est un supplice particulièrement pénible : mort par épuisement puisque le poids du corps attaché empêche la respiration.

On insistera sur le fait que ce supplice était une pratique courante chez les Romains et que des milliers d'hommes ont été crucifiés. «On n'a peut-être jamais inventé forme de torture plus ignoble et plus douloureuse» écrit C.-H. Dodd dans son livre *Le fondateur du Christianisme*, éd. du Seuil, 1970.

Document 3 : le livre sacré des chrétiens, la Bible

Il se peut que les élèves apportent en classe une Bible. Montrer dans ce cas qu'il y a des différences entre des Bibles catholiques et protestantes, les premières contenant quelques livres supplémentaires dans l'Ancien Testament. Mais le Nouveau Testament est le même.

Le mot "testament" est en fait une mauvaise traduction. Il faudrait dire "Alliance". L'ancienne Alliance serait celle que Dieu conclut avec le peuple hébreu. La nouvelle Alliance, celle qu'il propose à tous les hommes.

Document 4 : quelques paroles de Jésus d'après les Évangiles

Dans la plupart des religions, on insiste sur l'amour du prochain et sur une vie nouvelle et éternelle après la mort.

Document 5 (*erratum* / légende de la carte du manuel) : lire "aux II^{ème} et III^{ème} siècles"

Document 6 : Saint Paul

Paul ou Saint Paul ?

En Polynésie, on doit tenir compte des sensibilités religieuses. En principe, les Églises protestantes n'aiment pas l'utilisation du terme *saint*. Ainsi, les protestants préfèrent parler de Paul. L'historien, pour qui la sainteté n'a pas de réelle signification, n'utilise le terme que pour marquer éventuellement le fait que tel personnage est connu dans l'Histoire pour avoir été "saint". Des historiens diront alors Saint Paul, tandis que d'autres, gênés par cette appellation diront Paul simplement. Le maître pourra donc utiliser l'une ou l'autre façon, pourvu qu'il attire l'attention sur ce que signifie le mot "saint", en précisant que c'est surtout la religion catholique qui a créé la notion. Le maître fera preuve de tolérance en respectant la façon dont les élèves parleront, selon l'éducation reçue.

Document 7 : La persécution des chrétiens

Il n'existe aucune certitude quant à la signification exacte de cette mosaïque. Rien ne prouve que la victime soit ou non un chrétien. Mais il est vrai que des chrétiens ont été dévorés par des lions au cours de spectacles de cirque.

Sans qu'il y ait une politique générale de persécution, les chrétiens sont l'objet d'une haine farouche qui, à plusieurs reprises, conduit à des exécutions plus ou moins massives.

Document 8 : un amphithéâtre à Nîmes

On parle d'amphithéâtre ou d'arènes. Celui de Nîmes est en bon état comme le montre la photo. Occasion pour les maîtres de souligner que les pays d'Europe ont d'abondantes traces du passé dans les paysages ruraux ou urbains.

Document 9 : La persécution des chrétiens de Lyon (177)

La mort de Blandine est l'une des histoires des plus célèbres du christianisme des premiers siècles. Le récit montre, qu'à cette époque, les chrétiens sont persécutés parce qu'ils dérangent non seulement les autorités, mais aussi la majeure partie des populations (ex. : "la colère de la foule").

Document 10 : Constantin, un empereur converti au christianisme

Le règne de l'empereur Constantin est une étape importante dans la diffusion du christianisme. Mais ce n'est pas la plus importante, comme on le laisse parfois entendre. Il faut attendre la fin du siècle pour que la victoire soit décisive (*voir le document 11 p. 67 du manuel* : "Sous Théodose, l'Empire est désormais chrétien").

Mais de nouvelles difficultés attendent les chrétiens :

- L'Empire romain s'effondre progressivement au V^e siècle ;
- les peuples barbares qui se répandent dans l'Empire sont, soit païens (comme les Francs), soit adeptes d'une religion chrétienne rivale du catholicisme.

C'est le baptême de Clovis en 498 qui permet à nouveau au catholicisme de se répandre.

Aux VII^e et VIII^e siècles, une nouvelle religion concurrente se répand en Europe : la religion musulmane.

Document 12 : un personnage célèbre, Charlemagne (empereur de 800 à 814)

Il est peu probable que Charlemagne ait réellement ressemblé à cette représentation sur un vitrail.

Charlemagne a tenté de reconstituer l'Empire romain. Chef prestigieux, il a cherché à favoriser l'Église catholique (même si sa propre conduite n'en faisait pas un modèle de vertus chrétiennes).

3. DÉROULEMENT DES SÉANCES

Le chapitre couvre une longue période, un millénaire. Il faut en effet tout ce temps pour que l'Europe soit très largement gagnée au christianisme.

■ 1^{ère} séance : voir la fiche pédagogique page 86

■ 2^{ème} séance : indications utiles

Séance assez dense, à bâtir à partir des documents du manuel : à part les deux activités du cahier, situées en début et en fin de séance, l'essentiel du travail portera sur l'observation ou la lecture des documents.

Pour faire la liaison avec la séance précédente : activité n° 2.a du cahier.

Expliquer pourquoi le message des chrétiens dérange les Romains :

- un seul Dieu ;
- un respect insuffisant pour l'empereur (les chrétiens refusent de lui rendre un culte) ;
- trop peu d'intérêt porté à la vie sur terre.

Sans qu'il y ait une politique générale de persécution, les chrétiens sont l'objet d'une haine farouche qui, à plusieurs reprises, conduit à des exécutions plus ou moins massives (voir l'axe chronologique, page 63 du manuel).

Expliquer pourquoi le christianisme a eu du succès :

- l'exemple montré par de nombreux chrétiens : une vie exemplaire ;
- leur attitude courageuse lors des martyres ;
- le message annonçant une autre vie après la mort correspondait bien à ce que les hommes de ce temps attendaient ;
- les autres religions de ce temps sont en crise.

Lecture, page 63 du manuel, des paragraphes suivants :

2. Le développement du christianisme ;
3. L'Église veut changer la société.

Activités à faire, soit en fin de séance, soit à la maison, soit encore au début de la séance suivante : 2.b et 4.d du cahier.

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

1. Je recherche

a) Les douze apôtres sont :

Pierre, André, Jacques le Majeur, Jean, Philippe, Barthélémy, Matthieu, Thomas, Jacques le Mineur, Simon, Jude et Judas.

Après la mort de Judas, c'est **Matthias** qui remplace ce dernier.

Note : de nombreux auteurs considèrent que Paul et Barnabé sont aussi des apôtres. Mais remarquons que, contrairement à ceux qui précèdent, ils n'ont pas connu le Christ vivant.

b) La signification des lettres INRI :

Transformer les i majuscules en J :

INRI devient **J N R J**, avec J pour **Jésus**, N pour **Nazareth**, R pour **roi**, J pour **Juifs** ; soit INRI = **Jésus de Nazareth, roi des Juifs**.

Ce titre a été donné pour se moquer de Jésus.

La couronne d'épines lui a été donnée pour l'humilier et le faire souffrir.

2. Je reconnais les grands personnages de l'Histoire

a) Les quatre Évangiles portent les noms de **Matthieu, Marc, Luc et Jean**.

Il est peu probable, historiquement, que ces quatre apôtres aient écrit les textes qui portent leur nom.

b) Il faut encadrer **Constantin et Théodose**.

Les autres empereurs cités sont au contraire connus pour avoir persécuté les chrétiens.

3. Je sais situer dans le temps

Les apôtres ont vécu au 1^{er} siècle.

À titre d'exemple, Pierre serait mort entre 64 et 67 (aucune certitude historique) et Jean, qui était le plus jeune des apôtres, serait mort très âgé, en l'an 100.

4. Je travaille mes connaissances

a) Jésus est né à **Bethléem**.

b) **Paris, Papeete, Sydney** ne sont pas situées en Palestine.

c) Nazareth est en **Israël**.

d) On attirera l'attention des élèves essentiellement sur **L'Afrique du Nord (Maroc, Algérie, Tunisie, Libye)**, **L'Égypte** et la **Turquie** où la religion majoritaire est la **religion musulmane**.

Dans la rubrique **Relativiser le calendrier...** et en complément au chapitre 3, page 18,

- un article de *La Dépêche* en date du 23 juin 1998,
- un article de *La Dépêche* en date du 19 septembre 1998,
- un article de *Science et Vie junior* (dossier hors série n° 30, Le temps) en date d'octobre 1997.

Les Indiens Aymaras fêtent l'an 5506

Les Indiens Aymaras, qui vivent dans l'ouest de la Bolivie, ont célébré dimanche, à l'occasion du solstice d'hiver, l'an 5506, par une série d'offrandes rituelles dans le temple précolombien de Kalasaya, situé sur le site archéologique de Tiahuanaco, à 71 km à l'ouest de La Paz. [...]

Une seule fois par an, chaque 21 juin, les rayons solaires franchissent en effet la porte du Soleil, un monument construit au XI^e siècle. Au moment précis où les rayons ont transpercé cette porte sacrée, les Indiens se sont livrés à des rites ancestraux et des sacrifices pour accueillir l'an neuf.

Originaire des côtes septentrionales du Pacifique, la civilisation tiahuanaco s'est établie dans cette région montagneuse des Andes, à plus de 3 800 mètres d'altitude, 2 000 ans avant J.-C.

[Le nouvel an juif]

Le comité chargé, dans l'Église catholique, des relations avec le judaïsme, organise le 27 septembre une journée de sensibilisation au judaïsme à l'occasion du nouvel an juif. Les juifs célèbrent lundi [21 septembre 1998] Roch Hachana, premier jour de l'an 5759 du calendrier hébraïque. Le 29 septembre au soir débutera la fête du Kippour (fête du pardon), suivie le 5 octobre par Souccot, la fête des Tabernacles, qui dure une semaine [...].

Faut-il réformer notre calendrier ?

Parfait notre calendrier ? Pas tout à fait. Si l'on n'a pas le nouvel almanach de la Poste sous la main, pas facile de vérifier si le 14 juillet ne tombe pas un dimanche cette année ! Et c'est vrai aussi que nos mois ne sont pas très réguliers : 30, 31, 28, et même parfois 29 jours... Faudrait-il pour autant faire une nouvelle réforme ? Depuis plus d'un siècle, certains y pensent régulièrement. La dernière proposition en date : le calendrier universel. L'année y comporterait 364 jours, 12 mois et 52 semaines. Un jour supplémentaire, dit "blanc", serait placé à la fin du mois de décembre ; quant au jour "bissexte", il serait ajouté à la fin du mois de juin ; ces deux jours ne porteraient pas les noms habituels des jours de la semaine. Avec ce système, le nombre des semaines contenues dans une année tombe juste : $364 = 52 \times 7$. Chaque date correspond donc toujours au même jour de la semaine. Les mois, eux, n'auraient que 30 ou 31 jours.

Séduisant... Mais les habitudes ont la vie dure. Serions-nous vraiment prêts à abandonner notre vieux calendrier grégorien ?

Ch. 13 - Le christianisme et son expansion OBJECTIFS	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT (1^{ÈRE} SÉANCE)
• MONTRER QUE LE CHRISTIANISME, NÉ EN PALESTINE, S'EST RÉPANDU PARTOUT DANS LE MONDE... QU'IL A FALLU DU TEMPS POUR QU'IL ATTEIGNE, PAR EX. LA POLYNÉSIE, IL Y A SEULEMENT DEUX SIÈCLES	M. Élève p. 62 doc. A & B + globe terrestre M. Élève p. 65 doc. 5 (carte) Cahier d'activités	Cours dialogué Travail indiv.	■ MISE EN SITUATION - La religion chrétienne .Situer les documents sur un globe terrestre. .Sensibiliser les élèves au fait que la religion chrétienne est fort répandue, même si elle n'est pas la seule (de plus, elle est minoritaire). .Observer la carte : montrer l'étendue de l'Empire romain. .Situer la Palestine, région où vivait un peuple particulier : le peuple juif qui ne croyait qu'en un seul Dieu (voir vocabulaire p. 63). C'est parmi ce peuple qu'est né Jésus. .Activités : 4.a, 4.b, 4.c, p. 53 du cahier. .Situer sur la carte, avec l'aide du maître, aussi souvent possible.
• BIEN DISTINGUER LE RÉCIT BIBLIQUE (EX. LES "MIRACLES") DU RÉCIT HISTORIQUE ("LA BIBLE RACONTE QUE...")	M. Élève doc.1, p. 64 doc. 3, 4, 2 pp. 64-65 Cahier act.	Cours dialogué Travail coll.	■ QUI ÉTAIT JÉSUS ? .<i>Qu'espéraient les juifs ?</i> .<i>Qui attendaient-ils ?</i> .<i>Jésus correspondait-il au "Messie" attendu ?</i> .Retracer les grandes étapes de la vie de Jésus : .sa naissance, sa prédication, ses "miracles" ; .son message (doc. 3 & 4), sa mort (doc. 2), sa "résurrection", son "ascension". .Activité : 1.b p. 52 (avec l'aide du maître).
• LA BIBLE COMME DOCUMENT D'HISTOIRE (AVEC LES PRÉCAUTIONS INDICQUÉES CI-DESSUS) • MESURER LE TRAVAIL ACCOMPLI PAR LES APÔTRES ET LES DISCIPLES	M. Élève p. 63 & 65 Cahier act. M. Élève doc. 6, p. 65 M. Élève p. 64 doc. 3 M. Élève p. 65 doc. 5 (carte), Cahier d'activités	Lecture à h^{te} voix Travail coll. Apports de l'enseignant Cours dialogué Apports de l'enseignant Travail indiv.	■ TRANSITION .Lire p. 63, § 1. Un homme nommé Jésus. .Lire p. 65, doc. 5, le commentaire : l'ordre donné par Jésus à ses apôtres. .Activité : 1.a p. 52 (avec l'aide du maître). .Les apôtres ont réussi à convertir des hommes - les disciples - qui à leur tour répandent le christianisme (<i>voir le doc. 6</i>). .L'expansion du christianisme au I^{er} siècle .<i>Comment connaît-on l'Histoire des premiers chrétiens ?</i> → Préciser : la Bible ne donne pas tous les renseignements que l'historien attend, elle n'est pas un livre d'Histoire ; surtout, elle donne sa version des faits (souvent des versions divergentes). .Situer sur la carte l'expansion du christianisme au premier siècle. .Activité : 3, p. 53 (+ axe chronologique p. 51).

Chap. 14 - La Polynésie aux temps anciens (x^e-xviii^e siècle). *Un peuple d'horticulteurs-pêcheurs très religieux*

Il s'agit, dans ce chapitre, d'apporter aux élèves quelques éléments concernant la société polynésienne avant l'arrivée des Européens et de les mémoriser. Les documents des deux dernières pages du chapitre (pp. 74-75 du manuel) doivent permettre une comparaison de la société européenne et de la société polynésienne, à la même époque.

La connaissance du passé polynésien est limitée : on ne peut guère remonter très loin. Rappelons quelques points :

- on a affaire à un peuple sans écriture, à l'exception des pétroglyphes et des tatouages ;
- seule source de connaissance à l'arrivée des Européens, la tradition orale mélange récits mythiques, généalogiques et historiques. Il n'est pas toujours facile de les distinguer et d'établir une chronologie ;
- les écrits missionnaires présentent les temps pré-chrétiens en termes de rejet : «Tahiti était une terre païenne habitée par une population ignorante qui pratiquait des sacrifices humains et l'infanticide.» ;
- les recherches archéologiques sont récentes. Elles se poursuivent et ne permettent pas encore d'avoir des connaissances très précises sur les premiers peuplements (voir plus haut le chapitre 12).

Les thèmes retenus se limitent à la présentation de la société polynésienne vivant d'horticulture et de pêche et à celle des *marae*, lieux de culte religieux traditionnels et centres du pouvoir.

1. OBJECTIFS

- Comprendre qu'avant l'arrivée des Européens, les Polynésiens vivaient de l'exploitation du milieu naturel en auto-subsistance, qu'ils savaient au mieux tirer partie de la nature.
- Comprendre que le *marae* est au centre du système politico-religieux polynésien, que la hiérarchie des *marae* reproduit la hiérarchie politique et sociale.
- Savoir utiliser différentes sources historiques, les comparer.
- Comparer avec quelques aspects de la civilisation européenne à la même époque (les documents des pages 74 et 75 du manuel).

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

Une société d'horticulteurs-pêcheurs

La première partie porte sur la présentation des caractères d'une société d'horticulteurs-pêcheurs. On insistera sur la connaissance et la maîtrise du milieu naturel par les Polynésiens.

Pendant longtemps on a opposé les Mélanésiens, peuples de la terre, aux Polynésiens, peuples de la mer dont on admirait les exploits maritimes ; c'est un cliché. En réalité, tout au moins dans les îles hautes, les ressources du sol étaient plus importantes que celles tirées de la mer. Les recherches archéologiques ont montré que les vallées moyennes et même les hautes vallées comme celle de la Papenoo ont été longtemps habitées et exploitées.

L'alimentation quotidienne était à base de fruits de l'arbre à pain (*'uru*), de *taro*, de cocos et de poissons auxquels venaient s'ajouter, suivant les saisons, toutes sortes de produits d'appoint ou de disette : tubercules et fruits cultivés ou sauvages, crustacés et coquillages, algues marines, viande de chien, de poulet, oiseaux de mer, œufs... Le porc et la tortue étaient considérés comme des nourritures cérémonielles ou de consommation collective.

La poterie et le tissage sont inconnus. Les matériaux de base sont végétaux : bois des *umete*, coco et bambou des récipients, *tapa* pour les vêtements, *purau*, bambou, *ni'au* (palmes de cocotier) ou *fara* (feuilles de pandanus) pour les constructions des *fare* et des autres abris, pour le four de terre (*umu*) ou la pirogue.

Le *marae*, lieu des cérémonies et centre du pouvoir

Ces deux aspects sont indissociables.

Lieu de culte où les Polynésiens invoquaient leurs dieux et leurs ancêtres, le *marae* est au centre du système social. Il atteste la propriété des terres et son importance reflète celle de la famille ou du groupe auxquels il appartient. Homme de la nature, le Polynésien n'avait pas idée d'enfermer ses dieux : le *marae* était un sanctuaire de plein air destiné aux réunions et cérémonies religieuses.

Pour la description du *marae*, suivre le plan et sa légende (*document 9, p. 72 du manuel*). Ici, il s'agit d'un *marae* de l'archipel de la Société (Îles du Vent).

Le *marae* était composé d'une cour rectangulaire pavée ou non, enclose parfois d'un mur. À l'une des extrémités, l'*ahu* marque l'endroit le plus sacré donc le plus tabou (ou *tapu*). Cet espace est réservé aux dieux ou aux ancêtres déifiés. Il est matérialisé par une bordure, une plate-forme ou des plate-formes sur plusieurs degrés en forme de pyramide (*voir le document A, p. 68 du manuel*). Toutes les constructions en pierres de basalte ou de corail sont faites sans mortier. Les structures que nous connaissons actuellement dans les îles de la Société ne remontent pas au-delà du XIII^e-XIV^e siècle.

À la suite d'inventaires dans les années 1920, l'archéologue et ethnologue américain K.P. Emory proposa une typologie des *marae* : *marae* côtiers, intermédiaires et intérieurs. Elle n'est plus utilisée aujourd'hui. En fait, il semble que chaque groupe édifiant un *marae* mettait un point d'honneur à en faire une œuvre originale.

- Aux îles Sous-le-Vent, le *ahu* est long, étroit comme un couloir, délimité par des dalles de grès de plage (beach-rock) posées verticalement et rempli de pierraille ;
- aux Marquises, les *me'ae* sont des plate-formes réservées aux cérémonies ;
- aux Tuamotu, les *ahu* présentent des formes variées ;
- aux Australes, on retrouve les grandes dalles des îles Sous-le-Vent autour d'une cour pavée.

La notion de pouvoir apparaît dans la hiérarchie des *marae* :

- le *marae* dit "international", Taputapuatea, à Raiatea est le rendez-vous et le grand centre religieux des îles du Pacifique, y compris de la Nouvelle-Zélande. Les prêtres des différents archipels entreprennent de longs et périlleux voyages pour y parvenir.
- les *marae ari'i*, **improprement appelés royaux**, sont des *marae* publics. Géographiquement bien situés (promontoires, pointes en bord de mer), ils appartiennent à une même chefferie. L'*ari'i* y joue le rôle d'intermédiaire entre les hommes et les dieux. Les cérémonies les plus importantes s'y déroulent comme celle du *pa'iatua* (*texte du document 10, p. 72 du manuel*).
- les *marae tupuna* sont les *marae* familiaux, privés. Chaque famille a le sien qui porte le nom de l'ancêtre. Construit sur la propriété familiale, le père y officie au nom de tous. Le prêtre du district n'y vient que pour des événements importants : naissance, supercision (circoncision à la tahitienne), mariage ou décès.
- les *marae o te va'amata'eina'a*, *marae* dits "sociaux" sont liés à des communautés, des clans.
- les *marae* des *tahu'a* sont réservés aux différents spécialistes : guérisseurs, constructeurs de pirogues, pêcheurs, sculpteurs... Il leur faut l'accord des dieux pour

réussir dans leurs tâches : que la pirogue navigue en sûreté, que le filet retienne les poissons, que le *tiki* éloigne les mauvais esprits.

En plus du document 9, qui permet de se faire une idée d'un *marae* préparé en vue d'une cérémonie, le chapitre offre d'autres documents sur ce thème, commentés ci-dessous.

Les *marae* Taputapuatea et Les *arioi*

L'origine des *arioi* est liée à celle du culte du dieu Oro. Le *marae* originel a été élaboré par les prêtres du *marae* Taputapuatea à Opoa de Raiatea. Les *arioi* l'ont introduit dans les autres îles de la Société au cours du XVII^e siècle, avant l'arrivée des Européens. Les *marae* Taputapuatea construits à cette époque sont souvent de taille imposante (*ahu* à degrés). Une pierre de fondation en provenance de Raiatea les relie au *marae* originel.

«Membre d'une société de chanteurs et danseurs itinérants, adorateurs du dieu Oro. Une initiation progressive permettait de gravir huit échelons, chacun marqué par des tatouages différents. De petits signes dans le creux du genou et une couronne de feuilles de *hutu* rouges et jaunes désignaient l'échelon le plus bas. La jambe tatouée jusqu'au haut de la cuisse et la ceinture rouge (*arioi maro 'ura*) indiquaient l'ordre le plus élevé. Lors des cérémonies d'intronisation dans la société, le nouvel adepte recevait un nom. Chaque passage de classe donnait lieu à des cérémonies, à d'autres tatouages et à des fêtes qui pouvaient durer plusieurs jours et plusieurs nuits. Les *arioi* étaient des comédiens recherchés pour leurs spectacles de chants, de danses et de pantomimes ou pour leurs talents de conteurs. [...] Les *arioi* étaient protégés par les chefs et chaque district les accueillait dans un *fare arioi* construit à leur intention. Les voyages des *arioi* étaient précédés et suivis de cérémonies sur les *marae* dédiés à Oro.»

in *Dictionnaire illustré de la Polynésie*, volume 1, Ch. Gleizal, édition de l'Alizé, 1988.

Le maître ne doit pas hésiter à utiliser les ressources locales. Il est rare qu'il n'y ait pas un *marae* à proximité de l'école, dans le district ou dans un district voisin. La plupart des *marae* à Tahiti et dans les îles ont été inventoriés, parfois restaurés. Pour plus de précisions, le maître pourra contacter le Département d'Archéologie, situé au Musée de Tahiti et des Îles (téléphone : 58 34 76).

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Babadzan A., *Les dépouilles des dieux, Essai sur la religion tahitienne à l'époque de la découverte*, éd. de la Maison des Sciences de l'Homme, 1993.
- Ottino P., *Hiva Oa, images d'une mémoire océanienne*, Département d'Archéologie, 1991.
- Garanger J., *Pierres et rites sacrés du Tahiti d'autrefois*, dossier 2, Société des Océanistes, Paris, 1979.
- Garanger J., O'Reilly P., Poirier J., *Tahitiens d'autrefois*, dossier 24, Nouvelles éditions latines, Paris, 1978.
- Robineau C., *Tradition et modernité aux îles de la Société*, Livre II, Les racines, éditions de l'Orstom, collection Mémoires, n° 100, Paris, 1985.

C - COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

L'axe chronologique

Cette périodisation a été proposée par José Garanger en 1967, pour les îles de la Société. Elle s'appuie sur la découverte des sépultures de Maupiti (voir ci-dessus) et l'étude des *marae* aux îles de la Société. J. Garanger propose deux phases culturelles :

- une époque de Maupiti (800-1200) connue par les objets trouvés dans les sépultures, comparables à ceux trouvés en Nouvelle-Zélande pour la même période : herminettes, hameçons, ornements en coquillage ;
- une époque des *marae* (depuis 1200 à l'arrivée des Européens), dont les structures construites juste avant l'arrivée des Européens sont parvenues jusqu'à nous. C'est

L'époque de «l'extrême prolifération de ces structures et leur épanouissement architectural». Il est probable que des sites cérémoniels existaient auparavant, mais nous n'en connaissons pas les structures.

Voir : Garanger J., "L'archéologie et les Îles de la Société", *B.S.E.O.* n°s 168 et 169, sept.-déc. 1969.

Document A : trois dessins de *marae* réalisés par les premiers peintres européens
Soit, de haut en bas :

- un *marae* caractérisé par un *ahu* à degrés. Il s'agit du *marae* Taputapuatea d'Arue dédié au dieu Oro. Il faisait probablement partie d'un ensemble plus important auquel appartenait le *marae* Tarahoi des Pomare. C'est une aquarelle de G. Tobin. Ce peintre a séjourné trois mois à Tahiti en 1792, lors du second voyage de Bligh. Ses peintures apportent des renseignements intéressants sur l'habitat et les mœurs des Polynésiens.
- en dessous, à gauche : *fare tini atua*, meuble sacré (parfois nommé "arche") contenant les images des dieux (*to'o*, *tiki*). Ici, il est exposé sur une plate-forme. Entre les cérémonies, il était rangé et gardé par les prêtres dans le *fare ia manaha*, que l'on aperçoit dans le coin gauche du document (voir également le doc. 9, p. 72 du manuel).
- à droite : une autre aquarelle de G. Tobin. C'est le *marae* de Pare (Papeete). Au premier plan, la cour pavée et le *ahu*. Dans la cour, on distingue des pierres-dressées et des pierres-dossiers (voir ci-dessous). Au second plan, les *fare* que l'on trouve habituellement à proximité des *marae* : *fare va'a a te atua*, l'abri de la pirogue sacrée, *fare ia manaha*, la maison des prêtres et *fare tini atua* posé sur une plate-forme.

Document B : une restauration récente de *marae*, Taputapuatea à Raiatea
Cette restauration date de 1995. Aux îles Sous-le-Vent les *marae* ne sont pas enclos. Ici l'espace situé en avant du *ahu* est pavé. L'équipe de restauration est au travail. Ce n'est pas une fouille archéologique proprement dite. La restauration permet de retrouver les structures telles qu'elles étaient avant les dégâts occasionnés par la pluie, les inondations, les éboulements (murs, *ahu*), la végétation, les *tupa* (ici en bord de mer)... N'oublions pas qu'avec l'abandon de la religion traditionnelle, beaucoup de pierres des *marae* servirent à la construction de routes, de maisons, de temples.

■ Les quatre séries de documents proposés pages 70 et 71 du manuel associent, sur le même sujet, illustration et texte de lecture.

Documents 1 et 2 : feuilles et fruit de l'arbre à pain ('uru) ; texte "Un arbre à tout faire"

Appelé arbre à pain par les Européens parce que son abondance rappelait le pain. Nourriture de base, le 'uru était le seul aliment dont on assurait la conservation. On le récoltait en période d'abondance. Il était mis à fermenter dans des fosses tapissées de feuilles. La pâte fermentée (*mahi*, *ma*) pouvait se conserver très longtemps. Mélangée à des 'uru fraîchement cueillis et cuits, elle entraînait aux Marquises dans la préparation de la *popoi*. Aux Australes, elle était incorporée aux racines de *taro* écrasées (*poi*).

Ce sont des plants de 'uru que l'équipage de la *Bounty* était venu chercher à Tahiti pour les transplanter aux Antilles afin de nourrir les esclaves. Lors du voyage de 1789, Bligh en emportait mille cent quinze. Ils furent jetés à la mer au moment de la mutinerie. Ce que l'on sait moins, c'est qu'il revint une seconde fois en 1792 dans le même but et en ramena deux mille deux-cent vingt-six. Faire justifier le titre "d'arbre à tout faire" par les éléments du texte.

L'auteur, James Morrison, l'un des mutins de la *Bounty*, a pu recueillir les faits et gestes de la société tahitienne lors de la période de contact. Il est l'un des premiers Européens à avoir séjourné deux ans à Tahiti. Son journal est donc précieux.

Documents 3 et 4 : une tarodière ; texte "Les plantes traditionnelles"

Les tarodières occupent les parties les plus humides des plaines. Aujourd'hui, on plante les rejets dans des trous de 10 à 15 cm de diamètre, 20 à 25 cm de profondeur, espa-

cées de 80 cm. Ces trous sont faits à l'aide d'un pieu à bout rond et ne doivent pas être remplis de terre. Sur les terrains inondés, les tarodières sont recouvertes par un paillage de palmes de cocotier pour empêcher la croissance des mauvaises herbes et garder l'humidité. La récolte peut commencer au bout de sept à huit mois.

Le *taro* est avec le '*uru*' l'un des principaux aliments des Polynésiens à l'arrivée des Européens. La *popo'i* est une pâte de *taro* fermenté que l'on peut garder trois semaines. Les jeunes feuilles (*pota*) et les jeunes tiges (*fafa*) sont très appréciées avec du lait de coco et du poulet.

Le texte reprend la description du *taro* et de deux autres tubercules : le '*ufi*' (l'igname) et le '*umara*' (la patate douce). Contrairement au *taro*, l'igname est une culture sèche. Il demande une très longue cuisson pour éliminer sa toxicité.

Il faut réfuter l'argument que la présence de la patate douce en Polynésie serait la preuve d'un peuplement de la Polynésie depuis le continent américain d'où elle est originaire. Dans un article du B.S.E.O, n° 275 (sept. 1997), paru à l'occasion de cinquanteenaire de l'expédition du Kon-Tiki, l'archéologue P. Kirch conclut :

«La question est la suivante : qui fut celui qui apporta les premiers tubercules de patate douce des côtes de l'Amérique du Sud jusqu'au cœur de la Polynésie ? Était-ce un groupe de Sud-Américains intrépides, de la stature de Heyerdahl (le responsable du Kon-Tiki), qui dérivèrent sur le courant de Humboldt à bord de leur radeau de balsa ? Ou, pour suivre les suggestions de Geoff Irwin (1992), s'agissait-il d'un équipage de marins polynésiens qui, parvenus à l'apogée de leur art de navigateurs trans-océaniques, avaient atteint le rivage sud-américain et étaient repartis avec ce produit de culture, ultime héritage de leur traversée ?

Finalement, nous ne connaissons probablement jamais la réponse à cette question. Et si nous le devions, nous n'aurions plus aucun plaisir dans la poursuite de nos recherches. Personnellement, je suis tenté d'accorder ma préférence aux Polynésiens. Pourquoi les plus grands marins que le monde pré-industriel ait connus n'auraient-ils pas traversé son plus grand océan, puis ne seraient-ils pas retournés dans leurs îles avec un butin tel que l'est la patate douce ?»

Documents 5 et 6 : offrandes de cochons sur un *marae* ; texte "La consommation de la viande"

Détail du dessin de John Webber qui accompagne J. Cook lors de son troisième voyage (1776-1780). Le dessin est intitulé «Sacrifice humain sur un *marae* de Tahiti». **Le terme de "sacrifice" est à prendre avec prudence.** Les missionnaires en ont exagéré l'importance. En fait, des **offrandes** de victimes humaines avaient lieu dans certaines circonstances et sur certains *marae*. Les victimes étaient assommées mortellement, le plus souvent pendant leur sommeil, et transportées sur le *marae*. Les victimes étaient des individus sans *mana*, exclus du clan à la suite d'infraction d'interdits, ou des ennemis.

Les offrandes sont variées : fruits ou poissons, oiseaux ou animaux. Ici, des cochons offerts aux dieux sont exposés sur une plateforme (*fata*) dans la cour du *marae*, face à l'*ahu*. Les offrandes sont faites dans le but de se faire pardonner une faute ou de demander une faveur aux dieux. Une part des offrandes sert ensuite de nourriture aux prêtres.

Le texte de J. Morrison ne présente pas de difficultés particulières.

Documents 7 et 8 : une pirogue pour la pêche au thon en haute mer ; texte "Une pêche traditionnelle"

La pêche à la *tira* a cessé d'être pratiquée par les Tahitiens dans les années 30. On utilisait une pirogue double avec un vivier au centre pour conserver les appâts vivants. Un mât (*tira*) était maintenu par des cordes et on abaissait ce mât où des hameçons étaient accrochés et on lançait quelques appâts pour leurrer le poisson. Lorsqu'une prise se faisait sentir, il s'agissait de remonter le mât et de décrocher le poisson. La pirogue se manœuvrait à la pagaie, ce qui peut expliquer sa disparition. Les jeunes étaient chargés de pêcher les appâts et les hommes se répartissaient sur les différentes pirogues. Il y avait un chant spécifique où les hommes répondaient

aux femmes. Les jeunes recevaient les premiers une part de la pêche ; ensuite les femmes et enfin les rameurs.

Le texte de J. Morrison est là pour expliquer la technique de pêche pratiquée avec la pirogue illustrée par le dessin.

Document 9 : un *marae* préparé pour une cérémonie (avec la signification des termes utilisés)

Dessin de synthèse d'un *marae*. C'est le type de *marae* que l'on trouve dans les îles du Vent. Il faut faire comprendre aux élèves que l'aspect des *marae* tels que nous les découvrons aujourd'hui est bien différent de ce qu'il était lors des cérémonies qui s'y déroulaient : décoration en bois et *tapa*, offrandes, prêtres et assistants ajoutaient des notes de couleur à ces structures sombres et sévères.

Quelques remarques :

- **'ofa'i tia** : ces pierres dressées en face de l'*ahu*, au nombre de trois, sont dites "généalogiques". Elles représentent la fonction sociale du *marae*. Par les généalogies récitées par cœur par les prêtres, les propriétaires des *marae* se raccrochent à un dieu ou à un ancêtre déifié. La société est hiérarchisée en fonction de la place qu'occupe chaque *marae* dans la hiérarchie du sacré.
- **turu'i** : les pierres-dossiers indiquent l'emplacement des personnes selon leurs titres lors du déroulement des cérémonies.
- **tira** et **hoe** : mât et pagaies dressés sur le *marae* symbolisent que le *marae* est l'image d'une immense pirogue réservée au clan et à ses dieux.

Document 10 : *pa'iatua*, cérémonie du rassemblement et du désahabillage des dieux

Le texte retenu n'est qu'un court extrait de la description de la cérémonie par J. Garanger. Nous le complétons ici pour une meilleure compréhension de l'ensemble de la cérémonie.

«L'étoile du matin s'est levée. La première moitié du jour sera consacrée au nettoyage du *marae*. Les gardiens dépouillent les autels des nattes et des anciennes offrandes. Tous ces gestes sont religieusement conduits et scandés par les chants des prêtres revêtus de leurs vêtements sacerdotaux. L'après-midi, on décore le *marae* et ses dépendances de *tapa*, de nattes, de guirlandes de fleurs et de feuilles. [...]

Le soir du second jour approche, le grand soir. La nuit venue, prêtres et gardiens se baignent et s'habillent pour la cérémonie. Mais seuls les prêtres y participeront et veilleront sur le *marae*... Soudain, en processions, le grand prêtre apparaît, porteur d'une feuille de *ape*. Il est suivi des autres prêtres transportant les images des dieux messagers. Tous, les épaules nues, s'arrêtent devant l'*ahu*. Ils supplient les dieux et les esprits de bien vouloir tolérer leur présence, insolite parce que nocturne, de les protéger et de considérer le *marae* comme un séjour béni. Les images des dieux messagers sont extraites et symboliquement purifiées devant une feuille de *ape*, remplie d'eau.

Chacun d'eux est invité, tour à tour, à se rendre auprès du dieu dont il est le messager. Nombreux sont les dieux invoqués. Les heures passent ainsi, en chants et prières, entrecoupées de silence. Bientôt le frémissement des arbres dans la fraîcheur nocturne et le premier éveil des oiseaux annoncent que les dieux, aidés et guidés par les chants des prêtres, ont quitté leur lointain séjour pour venir au *marae*. Ils y seront présents dès les premiers rougeoiements de l'aurore. Le soleil sort enfin de la mer, tout est prêt pour la cérémonie du *pa'iatua*.

- - - [L'extrait de texte, proposé en lecture p. 72 du manuel, se place ici] - - -

Alors les tambours résonnent qui annoncent à la population la levée des tabous. Les feux s'allument. Chacun peut enfin parler haut, rire et chanter en préparant le grand festin des dieux et des hommes.[...]

C'est l'heure où la population, par l'intermédiaire des prêtres, présente les offrandes des aliments pour les dieux. Ainsi s'achève la cérémonie. Les prêtres pro-

noncent les dernières formules de renvoi en déclarant : "Que tout ce qui durant ces heures était sacré redevienne ordinaire, d'usage courant. Que la vie de tous les jours reprenne!..." Alors on mange, on danse, on chante, on festoie. C'est la grande "bringue" qu'animent les turbulents et joyeux spectacles de la confrérie des Arioi.»

Comme le précise *l'extrait de texte du manuel*, l'élément le plus important, lors du déshabillage des images des dieux, est de recueillir les plumes rouges. Celles-ci, prélevées sur le *to'o* lors de la cérémonie du *pa'iatua*, vont entrer dans la confection du *maro 'ura* :

«Le travail le plus important consistait à ajouter une nouvelle frange au *maro 'ura*, insigne royal dont le roi ou la reine était revêtu le jour de leur couronnement.[...] L'aiguille sacrée n'était jamais retirée de l'ouvrage qui devait continuer éternellement, une frange nouvelle étant ajoutée à chaque avènement.[...] Le *maro* royal rouge de la famille Tamatoa à Ra'iate'a étant le plus ancien, était le plus long, il mesurait plus de six mètres de longueur et quinze centimètres de largeur.»

T. Henry, *Tahiti aux temps anciens*, Paris, 1968.

Documents 11 et 12 : *marae*, avant et après restauration, dans la haute vallée de la Papenoo

La photo de gauche présente le site après débroussaillage et avant restauration ; la photo de droite, le site après restauration. Il s'agit d'un ensemble de *marae* situé au-dessus du grand barrage de la Tahinu au fond de la Papenoo, et restauré aux début des années 1990.

Ce sont quelque cent trente-cinq sites cérémoniels (*marae*), une centaine de maisons, des terrasses de culture ou des tarodières, sept plates-formes d'archer, des ateliers de taille (fabrication d'herminettes), qui ont été identifiés, cartographiés, fouillés pour certains, dans la haute Papenoo.

Document 13 : Pomare II et sa femme sur les épaules de serviteurs

Extrait d'un **tableau imaginaire** exécuté par le peintre anglais Robert Smirke, en 1798, sur la demande de la London Missionary Society. La scène représente l'autorisation donnée aux missionnaires par Pomare I^{er} de s'installer à la pointe Vénus le 16 mars 1797. Le peintre y a rassemblé quelques personnages importants à cette époque. On découvre ici le jeune Pomare II (16 ans) et sa femme Tetua, portés par des serviteurs.

L'*arii* est chargé de *mana*. S'il touche le sol, celui-ci devient *tapu*. Personne ne peut désormais y marcher. Autour de lui, on se dénude jusqu'à la ceinture, par respect. À gauche de Pomare II, son père Pomare I^{er}. À droite, un Européen interprète, le Suédois Peter Haggerstein.

Document 14 : tabouret et (pointe de) lance

Ces deux objets sont dits "de prestige", appartenant aux *ari'i* et autres chefs.

- Le **tabouret** d'Omai a été acquis par la Polynésie française lors d'une vente aux enchères à Londres en 1986. Il est exposé au Musée de Tahiti et des Îles. Omai avait emmené cet objet avec lui lors du second voyage de J. Cook (1773).

Ce tabouret est une des rares sculptures connues aux îles de la Société. La sculpture a été faite dans une seule pièce de bois. Le siège, de plan rectangulaire, est courbe et les deux pieds rectangulaires sont ajourés.

W. Ellis décrit la position assise : «Généralement, ils s'assoient jambes croisées sur une natte étendue par terre, mais parfois ils utilisent un tabouret qui est appelé *iri* ou *nohora*. Celui-ci ressemble, par sa forme, à un appui-tête mais bien que beaucoup plus large il était fait dans une seule pièce de bois.»

Il ne faut donc pas confondre l'appui-tête et le tabouret, le premier est de taille plus petite puisqu'il sert d'oreiller.

- La **pointe de lance** est en bois de fer (*aito* ou *toa*), d'une longueur de 47 cm. Elle a été recueillie par G. Bennet, de la London Missionary Society, quand il résidait en Polynésie en 1829-30. Elle provient probablement de Rurutu aux îles Australes.

Elle est décorée d'un anneau de huit cochons stylisés, ligaturés par des fibres de coco torsadées à la base de la pointe lisse. C'est la pointe d'un long lance effilée servant vraisemblablement d'arme de jet.

3. DÉROULEMENT DES SÉANCES

■ **1^{ère} séance** : elle doit porter sur une présentation de la société polynésienne aux temps anciens. On a choisi le thème d'un peuple d'horticulteurs-pêcheurs vivant en auto-subsistance. La séance n'offre pas de difficultés particulières. On y a privilégié l'association d'illustrations avec des textes de James Morrison, témoin des premiers temps de la découverte. L'illustration concrétise le thème du texte, le texte apportant des renseignements complémentaires.

On réservera à cette première séance les activités n^{os} 2 et 5.a (pour les mots qui concernent cette séance).

■ **2^{ème} séance** : voir la fiche pédagogique, page 96

Cette séance sur les *marae*, lieux des cérémonie et centres du pouvoir, est plus délicate. Des idées fantaisistes et des clichés sont nombreux dans la tête des enfants. Il faut les laisser s'exprimer le plus possible et rectifier quand c'est nécessaire.

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

1. Je sais compléter un croquis

Pour la correction, voir le plan du marae et sa légende, p. 72 du manuel.

2. Je sais classer des informations

VÊTEMENTS	ALIMENTATION	MATÉRIAUX DE CONSTRUCTION
<i>tapa</i>	<i>taro</i>	<i>purau</i>
<i>purau</i>	<i>'uru</i>	bambou
	<i>mape</i>	<i>ni'au</i>
	<i>fara</i> (fruit)	<i>fara</i> (feuilles)

Les autres aliments sont la viande de cochon, de chien, de poule, et la chair de poisson.

3. Je sais lire un texte

- Les différents moments de la cérémonie sont :
 - la procession du *fare manaha* au *marae* ;
 - le déshabillage des dieux ;
 - le rhabillage et le retour au *fare manaha*.
- Le *to'o* est composé de trois parties :
 - une pièce de bois de *tamanu*,
 - un bouquet de plumes rouges et jaunes,
 - une gaine de fibres de coco.
- Les enveloppes des images des dieux sont en *tapa*.
- Entre les cérémonies, les images des dieux sont rangées dans le *fare manaha*.

4. Je travaille mon vocabulaire

- *mana* —————> pouvoir que les chefs obtiennent au contact des dieux.
- *ari'i* —————> chef considéré comme descendant d'un dieu.
- *tapa* —————> étoffe constituée par les fibres de l'écorce interne de l'arbre.
- horticulture —> culture traditionnelle du *taro*.

... / ...

- *arioi* —————> nom donné aux adorateurs d'Oro, chanteurs et danseurs.
- *pa'iatua* —————> cérémonie du rassemblement et déshabillage des dieux.

5. Je retiens l'essentiel

a) Plantes et animaux introduits par les Polynésiens :

poule ; ~~riz~~ ; *taro* ; rat* ; igname ; cochon ; ~~vache~~ ; cocotier ; chien ; bananier.

* Le rat a été introduit de manière involontaire.

b) Vrai ou Faux ?

- | | |
|--|------|
| • Les généalogies permettent aux familles de se rattacher aux dieux et aux ancêtres. | Vrai |
| • Le <i>marae</i> est un lieu d'habitation. | Faux |
| • Plus un <i>ari'i</i> est puissant, moins son <i>marae</i> est important et sacré. | Faux |
| • Le <i>marae</i> est un lieu de cérémonies. | Vrai |
| • La cérémonie <i>pa'iatua</i> est une des plus importantes. | Vrai |

Nous recommandons très vivement la visite du Musée de Tahiti et des Îles, situé à la pointe des Pêcheurs, P.K. 15, à Punaauia.

• Ouvert tous les jours, sauf le lundi, de 9 h 30 à 17 h 30 ; possibilité d'ouverture avant 9 h 30 pour les établissements scolaires.

• Il vaut mieux prévenir de sa visite, en téléphonant au 58 34 76.

Ch. 14 (suite) Tableau de la société européenne : du x^e au xviii^e siècle

1. OBJECTIFS

Les deux pages consacrées à l'Europe occidentale (en réalité à la France prise comme exemple) sont destinées à montrer aux élèves un autre mode de vie et d'organisation de la société.

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

Il est difficile de résumer cette longue période qui a connu tant de changements. Aussi nous en tiendrons-nous à quelques caractéristiques essentielles.

Première notion capitale : faire comprendre les conditions de vie étroitement liées au climat qui règne en France.

Le climat dit tempéré est pourtant caractérisé par de fortes différences. Il peut y faire très froid, très chaud, une période peut être très humide, une autre très sèche. L'impression qui prédomine, c'est que l'existence dépend de ce qui vient du ciel (du ciel dépend la nourriture, mais aussi les conditions de vie : bien comprendre ce que représente le froid). On comprend mieux l'extrême religiosité des hommes de cette époque. Dans ce climat tempéré, il y a quatre saisons, et surtout **une seule période végétative**. En gros, on peut considérer qu'entre la fin octobre et la fin du mois d'avril, la terre ne produit pratiquement aucune nourriture. Il faut donc récolter des aliments qui pourront se conserver plus ou moins bien (d'où l'importance des céréales). L'essentiel est d'avoir assez de nourriture pendant tout l'hiver, une bonne partie du printemps, jusqu'à ce qu'à nouveau la terre produise, et en particulier jusqu'à la moisson des céréales (en août généralement). Des nuances peuvent être apportées à ce tableau selon les régions au climat plus favorable (Provence, bordure de l'Atlantique...), mais d'autres problèmes frappent aussi ces régions.

Deuxième notion : la brièveté de la vie.

Les documents 21 & 22, p. 75 du manuel de l'élève, en donnent un aperçu suffisant.

Troisième notion : une société inégalitaire.

On considère à l'époque que les hommes ne sont pas égaux entre eux, car Dieu le veut ainsi. Il faut abandonner l'idée trop répandue que la société est divisée en trois ordres : ceux qui prient, ceux qui combattent, ceux qui travaillent. Néanmoins, il y a très nettement le camp des dominants et celui des dominés (en fait, l'immense majorité de la population se trouve dans cette dernière catégorie).

Dans le camp des dominants, comme tentent de le montrer les documents 15 à 18 (p. 74 du manuel), il y a les nobles (souvent propriétaires de terres et de châteaux), les membres de l'Église. Les uns comme les autres vivent très bien grâce au travail des paysans qui doivent leur verser des taxes et des redevances. Au fur et à mesure que l'on avance dans le temps, une nouvelle catégorie de dominants se rapproche des deux précédentes : la bourgeoisie enrichie dans le commerce, l'activité préindustrielle ou par l'achat de terres.

Le document 18 montre bien l'existence d'un monde riche, insouciant qui (exception faite des bourgeois) n'a pas besoin de travailler. La différence des mondes est suggérée par la comparaison avec le document 20. Il ne faut cependant pas tomber dans le misérabilisme. La notion de misère est relative et il faut toujours se replacer dans le contexte d'une époque : ce qui n'est plus supportable de nos jours pouvait l'être autrefois. On pourra remarquer toutefois, qu'entre le X^e et le XVIII^e siècle, il y a eu

des révoltes, mais qui ne remettaient pas en cause fondamentalement l'organisation de la société (seulement ses exagérations). Il faut attendre le xviii^e siècle pour que les notions de liberté et d'égalité viennent réclamer une autre société (*voir plus loin le chapitre 17*).

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Balard M., Genet J-P, Rouche M., *Le Moyen Âge en Occident*, Hachette Supérieur, 1990.
- Goubert P., *Louis XIV et vingt millions de Français*, collection Pluriel, Fayard, 1984.

C - COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Document 15 : le château fort de Loches, en Touraine

Les châteaux forts, souvent symboles du Moyen Âge, sont encore nombreux dans les régions d'Europe occidentale. Il est important de montrer à l'enfant polynésien ce qu'est une vieille civilisation occidentale. La notion de village groupé autour de son château et de son église doit être mise en valeur. Montrer qu'il est fréquent, en France, de voir une église datant du XI^e ou XII^e siècle, un château de la même époque, des villes fortifiées avec de vieilles rues et de vieilles maisons.

Document 16 : la cathédrale de Milan, en Italie, construite au XIV^e siècle

La cathédrale de Milan est ici choisie pour deux raisons. La première est d'ordre esthétique (le programme adapté à la Polynésie française ne réserve pas une grande place aux aspects historiques de l'Occident et il faut donc saisir, à l'occasion d'une image forte, ce que pouvait être une cathédrale médiévale). On insistera sur le temps nécessaire à construire de tels édifices (souvent un siècle) et sur le coût énorme de ceux-ci (on pourra comparer l'effort financier - et physique souvent - fourni par les Polynésiens pour qu'ils aient un édifice religieux remarquable, et l'effort fourni par les hommes du Moyen Âge : dans un cas comme dans l'autre, la religion tient une place considérable). La deuxième raison est une volonté de quitter l'hexagone pour montrer que châteaux ou églises de ce type existent dans toute l'Europe.

Document 17 : une rue de la ville de Dinan, en Bretagne

Les villes du Moyen Âge sont moins nombreuses et moins peuplées que de nos jours. Moins de dix pour cent des Français vivent en ville à l'époque de Louis XIV. Mais il faut noter qu'elles dominent souvent les campagnes qui les environnent : c'est en ville que l'on commercialise les produits de la terre, qu'on échange les productions artisanales ou préindustrielles. Les habitants des villes sont généralement plus libres que les paysans et paient moins d'impôts. Chaque ville développe ses particularismes, tant sur le plan institutionnel que sur le plan culturel (folklore, habillement, alimentation, architecture...), ce qui fait encore aujourd'hui le charme de ces vieilles cités.

Document 19 : paysan travaillant la terre

Le dessin nous montre un attelage de bœufs tirant un araire, une charrue primitive. Le soc (en noir) qui fend la terre, la pénètre peu profondément et la retourne mal. De plus le travail du paysan qui doit appuyer sur le manchon est épuisant. Seuls les paysans les plus riches possèdent des outils relativement efficaces. Si on ajoute à cela que les paysans ne disposent pas d'engrais, on comprendra que les rendements soient faibles (à titre de comparaison, une terre cultivée en céréales produisait environ dix fois moins que de nos jours).

Document 21 : une famine au XIV^e siècle

Pourquoi le prix du pain double-t-il ? En dehors du cas précis de ce document, non daté avec précision, les hypothèses sont les suivantes :

- une récolte déficitaire en août ;
- des conditions climatiques désastreuses qui rendent la conservation difficile ;
- la guerre avec ses destructions ou la mobilisation des réserves pour les troupes ;
- la conjonction des trois raisons évoquées ci-dessus.

Dans les périodes de crises, deux catégories souffrent particulièrement : les enfants et les vieillards.

Document 22 : La dernière peste en France

La peste n'est que l'une des maladies qui frappaient régulièrement l'Occident. Elle était sans doute la plus redoutée. Les hommes d'autrefois récitaient une prière : «De la peste, de la famine et de la guerre, délivrez-nous Seigneur.». Elle résume admirablement les angoisses éprouvées et les dures réalités.

3. DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

■ Indications utiles (une séance)

Voir plus haut la présentation du contexte climatique, de la brièveté de la vie et des inégalités.

Cette séance gagnerait à être accompagnée de projections de diapositives (châteaux, églises, scènes de la vie quotidienne...).

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

1. Je sais situer dans le temps

L'axe chronologique devra être complété comme ceci :

doc. 15 : XI^e siècle, → entre 1001 et 1100 ;

doc. 16 : XIV^e siècle, → entre 1301 et 1400 ;

doc. 17 : Moyen Âge (*déjà sur l'axe*) ;

doc. 18 : fin du XVII^e siècle, → approximativement entre 1650 et 1700 ;

doc. 19 : XII^e siècle, → entre 1101 et 1200 ;

doc. 20 : XVII^e siècle, → entre 1601 et 1700 ;

doc. 21 : XIV^e siècle, → entre 1301 et 1400 ;

doc. 22 : 1720.

2. Je sais lire un document

- Les événements se passent à **Paris**.
- Au mois de **décembre**.
- *Créatures*, dans ce texte, peut être remplacé par **femmes**.
- Les petits enfants ne pouvaient avoir de pain, car **leurs parents étaient trop pauvres**.

3. Je recherche

Cette activité de recherche doit exclure toute discrimination entre les enfants selon leur niveau social. Par conséquent, il est vivement conseillé au maître de trouver lui-même des ouvrages ou revues sur les sujets proposés. Les élèves y chercheront les illustrations appropriées.

Ch. 15 - Les grands changements du monde aux xve et xvie siècles. *Nouveaux artistes, nouveaux conquérants, nouvelles religions*

Ce chapitre synthétise des événements et des transformations lentes du monde qui sont considérables. Le problème est donc de se limiter à quelques éléments qui donnent la mesure de ces changements. Le maître sera aidé par le fait que les voyages de découverte intéresseront les élèves. L'importance de la religion en Polynésie, facilitera l'approche de la naissance du protestantisme, d'autant que cette approche restera superficielle (les élèves de cet âge étant peu aptes à comprendre les querelles théologiques, c'est par le biais du cahier d'activités qu'on cherchera à montrer ce qui oppose les deux religions).

1. OBJECTIFS

- Petite initiation à l'Histoire de l'art.
- Montrer les rapports entre l'Histoire et la Géographie.
- Montrer l'importance des mentalités pour comprendre l'Histoire.

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

I. LA RENAISSANCE

Sous ce terme se cachent en fait souvent plusieurs phénomènes :

- les deux "renaissances" artistiques,
- l'humanisme qui touche davantage à la littérature et à la philosophie,
- les progrès scientifiques et techniques.

Si la distinction est parfois difficile à établir, c'est parce que les grands noms de cette époque sont des "génies" qui s'intéressent à tout ce qui touche à l'homme (l'étendue encore limitée des connaissances permettait à ces "grands esprits" d'étudier des disciplines diverses qui, aujourd'hui, ne sont abordées que par des spécialistes). On se contentera donc d'appeler Renaissance le grand mouvement artistique et intellectuel qui touche les élites de ce temps. On remarquera précisément que seule, une couche limitée de la société du temps a été concernée par ces changements, les conditions de vie du plus grand nombre restant pratiquement inchangées.

En comparant les deux tableaux de Giotto (*document 1, p. 80 du manuel*) et du Tintoret (*document 2, p. 80*), il est aisé de montrer que le regard porté sur le corps de l'homme est différent. Négligé ou caché chez Giotto, il est magnifié chez Le Tintoret. Cela montre l'une des caractéristiques de la Renaissance : l'intérêt porté à l'homme. On insiste sur le fait que l'homme a été créé à l'image de Dieu, donc qu'il peut être beau, digne d'étude, et perfectible jusqu'à ressembler à son Créateur. Les artistes et les humanistes jettent un regard enthousiaste sur l'homme (contrairement à la conception héritée du Moyen Âge, contrairement aussi à ce que prétend Luther pour qui l'homme, par lui-même, est une créature misérable, que Dieu seul peut transformer).

La Renaissance a cherché à concilier les idées chrétiennes avec les conceptions que les écrivains et les artistes de l'Antiquité grecque et romaine avaient de l'homme. Le terme de "re-naissance" exprime cette idée d'un retour à ce que l'Antiquité avait produit de meilleur.

II. LES GRANDS VOYAGES

Christophe Colomb (1451-1506) réunit en lui les qualités (et les défauts) d'un poète, d'un savant, d'un aventurier et d'un mystique, ne perdant jamais de vue ses intérêts. Des études récentes mettent cependant l'accent sur la dimension religieuse de ses voyages : Christophe Colomb se serait considéré comme un "porteur de Christ".

Son épopée se situe parfaitement dans le contexte de l'époque. Il est admis, en cette deuxième moitié du XV^e siècle que la terre est ronde. Il devrait donc exister de multiples routes pour rejoindre les Indes et l'Extrême-Orient où se trouvent les richesses dont l'Europe a besoin : **métaux précieux et épices*** (poivre, girofle, cannelle, muscade, gingembre dont on fait une consommation importante afin de donner du goût à une alimentation peu variée et souvent mal conservée). Or, le commerce avec cette région du monde était contrôlé par les Arabes. Celui qui trouverait le moyen de commercer directement avec les Indes serait riche, pensait-on. Colomb imagine que la terre est plus petite qu'elle n'est et que la distance entre l'Europe et l'Asie, par la voie maritime de l'ouest n'excède pas 5 000 kilomètres entre les îles Canaries et le Japon (en réalité c'est 20 000 km). C'est cette erreur qui lui donne l'audace d'envisager une expédition par une route maritime que les navigateurs hésitaient à emprunter. Il finit -non sans mal- par obtenir l'appui des souverains espagnols et part avec trois navires, début août 1492. Après une escale aux îles Canaries, il se lance dans la traversée de l'Atlantique, le 9 septembre. Trente-cinq jours plus tard, il aborde sur une île située dans l'archipel des Bahamas.

Colomb a effectué encore trois autres voyages dans l'Atlantique à la recherche des richesses qu'il espérait trouver. Il ne sut jamais qu'il avait rencontré en fait un continent qui s'étendait entre les deux pôles. Le nom d'Amérique a été donné, en 1507, en l'honneur du navigateur italien Amerigo Vespucci (1454-1512) qui prétendait avoir été le premier à toucher le continent.

* Note : s'il est vrai que les Européens étaient de gros consommateurs d'épices, il faudrait, grâce aux recherches actuelles, minimiser le rôle de ces épices comme facteur déterminant des grands voyages. Le principal souci des "découvreurs", c'est bien l'or, mais aussi le sucre, les parfums, la soie et des produits pour teindre les textiles.

S'entendre sur le sens du mot "découverte"

À l'occasion du 500^e anniversaire du premier voyage de Colomb, une polémique a éclaté pour savoir s'il était légitime ou non de parler d'une "découverte" de l'Amérique. C'est le même problème que pour les îles polynésiennes à la fin du XVIII^e siècle. Il est évident que le mot "découvrir" signifie littéralement trouver ce qui était inconnu. Or, l'Amérique était inconnue des Européens, mais pas de ses habitants. On comprend donc que les descendants des Indiens n'admettent pas qu'on fasse de Colomb le "découvreur" de l'Amérique. Si on parle de "découverte de l'Amérique", il sera donc habile de préciser que les Européens ont connu, grâce à Colomb, des terres dont ils ignoraient jusqu'à l'existence, terres riches de brillantes civilisations.

Les Espagnols entreprennent la conquête et l'exploitation des terres nouvelles. Avec des effectifs réduits, ils réussissent à vaincre d'immenses empires. À cela plusieurs raisons. Les Espagnols disposent de moyens que ne connaissent pas les Indiens : armes à feu et chevaux. Les armées indiennes ne sont pas organisées pour affronter leurs adversaires. De plus, les divisions politiques affaiblissent les empires indiens. La ruse des conquistadores - profitant des croyances religieuses des Indiens, qui les prennent pour des dieux -, les maladies nouvelles qui font des ravages, expliquent la relative facilité de la conquête.

Les conséquences de l'exploitation de l'Amérique sont considérables pour l'Europe. Les bateaux vont ramener d'abondants métaux précieux. La découverte du gisement d'argent du Potosi en Bolivie (1545) est à cet égard un événement capital (*voir l'axe chronologique, p. 79 du manuel*).

En ce qui concerne l'expédition de Magellan, on retiendra qu'il a traversé le Pacifique (auquel il a donné ce nom) et qu'en 1521, il est passé aux Tuamotu, sans pouvoir accoster. **Les chercheurs pensent que l'atoll décrit par son équipage est Puka**

Puka ou Fakahina. Magellan est tué aux Philippines, mais les survivants regagnent l'Espagne. Grâce à cette expédition, on a démontré que la terre était ronde, plus grande qu'on ne le pensait, et que l'Amérique était encadrée par deux immenses océans.

III. LES CHRÉTIENS SE DIVISENT

Au début du XVI^e siècle, plusieurs éléments de crise coexistent au sein de l'Église catholique. Victime sans doute de son succès, l'Église connaît un certain nombre de dérives : ce n'est pas la vocation qui attire la plupart des ecclésiastiques, mais l'appât du gain. Du coup, l'Église est incapable de répondre aux attentes des fidèles. Ceux-ci croient que l'essentiel, c'est ce qui se passera après la mort. **Comment obtenir le salut dans l'au-delà ?** Les réponses données ne satisfont pas toujours les inquiétudes. **Luther**, par exemple, cherche désespérément une solution. Il en trouve une finalement : l'homme ne peut pas obtenir le salut par ses propres mérites, mais par la foi. Cela signifie que si l'homme croit profondément que ses péchés* sont effacés grâce au sacrifice du Christ sur la Croix, alors il est transformé et enfin capable de faire le bien. **La foi** donne au chrétien la certitude qu'il sera sauvé (qu'il ira au paradis). L'idée n'est pas originale : on la trouve dans le Nouveau Testament, chez plusieurs des Pères de l'Église. Mais la force de Luther, c'est d'avoir exprimé clairement cette idée et d'avoir su la populariser.

À partir de cette idée simple, Luther est amené à contester la plus grande partie des croyances et des pratiques de l'Église catholique. En effet, si l'homme est sauvé par la foi, alors il n'a pas besoin des cérémonies catholiques, pas besoin des sacrements, pas besoin de la hiérarchie ecclésiastique. La seule chose importante pour le chrétien, c'est le contact direct avec Dieu, facilité par **la lecture de la Bible** au travers de laquelle Dieu parle à l'homme.

On aurait pu imaginer que les idées de Luther aboutiraient à ne pas créer d'Église du tout. Les événements qui déchirent l'Allemagne poussent ses amis à organiser néanmoins une nouvelle Église. En Suisse, en France et dans plusieurs autres pays, **Jean Calvin** crée aussi des Églises protestantes.

Si catholiques et protestants sont des chrétiens, de profondes divergences les ont séparés (et les séparent encore de nos jours malgré l'apaisement des querelles). On soulignera par exemple ce qui distingue un prêtre d'un pasteur, ce qui distingue un culte et une messe.

Δ Il est d'ailleurs curieux qu'en Polynésie des protestants utilisent parfois le terme de "messe" à propos de ce qui n'est qu'un culte. Une messe implique le sacrifice, qu'on appelle l'eucharistie. Pourtant, les protestants estiment qu'il n'y a pas besoin de renouveler le sacrifice du Christ : chez eux, la Sainte Cène est simplement une occasion de se souvenir de la mort du Christ.

On notera la férocité des guerres de religion. Comment des chrétiens peuvent-ils se haïr et se persécuter à ce point ? Cela ne se comprend qu'en référence aux mentalités de l'époque. La tolérance n'était pas une vertu, mais une faiblesse. On estimait, en effet, qu'il existait une Vérité (et les deux camps croyaient chacun la détenir) ; donc les autres étaient dans l'erreur. Si cette erreur se répandait, le salut des hommes était menacé. Combattre l'erreur était un devoir, à la limite, un acte d'amour du prochain. À ce propos, on attirera l'attention sur le fait que pour comprendre l'Histoire, il faut connaître les mentalités, les croyances d'une époque. Le rôle de l'historien n'est pas de juger une époque, mais d'aider à la rendre compréhensible.

*Note : le mot "péché" appartient au vocabulaire religieux. Dans une école où l'enseignement doit être neutre, on fera remarquer simplement que toutes les religions ont des exigences morales, que les hommes qui ne croient pas en Dieu en ont aussi, mais que la religion chrétienne estime que tous les hommes sont des pécheurs. Le maître fera comprendre qu'il s'agit là d'une notion sur laquelle **il ne lui appartient pas de se prononcer**.

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

• Bernand C., Gruzinski S., *Histoire du Nouveau Monde. De la découverte à la conquête*, Fayard, 1991.

• Delumeau J., Wanegffelen T., *Naissance et affirmation de la Réforme*, Nouvelle Clio, P.U.F., 8^e édition refondue, 1997.

C - COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Documents 1 et 2 : Descente de Croix, par Giotto et Le Tintoret

Voir, pages précédentes, la mise au point scientifique.

Document 4 : château de Chenonceau

Ce château est bâti sur le Cher, un affluent de la Loire. Il s'agira de comparer un château-fort du Moyen Âge (Loches, *doc. 15, page 74 du manuel*) et le château de ce document (*page 80*). Établir les différences. S'agissant du château de la Renaissance :

- il n'a plus de rôle militaire ;
- il est à usage d'habitation ;
- il a des dimensions plus modestes ;
- il est construit en recherchant beauté, confort et lumière.

Document 5 : extraits du Journal de bord de Christophe Colomb

L'original du *Journal de bord* de Christophe Colomb a disparu. Il est connu cependant par un "résumé" établi par Las Casas (1474-1566), le célèbre défenseur des Indiens d'Amérique. Dans son *Journal de bord*, Christophe Colomb se désigne toujours par son titre d'Amiral.

Document 6 : Le temple du Soleil à Palenque, au Mexique

Cette construction a été édifiée par les Mayas, une civilisation qui a dominé le sud et l'est du Mexique entre le III^e et le X^e siècle. Les Mayas construisaient des temples au sommet de pyramides. Entrée une première fois en déclin, cette civilisation se renouvelle après l'an mil, puis est dominée par d'autres peuples. Ce sont les Aztèques qui dominent (le Mexique actuel) quand les Espagnols arrivent en 1517.

On notera que les civilisations pré-européennes avaient pu atteindre un degré de développement remarquable. Il faudra expliquer aux élèves comment elles ont pu être vaincues par une poignée de soldats espagnols (*voir plus haut*).

Document 7 : Machu-Picchu au Pérou

Machu-Picchu comprenait des temples, des palais, des quartiers résidentiels. Les rues étaient composées d'une série d'escaliers. Les conquistadores ne l'ont jamais vue. Les ruines étaient recouvertes par la végétation tropicale, quand elle fut découverte en 1911.

Document 8 : Les Espagnols exécutent l'Inca, en 1533

Ce dessin fait partie d'un ensemble dessiné et commenté par un natif du Pérou au XVI^e siècle. Il a été exploité par Nathan Wachtel, dans un livre célèbre, *La vision des vaincus*, qui montre comment les indigènes ont ressenti l'occupation espagnole. La scène représentée ne correspond pas à la réalité ; en effet, l'Inca a été étranglé sur les ordres de Pizarre. Ce qui importe, c'est de montrer l'image que les indigènes ont conservée : la cruauté des Espagnols qui semblent sourire. On remarquera que l'Inca a un crucifix entre les mains. Il a été contraint de se convertir quelques moments avant son exécution, sinon il aurait été brûlé vif. Or, les Incas pensaient que cela les priverait de vie future.

Document 9 : La Bible de Luther

Il faut faire comprendre qu'au XVI^e siècle l'Église catholique se méfie de la Bible. Elle interdit aux fidèles de la lire eux-mêmes. Les protestants, au contraire, ont fait de la lecture de la Bible une tâche essentielle de chaque croyant. Naturellement, la situation a bien changé, car aujourd'hui les catholiques aussi lisent la Bible. Il n'en demeure pas moins vrai qu'une bonne connaissance des Écritures reste une caractéristique des fidèles des Églises évangéliques.

Document 10 : Martin Luther (1483-1546)

Il existe plusieurs portraits de Luther. L'intérêt de celui-ci est de montrer que Luther est d'abord un membre de l'Église catholique (ici, il porte son habit de moine)

qui n'avait pas d'autre ambition que de corriger les défauts de celle-ci. On notera que le portrait a été réalisé longtemps après la mort de Luther et qu'il n'est pas certain que Luther ait eu ces traits.

Documents 11 et 12 : temple protestant et église baroque

En montrant aux élèves une église de style baroque, on cherchera à montrer les différences entre les religions. L'Église catholique a pensé qu'en habituant les fidèles à une décoration extrêmement riche, ils n'arriveraient pas à imaginer que Dieu puisse être présent dans les temples si sobres. Là encore, de nos jours, la situation a bien changé. Si les vieilles églises somptueuses sont encore des lieux où les fidèles se réunissent, les nouvelles églises, elles, sont généralement plus simples.

Il pourrait être intéressant de comparer, dans la commune, le temple protestant et l'église catholique (lequel des deux bâtiments est le plus luxueux ?) ou de comparer l'église de style baroque avec l'église catholique proche. Là encore, l'occasion se présente de montrer à quel point, au cours des siècles, les idées évoluent.

Document 13 : Henri IV ramène la paix entre protestants et catholiques

Le célèbre Édit de Nantes passe pour être le premier essai de tolérance religieuse. En réalité, il n'a d'autre but que de permettre à Henri IV de régner sur un royaume uni et puissant. Les avantages donnés aux protestants ne sont accordés que provisoirement. Les catholiques espèrent que les protestants reviendront au sein de l'Église. En 1685, Louis XIV supprime cet édit et les protestants sont à nouveau persécutés. Ce n'est qu'à la veille de la Révolution que le roi Louis XVI accorde la liberté de culte. Notons que, malgré ses défauts, l'Édit de Nantes a eu le mérite d'exister, de permettre à deux communautés adverses de se rapprocher ou de vivre dans la paix, au moins un certain temps.

Document 14 : massacre des protestants au cours de la nuit de la Saint-Barthélémy (24-25 août 1572)

Il faudra insister sur le fait que les atrocités sont commises dans les deux camps. Le document présenté est un instrument de propagande protestante visant à montrer que les protestants sont des martyrs.

3. DÉROULEMENT DES SÉANCES

Il paraît raisonnable de consacrer **trois séances** à ce chapitre. Néanmoins, pour respecter le principe arrêté par les concepteurs du livre qui veut qu'au niveau 2, un chapitre de six pages corresponde à deux séances, nous proposons ici un déroulement en deux séances. Il appartient cependant au maître d'utiliser au mieux, dans sa répartition annuelle, le "volant" de 20 à 25 séances dont il dispose.

■ 1^{ère} séance : voir la fiche pédagogique, page 106

■ 2^{ème} séance : indications utiles

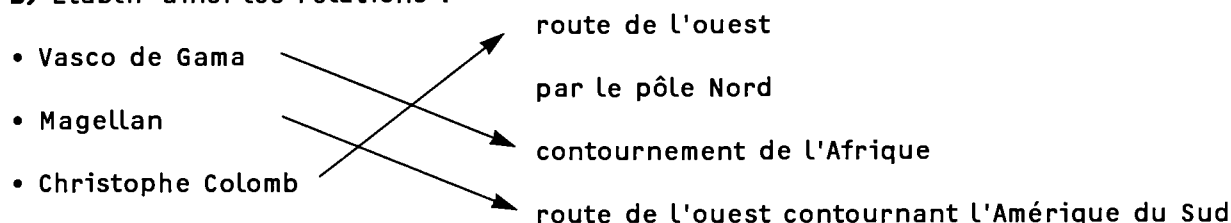
- **Montrer** que si le monde change (*première séance de ce chapitre*), les pratiques et les croyances religieuses changent aussi.
- **Insister** sur le fait que la religion occupait une place bien plus importante autrefois qu'aujourd'hui, et que la grande préoccupation des hommes était leur survie après la mort. À cet égard, il pourrait être intéressant d'observer qu'en Polynésie, aujourd'hui, on est plus proche de ce que vivaient les hommes du XVI^e siècle en Europe, que les Européens d'aujourd'hui ne le sont de leurs ancêtres (très large déchristianisation en Europe).
- **Faire comprendre** pourquoi les divergences d'idées religieuses ont conduit à des guerres sanglantes.
- **Insister** sur les origines du protestantisme (religion de beaucoup de Polynésiens).
- **Vérifier** les connaissances : activité n° 2.a du cahier.

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

1. Je travaille mes connaissances

a) La route la plus courte (par voie maritime) est **celle qui contourne l'Afrique**. Bien sûr, à l'époque, le canal de Suez n'existe pas.

b) Établir ainsi les relations :



c) Les épices produites en Asie du Sud-Est (les Indes) sont :

- la **cannelle** : —————→ pour la cuisine
- le **clou de girofle** : —————→ pour la cuisine, la pharmacie
- le **poivre** : —————→ pour la cuisine
- la **muscade** : —————→ pour la cuisine

NB : *l'huile et le vin ne sont pas des épices ; le thym et le laurier ne se trouvaient pas aux Indes.*

2. Je retiens l'essentiel

a) Tableau à remplir de la manière suivante (la correction met en évidence qu'on a cherché à montrer les termes qui s'opposent, par exemple : curé/pasteur)

RELIGION CATHOLIQUE	RELIGION PROTESTANTE
autel	table de Sainte Cène
curé	pasteur
crucifix	
statue de la Vierge Marie	
messe	culte
encens	
cantiques	cantiques
archevêque	
hostie	
Évangiles	école du dimanche
	Évangiles

b) Pour arrêter les guerres de religion, le roi Henri IV :

- **décide de devenir catholique ;**
- **accorde l'Édit de Nantes.**

3. Je sais observer des documents

COMPARONS	TABLEAU DE GIOTTO	TABLEAU DU TINTORET
• <i>Qu'est ce que le tableau représente ?</i>	- la mort de Jésus	- la mort de Jésus
• <i>Comment l'artiste a-t-il représenté Jésus ?</i>	- avec un corps qui a la raideur d'un mort - avec un corps qui semble avoir beaucoup souffert	- avec un corps musclé - comme quelqu'un qui est endormi
• <i>Comment l'artiste a-t-il représenté les personnages autour de Jésus ?</i>	- avec des visages tristes - des personnages qui semblent immobiles	- avec de beaux visages - des personnages qui semblent bouger

Ch. 15 - Les grands changements du monde...	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT (1 ^{ÈRE} SÉANCE)
OBJECTIFS • MONTRER QUE L'HUMANITÉ A CONNU DES PÉRIODES DE LENTE ÉVOLUTION, ET AUSSI DES CHANGEMENTS RAPIDES • COMPRENDRE QU'UNE TECHNIQUE, L'IMPRIMERIE, A BOULEVERSÉ LES CONDITIONS DE DIFFUSION DU SAVOIR	M. Élève axe p. 79 M. Élève p. 14, docs 4 & 5 ; p.82, doc. 9	Oral collectif Récit du maître Oral collectif	■ MISE EN SITUATION - LE CHANGEMENT D'ÉPOQUE .Étudier l'axe chronologique : dates importantes (elles déterminent des périodes historiques). À la fin du XV ^e siècle, on passe du Moyen Âge aux Temps Modernes. Après une longue période sans changements techniques et économiques notables, l'Europe connaît d'importants bouleversements (<i>voir le sous-titre du chapitre</i>). • UN CHANGEMENT CAPITAL survenu vers 1450 : L'IMPRIMERIE de Gutenberg. .Comparer les doc. du chap. 2 et le doc. p. 82. <i>Quels changements la technique de l'imprimerie apporte-t-elle ?</i> -> grand nombre de copies, baisse des prix, diffusion rapide des informations, donc de la connaissance.
• PETITE INITIATION À L'HISTOIRE DE L'ART ; MISE EN ÉVIDENCE DU CÔTÉ TECHNIQUE DE LA PEINTURE • MONTRER QUE LES ARTISTES DE LA RENAISSANCE S'INTÉRESSAIENT À TOUTES SORTES D'ACTIVITÉS	M. É. p. 80 doc. 1 & 2, + cahier act. M. É. p. 79 + p.80, doc. 3 p. 80, doc. 4 + p. 74 doc. 1 Documentation à réunir : photos, diapos...)	Trav. indiv. Lecture à haute voix et cours dialogué Apports du maître	■ LA RENAISSANCE .Observer les deux tableaux, les comparer : .Activité : 3, p. 59. .Conclure sur la recherche de la beauté (<i>voir le livre du maître, p. 100</i>). .Lire le § 1. Des idées nouvelles... .Observer la maquette de pont mobile .Observer et comparer château fort et château Renaissance (<i>voir le livre du maître, p. 103</i>). On peut illustrer plus largement ces idées nouvelles : dessins de Léonard de Vinci (parachute, vis d'Archimède...), architecture (châteaux de la Loire...), sculpture, peinture...
• MONTRER QUE L'IMAGINATION DES HOMMES PERMET DE RÉSOUDRE DE GRAVES PROBLÈMES : LES CRISES SONT PORTEUSES DE NOUVEAUTÉS • CONNAÎTRE UN ÉPISODE CÉLÈBRE DE L'HISTOIRE DU MONDE : LA "DÉCOUVERTE" DE L'AMÉRIQUE PAR CHRISTOPHE COLOMB • MONTRER LA PROGRESSION DES CONNAISSANCES (LA TERRE EST RONDE) ET DES TECHNIQUES (LES CARAVELLES)	M. Élève atlas p. 171 + globe Cahier act. M. É. p. 81 M. É. p. 78 p. 81, doc. 5 Cahier act. M. Élève atlas p. 171 + globe M. É. p. 79 M. Élève carte p. 78, doc. 6, 7 p. 81 doc. 8, p. 81 texte p. 79	Cours dialogué Travail individuel Cours dialogué Trav. indiv. et cours dialogué Lecture Cours dialogué Lecture	■ LES GRANDS VOYAGES • PROBLÉMATIQUE .Situer continents, océans, Europe et "Les Indes" sur la carte du monde et sur le globe. .Évoquer le problème de l'approvisionnement en épices, or, soie... (<i>voir le livre du maître, p. 101</i>). .Activités : 1.a, p. 57 (<i>les routes maritimes</i>) ; 1.c, p. 58 (<i>les épices</i>). • TRANSITION .Lire les 3 lignes d'introduction (<i>début p. 81</i>). 1. CHRISTOPHE COLOMB .Observer la carte. <i>Christophe Colomb est-il arrivé aux Indes ?</i> .Lire cet écrit de Christophe Colomb. 2. LES VOYAGES DE VASCO DE GAMA, DE MAGELLAN .Activité : 1.b, p. 57 ; utiliser la carte de l'atlas et le globe. <i>Lequel de ces navigateurs a apporté la preuve que la terre est ronde ?</i> .Justifier la réponse. .Lire , en synthèse, le § 2. Les grands voyages jusqu'à... "la terre est ronde". 3. LA CONQUÊTE DE L'AMÉRIQUE (Ce point peut faire l'objet d'une autre séance) • Avant la conquête .Observer les doc., lire titres et légendes. Situer . • La conquête .Observer le doc., lire titre et légende. Situer . .Lire , en synthèse, la fin du § 2.
		Travail collectif	■ CONCLUSION • On sait désormais que la terre est ronde. • L'Europe domine le monde.

Acquis 1

1. LES DOCUMENTS

Indications complémentaires données aux enseignants pour leur propre information.

1. Ticket d'entrée de la grotte de Lascaux ;
2. Sépulture Rivnac ;
3. Pirogue Hawaiki Nui (in Conte É., *Tereraa, voyages et peuplement des îles du Pacifique*, coll. Survol, éd. Polymages-Scoop, page 7) ;
4. Dessin de J.-L. Saquet, d'après H. K. Kane, *même ouvrage*, page 19 ;
6. D'après la Tapisserie de Bayeux ;
7. Caravelles du 1^{er} voyage de Christophe Colomb : la *Santa Maria*, la *Pinta* et la *Niña* ;
9. Le Krak des Chevaliers, en Syrie.

2. CORRECTION DE L'ÉVALUATION DES CONNAISSANCES

1. Réponse à encadrer est : **des peintures murales**
2. Squelette le plus ancien retrouvé jusqu'à présent : **Lucy**
3. Cette pirogue a été construite **en 1985**
 - Ce document est : **une photographie** ; ~~un dessin ; une peinture ; une sculpture.~~
4. Les navigateurs polynésiens d'autrefois se dirigeaient sur mer **en observant les étoiles ou en suivant le vol des oiseaux.**
5. Ce monument est **la cathédrale Notre-Dame de Paris.**
 - Il a été construit : ~~dans l'Antiquité ;~~ **au Moyen Âge** ; ~~au XX^e siècle~~
 - NB** : la date précise du début de sa construction de Notre-Dame de Paris est **1163.**
6. Le célèbre navigateur qui a utilisé ce genre de bateau et a découvert l'Amérique est **Christophe Colomb.**
 - Son premier voyage vers l'Amérique a eu lieu en **1492.**
7. Ce document représente **un paysan du Moyen Âge.**
8. La Bible est le Livre sacré des **chrétiens.**
 - L'homme du XVI^e siècle qui a dit que *la Vérité ne se trouve que dans la Bible* est **Martin Luther.**
9. Ce type de monument est **un château fort.**
 - Il a été construit **au Moyen Âge (XII^e et XIII^e siècles).**

Ch. 16 - À la recherche du continent austral.

Les Européens en Océanie : les premiers contacts

1. OBJECTIFS

Notion de continent austral : un continent né de l'imagination des hommes, à une époque où les conditions étaient réunies pour qu'on croie à son existence. Cela a été prétexte à de nombreuses découvertes, dans des conditions de voyages particulières.

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

Le texte suivant renvoie aux documents du manuel commentés au paragraphe C ci-après.

Introduction

L'idée de l'existence d'un continent austral situé aux antipodes, est soutenue dès l'antiquité grecque. Abandonnée au Moyen Âge, elle s'impose de nouveau à partir du XVI^e siècle, fondée sur le raisonnement mathématique en liaison avec la sphéricité de la terre : il y aurait, très au sud, une masse continentale qui équilibrerait les continents de l'hémisphère Nord. Avec la découverte de l'océan Pacifique par Vasco Nuñez de Balboa en 1513 et le voyage de Magellan (*voir chapitre 15*), les imaginations s'enflamment : on pare cette terre encore imaginaire de richesses insoupçonnées, on rêve de convertir ses populations et de conquérir ses royaumes. C'est en se lançant dans cette course à la gloire que l'Europe découvre l'Océanie et ses habitants.

Toutes les cartes connues entre 1477 et 1570 indiquent l'existence de ce nouveau continent. Celle du géographe Abraham Ortelius imprimée en 1570 le situe au sud, reliant les environs du cap Horn à la Nouvelle-Zélande (*document A, p. 86 du manuel*), dont, bien sûr, on ne connaît pas encore l'existence.

LE XV^e SIÈCLE : LA PÉRIODE ESPAGNOLE

Les buts : trouver le nouveau continent, s'enrichir, convertir

À partir de ses bases mexicaines puis péruviennes, l'Espagne est la première nation à s'aventurer sur cette "mer du Sud" dont on ne soupçonne pas l'immensité mais qui devient le berceau de l'un des mythes les plus tenaces de l'histoire : la recherche du continent austral.

Le premier voyage d'Alvarez de Mendaña, en 1568, le conduit vers des îles qu'il imagine formant un vaste ensemble avec la Papouasie-Nouvelle-Guinée. Croyant alors qu'il a devant lui les premières avancées du nouveau continent, il les baptise "Îles Salomon" en référence aux mines du roi de la Bible. Hanté par ces terres nouvelles dont il sur-estime la richesse, il organise une seconde expédition en 1595. Cependant, les connaissances en matière de cartographie ne lui permettent pas de dresser de cartes fiables, il ne parvient pas à les retrouver et aborde aux Marquises. Déception : aucune richesse, or ou épices. Paradoxalement, cela encourage son chef-pilote Pedro Fernandez de Quirós à tenter sa chance en 1606 : mais pas de continent austral sinon quelques îles isolées, toujours aucune trace des richesses espérées. Pourtant, ce dernier rapporte de ses voyages une description admirative et enthousiaste de ces populations découvertes (*document 2, p. 88 du manuel*).

Le bilan : les objectifs fixés ne sont pas atteints

Si les expéditions espagnoles du XVI^e siècle ont fait progresser la connaissance des îles du Pacifique, elles sont un échec par rapport au but initial : aucune preuve définitive de l'existence du continent austral, très peu d'intérêt économique et surtout, aucune technique vraiment fiable pour retrouver les îles découvertes. Quant au but

religieux, les conversions se sont avérées impossibles ; les relations avec les insulaires se sont systématiquement détériorées, faute de pouvoir établir la communication et suivant un processus identique : vols puis utilisation des armes à feu (*document 2, p. 88 du manuel*).

LE XVII^E SIÈCLE : LA PÉRIODE HOLLANDAISE

Découvrir le continent pour établir de nouvelles bases commerciales

Au XVII^e siècle, ce sont les Hollandais qui poursuivent les expéditions d'exploration de l'océan Pacifique, particulièrement dans sa partie ouest. En 1616, Isaac Lemaire et Cornelius Shouten découvrent un passage entre la "Terre de Feu" et une île qu'ils prennent pour les abords du continent austral : découverte qui irait donc dans le sens des suppositions avancées mais qui n'est pas confirmée. En 1642, Abel Janszoon Tasman longe l'Australie qu'il baptise Nouvelle Hollande. Il découvre une île au sud et lui donne son nom : la Tasmanie. Remontant vers le nord, il suit les côtes de Nouvelle-Zélande, pensant avoir découvert les premiers contreforts du continent austral. Ne pouvant pousser plus loin son exploration car la rencontre avec les Maoris tourne au drame, il continue alors sa route jusqu'aux îles Tonga, puis jusqu'aux Fidji, explore les côtes de Nouvelle-Guinée avant de rentrer.

Toujours pas de continent austral, mais des îles nouvelles

Durant les années qui suivent, peu d'expéditions et peu de découvertes notoires : seuls des flibustiers ou des commerçants s'aventurent sur le grand Océan. Il faut attendre 1722 pour que Jacob Roggeveen découvre l'île de Pâques, le jour de cette fête, alors qu'il avait pour mission de refaire le trajet de Lemaire pour découvrir le continent austral.

LE XVIII^E SIÈCLE : LA FRANCE ET L'ANGLETERRE

L'esprit scientifique du siècle des Lumières

Au début du XVIII^e siècle, on ne connaît qu'une faible partie du monde polynésien. Les informations recueillies, du fait de la diversité d'origine des navigateurs, de leur étirement dans le temps, de la volonté de garder secrètes certaines découvertes, ne forment pas un ensemble cohérent. On ressent la nécessité d'une exploration plus méthodique. Le temps des voyages isolés est terminé, commence l'ère des grands découvreurs : l'exploration scientifique du XVIII^e siècle. Rejetant les préoccupations religieuses, les philosophes du siècle des Lumières s'interrogent sur la véritable nature de l'homme, ses modes de vie et son évolution. L'élan qui pousse les navigateurs anglais et français, pénétrés de la littérature du temps, s'inscrit dans une double préoccupation philosophique et commerciale : la recherche du "bon sauvage" pour étayer diverses théories sur les sociétés primitives et la recherche du continent austral.

Des voyages toujours difficiles malgré les progrès réalisés

En accord avec l'esprit scientifique de l'époque, la France et l'Angleterre font bénéficier leurs expéditions des dernières découvertes visant à améliorer la santé et la sécurité des hommes en mer. N'oublions pas que ces voyages étaient longs et que le problème principal qui se posait était la nourriture (*document 1, p. 88*). Les navires généralement choisis étaient des frégates accompagnés d'une flûte, navire "garde-manger", plus lent mais qui permettait d'emporter une plus grande quantité de provisions, d'où la nécessité de ne pas se perdre. Deux difficultés principales : faire vivre en bonne intelligence une centaine d'hommes différents socialement, pendant trois ans, sur l'espace restreint d'un navire d'une quarantaine de mètres et conserver la santé de ces mêmes hommes. Divers procédés permettent une certaine conservation de l'eau dans les tonneaux comme y plonger un boulet de canon chauffé à blanc. Le transport d'une cucurbite - appareil à distiller l'eau de mer - est une meilleure solution bien qu'elle prenne beaucoup de place (*document 4, p. 88*). Quant à la nourriture, on embarquait des animaux vivants, que l'on consommait mais qu'il fallait aussi nourrir. Nécessité donc d'emporter le fourrage pour animaux et le matériel scienti-

fique indispensable à l'astronome, au peintre, au naturaliste... On imagine alors l'encombrement qui pouvait régner à bord. Les expéditions sont donc coûteuses, difficiles mais aussi dangereuses. Par méconnaissance des coutumes et des tabous existants, les Européens commettent souvent d'impardonnables erreurs. Ainsi, Cook, malgré son expérience et sa connaissance des sociétés d'Océanie, trouve la mort aux îles Sandwich (Hawaii), lors de son troisième voyage, en février 1779 (*document 3, p. 88*).

La découverte de Tahiti et la preuve de la non-existence du continent austral

- Samuel Wallis : 18 juin 1767
- Louis-Antoine de Bougainville : avril 1768
- James Cook : avril 1769

1. WALLIS - Chargé d'une mission de découverte par l'Angleterre, **Samuel Wallis** à bord du *Dolphin*, suit une route longeant l'équateur puis jette l'ancre dans la baie de Matavai le **18 juin 1767**. Il est d'abord reçu à coups de pierres auxquels il est forcé de riposter par le canon. De ses trente-trois jours dans l'île, il garde le souvenir d'une bonne escale mais sans grand intérêt économique.

2. BOUGAINVILLE - Homme cultivé, **Louis-Antoine de Bougainville** s'entoure d'une équipe de scientifiques pour remplir la triple mission qui lui est confiée par la France : découvrir le continent austral et en prendre possession au nom du roi de France, ouvrir une nouvelle route vers la Chine et enfin, prélever des plants d'épices dans les îles visitées pour les transplanter à l'île de France (île Maurice) au retour, et cela dans un délai de deux ans. En **avril 1768**, Bougainville mouille ses deux navires, *La Boudeuse* et *L'Étoile* au large de Hitiaa (*document 5, p. 89*). Le site étant rendu dangereux par la proximité des récifs, il quitte Tahiti après seulement neuf jours d'escale. Le récit officiel de son voyage paraît en 1771, écrit après coup et abondamment retouché. Il témoigne d'un émerveillement sincère et décrit un véritable Eden. Ce journal contribue en grande partie à la mise en place du mythe du "bon sauvage" et à celui des îles heureuses. Mais Bougainville masque ses véritables sentiments, cache les renseignements donnés par Ahutoru, le jeune Polynésien ramené en France, sur les sacrifices humains, les guerres. Ce récit idyllique fait ainsi oublier le relatif échec de son voyage : impossibilité dans le temps imparti de découvrir le continent austral et d'ouvrir une nouvelle route vers la Chine, aucune épice à rapporter... Son succès fut de ramener une richesse d'avenir : un récit qui séduisit un public cultivé et qui convenait aux attentes de l'époque.

3. COOK - En **avril 1769**, le **capitaine James Cook**, à bord de *L'Endeavour*, jette l'ancre dans la baie de Matavai. Il a à son bord une équipe de scientifiques chargés d'observer le passage de Vénus devant le soleil. Le séjour de Cook dure trois mois durant lesquels il a tout loisir pour étudier l'île et les coutumes des habitants, dont deux remplissent les Anglais d'indignation : les sacrifices humains et l'infanticide pratiqué par la secte des *arioi*. Pourtant ces pratiques ne parviennent pas à ternir l'image paradisiaque de l'île. La mission de Cook est une réussite ; à son retour, il relâche dans l'île de Huahine et **baptise l'archipel du nom d'"Archipel de la Société" en relation avec leur situation groupée**. (Il écrivit dans son journal : «*To these six islands [...] as they lie contiguous to each other, I gave the name of Society Islands...*»). James Cook passe pour la seconde fois dans l'île de Tahiti en 1773, chargé d'une nouvelle mission, celle de découvrir le continent austral. De Tahiti, il fait route vers le sud, dépasse la Nouvelle-Zélande et franchit plusieurs fois le cercle polaire, descendant toujours plus au sud jusqu'à être arrêté par une barrière continue d'icebergs. Ce voyage établit définitivement et scientifiquement la non existence du continent austral tel qu'on l'avait imaginé deux siècles plus tôt.

Conclusion

Le mythe du continent austral a vécu, remplacé par celui du "bon sauvage" et un autre, encore plus tenace, celui des "îles heureuses" (*document 7, p. 89*). En effet, les récits de Quirós, et surtout ceux de Bougainville ont très largement influencé l'imaginaire européen révélé par la littérature (*document 6, p. 89*). Ce monde insulaire, clos, éloigné de l'Europe et de son action corruptrice, s'avère alors devenir la matérialisation de tous les rêves occidentaux de bonheur et de liberté.

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Benoit C., Beriot A., Huetz de Lemps C., Mathio J.-C., R.P. O'Reilly P., Vallaux F., Verdier C., *Sillages polynésiens*, éd. L'Harmattan, Paris, 1985.
- Vibart E., *Tahiti, naissance d'un paradis au siècle des Lumières*, éd. Complexe, 1987.

C - COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Document A : carte du géographe Abraham Ortelius (1570) dans son grand atlas *Theatrum Orbis Terrarum*

Insister sur la situation, la taille, de façon à ce que les élèves fassent bien la différence entre le continent austral imaginaire et le continent Antarctique, bien réel.

Document 1 : l'eau et la nourriture, deux problèmes difficiles à résoudre

Que ce soit au XVI^e siècle ou au XVIII^e, le problème principal à bord d'un navire reste le même : comment se nourrir et boire de l'eau potable pendant les longs mois de navigation ? En effet, à part le salage des viandes ou poissons, on ne connaissait aucun moyen de conservation à long terme.

Document 2 : les premiers contacts entre Espagnols et Marquisiens en 1595

Ce document décrit donc l'enthousiasme de Quirós en découvrant les populations des îles Marquises mais aussi sa déception de ne pas pouvoir établir de communication. Pour les insulaires, ces premiers contacts sont terribles : ils découvrent les armes à feu. Ce souvenir a très certainement dû tempérer les rencontres suivantes.

Document 3 : mort de James Cook, troisième voyage, îles Sandwich (Hawaii), 1779

En février 1779, alors qu'il revenait de son troisième voyage, Cook trouve la mort aux îles Sandwich (Hawaii), ayant certainement enfreint un tabou apposé sur la baie. Ses compagnons ne retrouvèrent de son corps que les restes d'un festin cannibale.

Document 4 : une cucurbite, appareil à distiller l'eau de mer

Quirós, le premier, fait construire sur son navire un four pour distiller l'eau de mer. La cucurbite est inventée par Pierre Isaac Poissonnier, inspecteur général des hôpitaux de la marine. Bougainville, puis James Cook, emportent un appareil semblable. Un inconvénient : il tient beaucoup de place.

Document 5 : l'arrivée de la *Boudeuse*, navire de Bougainville, accueilli par de nombreuses pirogues indigènes

Le peintre de marine G. Alaux ne faisait pas partie du voyage d'exploration de Bougainville. Il a réalisé son tableau à partir des renseignements donnés par les membres de l'expédition à leur retour. Ce tableau illustre l'esprit scientifique de l'époque : précision des détails, recherche de la vérité et volonté de reproduire le plus fidèlement possible la réalité. Cette œuvre, réalisée *a posteriori*, n'est donc pas à proprement parler un document historique authentique, c'est-à-dire contemporain de l'événement et vécu par son auteur, c'est cependant un document présentant un intérêt historique, puisqu'il est révélateur de la manière de penser de l'époque ; il nous renseigne davantage sur la façon dont les Européens ont vu la Polynésie, que sur la Polynésie elle-même.

Note : sous le tableau (partie non visible sur le document du manuel), on peut lire qu'il s'agirait d'une représentation du mouillage de Bougainville à Hitiaa. Or, il semble bien que le paysage représenté soit plutôt celui de la baie de Matavai.

Document 6 : le paradis terrestre, d'après un écrivain qui n'est jamais venu à Tahiti

Chateaubriand (1768-1848) développe le mythe du "bon sauvage" associé à celui des "îles heureuses". Les hommes, naturellement bons vivent en parfaite harmonie avec une nature généreuse qui fournit abri et nourriture. N'ayant plus à lutter pour leur survie, ils ne connaissent ni l'envie, ni la jalousie, sources de discorde et de violences et vivent ainsi dans un bonheur parfait.

3. DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

■ Une seule séance : voir la fiche pédagogique, page suivante

■ Supports indispensables

• **un planisphère** : à utiliser pour éviter toute confusion entre le continent austral imaginaire, tel qu'il est vu en 1570 par A. Ortelius, et l'Antarctique. Il est nécessaire, en conclusion de la séance, de mettre en évidence la situation imaginaire de ce continent au XVI^e siècle, à partir de la carte du manuel de l'élève, et la situation réelle du continent Antarctique, à partir du planisphère.

• **un globe** : cette mise au point sera faite en parallèle avec un globe terrestre, de manière à familiariser les élèves avec les diverses représentations de la Terre.

■ **Conseils concernant les activités** : les activités 2.a & 2.b peuvent être faites en fin de séance, en application ; l'activité n° 4 peut être donnée en travail de recherche, individuellement ou en groupe ; les activités 3.a & 3.b peuvent servir d'évaluation ; voir aussi la remarque insérée dans le cahier d'activités lui-même.

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS (voir remarque p. 65 du cahier)

1. Je sais lire un document

a) Selon Quirós, les Marquisiens sont presque blancs, gracieux, bien faits, robustes, avec des jambes solides..., leurs yeux, leur bouche et leurs dents sont sains comme le reste ; leur peau est nette, signe d'une race vigoureuse.

b) Les marins mangent des biscuits tout plein de vers, des peaux de bœuf, de la sciure de bois et des rats.

c) Les découvreurs : Samuel Wallis - 1767
Louis-Antoine de Bougainville - 1768
James Cook - 1769

2. Je sais expliquer

a) Carte à compléter selon l'itinéraire de James Cook, soit :

1. la Nouvelle-Zélande → 2. les Tuamotu → 3. Tahiti → 4. Tonga →
5. la Nouvelle-Zélande → 6. la limite des glaces du Pacifique Sud → 7. l'Île de Pâques → 8. les Marquises → 9. Fidji → 10. les Nouvelles-Hébrides (l'actuel Vanuatu) → 11. la Nouvelle-Zélande → 12. le cap Horn.

b) James Cook a pu affirmer que le continent austral n'existe pas **car il a zigzagué sur l'océan dans la région où on le situait**, de manière à être sûr de ne pas le manquer.

3. Je travaille mes connaissances

a) Mots croisés

Horizontalement : 1. circumnavigateur ; 2. RS ; 3. or - Wallis - AP ; 4. Hollande ;
5. vie - continent ; 6. Marquisiens ; 7. Boudeuse.

Verticalement : A. Cook ; B. Bougainville ; C. Tahiti ; D. austral ; E. Espagne.

b) Tableau : découvertes et découvreurs

James Cook	→	L'île de Pâques
Alvarez de Mendaña	→	Tahiti
Jacob Roggeveen	→	Les Tuamotu
Pedro Fernandez de Quirós	→	Les Marquises
Samuel Wallis	→	Hawaï

4. J'ai envie d'en savoir plus

Le 14 décembre 1911, le Norvégien **Amundsen** atteignit le pôle Sud, devançant l'Anglais Scott.

Ch. 16 - À la recherche du continent austral...	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT DE LA SÉANCE
OBJECTIFS			
• NOTION DE CONTINENT AUSTRAL • COMPRENDRE POURQUOI ON LE SITUAIT DANS L'HÉMISPHERE SUD • CONNAÎTRE LES BUTS DES EUROPÉENS	M. Élève : doc. A p. 86 + globe & planisphère M. Élève : Intro, p. 87	Cours dialogué Lecture	■ MISE EN SITUATION - UN NOUVEAU CONTINENT... • Observer la carte d'Abraham Ortelius : .Rappeler les noms des continents déjà connus : Europe, Afrique, Asie, Amérique. .Mettre en évidence ce continent austral, totalement imaginaire, qui occupe tout le bas de la carte. .Expliquer pourquoi les géographes le plaçaient à cet endroit ; faire ressortir que la majorité des continents connus se trouvent dans l'hémisphère Nord. .Exposer les buts des Européens.
• MONTRER QUE LES DÉCOUVREURS SONT TOUS EUROPÉENS	M. Élève : p. 87	Cours dialogué + Lecture	• SITUATION-PROBLÈME - <i>Ce continent existe-t-il ? Si oui, par qui a-t-il été découvert ?</i> .Établir, à partir de la lecture des titres, la liste des pays qui se lancent à la recherche du nouveau continent ; les situer.
• SITUER DANS LE TEMPS LE DÉBUT DE L'EXPLORATION : LE XVI^e SIÈCLE • COMPRENDRE QUE L'ESPAGNE, LA HOLLANDE, FONT PROGRESSER LA CONNAISSANCE DE L'Océanie • COMPRENDRE POURQUOI LES EXPÉDITIONS ÉTAIENT ISOLÉES DANS LE TEMPS	M.É., p. 87 Cahier act. M. Élève : p. 88, doc. 2 M.É. p. 87 § 1, 2^e al. Cahier act. M. Élève : p. 88, doc. 1 M. Élève : p. 88, doc. 4 & 3	Alternance oral-écrit Lecture + Cours dialogué	■ LA RECHERCHE DU CONTINENT AUSTRAL : LES 1^{ERS} CONTACTS .<i>En quel siècle les Espagnols commencent-ils les recherches ?</i> .Activité : 1.a, p. 62. .<i>Pourquoi les Espagnols ne s'entendent-ils pas avec les Marquisiens ?</i> .<i>Quelle nation poursuit les recherches ? En quel siècle ? Quelles îles sont découvertes ?</i> • <i>Quelles sont les difficultés rencontrées ?</i> .Activité : 1.b, p. 62. .<i>Quelle solution est trouvée pour résoudre le problème de l'eau ? Quel risque couraient les explorateurs en abordant une nouvelle île ?</i> .Expliquer : aux difficultés dues à la conservation de l'eau et des aliments, s'ajoutent les techniques rudimentaires de la navigation qui ne permettent pas de retrouver les îles déjà découvertes ; ainsi les expéditions coûtent cher et sont très espacées.
• CONNAÎTRE LES NOMS DES DÉCOUVREURS DE TAHITI, LES DATES DES DÉCOUVERTES • COMPRENDRE POURQUOI LES DÉCOUVERTES PEUVENT SE SUCCÉDER TOUS LES ANS	M. É. p. 87 § 2, 1^{er} al. Cahier act. M. Élève : p. 88, doc. 5	Cours dialogué + Lecture Cours dialogué + apports du maître	• TRANSITION - Pourtant, au XVIII^e s., les choses changent. <i>Pourquoi ?</i> .<i>Qui accompagne les découvreurs ?</i> .<i>Comment qualifie-t-on les expéditions du XVIII^e s. ?</i> .Activité : 1.c, p. 62. .Montrer, à partir du doc. 5, comment s'exprime l'esprit scientifique du siècle : ce tableau fait vrai alors que le peintre n'a pas vécu la scène (voir comm.). .Expliquer : les scientifiques qui accompagnent ces expéditions dressent de meilleures cartes ; les instruments de navigation progressant, les voyages se succèdent tous les ans.
• UTILISER PLANISPHERE ET GLOBE POUR VÉRIFIER QUE LE CONTINENT AUSTRAL N'EXISTE PAS LÀ OÙ ON LE SITUAIT • EXPLIQUER COMMENT COOK LE PROUVE SCIENTIFIQUEMENT	M. É. p. 87 § 2, 2^e al. + globe & planisphère Cahier act.	Cours dialogué Alternance écrit-oral	• TRANSITION - <i>Et le continent austral, existe-t-il là où on l'avait imaginé ?</i> .Comparer la carte d'A. Ortelius avec le planisphère et le globe. • <i>Comment James Cook prouve-t-il, scientifiquement, que le continent austral n'existe pas ?</i> .Activités : 2.a & 2.b, p. 62.
• PRENDRE CONSCIENCE DE L'INTÉRÊT QUE CES DÉCOUVERTES ONT SUSCITÉ EN EUROPE	M. É. p. 89 doc. 6 & 7	Lecture Cours dialogué	■ CONCLUSIONS - Le continent austral, tel qu'on l'avait imaginé, n'existe pas. - Une autre idée se répand : celle des îles heureuses. .<i>En effet, l'imagination européenne s'enflamme à nouveau, frappée par la générosité et la beauté de ces îles.</i>
	Cahier act.	Tr. indiv.	■ APPROFONDIR SES CONNAISSANCES Cook avait bien failli découvrir le 5^e continent. <i>En réalité, qui l'a découvert ?</i> .Activité : 4 p. 65 (recherche).

Chapitre 17 : La fin de l'Ancien Régime en France et la Révolution. *De l'Ancien Régime à la République*

C'est la **notion de révolution** qui est au centre de ce chapitre avec les changements brusques et violents dans les structures politiques et sociales de la France (à la suite de la révolte du peuple de Paris). C'est une période extrêmement complexe et il ne saurait être question de l'aborder dans le détail. De même pour le Consulat et l'Empire, le caractère ambivalent ne sera pas abordé devant les élèves. Mais on peut compter sur l'intérêt des enfants pour une période largement médiatisée.

1. OBJECTIFS

Montrer que de 1789 à 1815 la France a profondément changé dans tous les domaines :

- nouveau régime politique ;
- nouvelle société ;
- nouvelle organisation ;
- la vocation universelle de la Révolution et de ses principes.

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

I. LA FRANCE À LA VEILLE DE LA RÉVOLUTION : LA CRISE DE L'ANCIEN RÉGIME

1. La France est un État puissant et prestigieux : la première puissance au monde

C'est le pays le plus peuplé d'Europe (28 millions) avec la Russie (28 millions). À cette époque, la Grande-Bretagne ne compte que 10 millions d'habitants. Son économie est prospère, son rayonnement culturel est sans égal : le français est la langue des élites européennes, l'art classique triomphe (*voir les palais européens construits sur le modèle de Versailles, tel Schönbrunn à Vienne*), les idées des philosophes sont reprises par certains souverains comme Frédéric II de Prusse ou Joseph II d'Autriche. La puissance militaire de la France s'est manifestée lors de la guerre d'indépendance américaine où notre pays a apporté un soutien décisif aux colons anglais révoltés (en 1783 le traité de Paris consacre l'indépendance des États-Unis).

2. Mais c'est un État en crise

Louis XVI, petit-fils de Louis XV, a vingt ans quand il devient roi en 1774. C'est un homme intelligent, cultivé (parle l'anglais, géographe habile...) mais il a peu de goût pour la politique, ne soigne pas son image de roi (porte trop d'intérêt à la serrurerie et à la maçonnerie). La reine Marie-Antoinette ("l'Autrichienne") ne l'aide pas, car elle est frivole et dépensière, hostile à toute réforme, et elle est très impopulaire. Le roi est dépourvu d'autorité face aux nobles et au clergé qui ne veulent pas qu'on touche à leurs privilèges (exemption de la taille qui est le principal impôt direct). Or, le budget du royaume est en déficit depuis l'accession au trône de Louis XVI. La guerre d'Amérique a augmenté les dépenses de l'État. En 1789, la moitié des recettes sert à rembourser les emprunts contractés. De plus, en 1788-89, la conjoncture économique est très mauvaise :

- mauvaises récoltes de 1788-89 (liées aux circonstances climatiques) ;
- hiver rigoureux, qui empêche la circulation des grains d'une province à l'autre.

Conséquences : le pouvoir d'achat des paysans s'effondre, entraînant une baisse de la demande en produits manufacturés, d'où une crise manufacturière et le chômage en ville, alors que le prix du pain augmente brutalement. La misère et les difficultés engendrent la crise sociale.

Devant l'urgence de la situation, le roi convoque les États Généraux à Versailles le 1^{er} mai 1789. Il s'agit d'une assemblée de représentants des trois ordres, convoquée principalement pour faire accepter de nouvelles levées d'impôts. Pour ce faire, Louis XVI demande aux Français de chaque ordre d'élire séparément ses députés et de rédiger des cahiers de doléances.

3. Le mécontentement social tel qu'il apparaît dans les cahiers

Ce mécontentement est difficile à cerner tant il est multiforme. Les ruraux remettent en cause les privilèges du Haut Clergé et de la Noblesse, l'attitude des seigneurs qui ont souvent étendu la gamme de leurs exigences, la concentration de l'exploitation des terres aux mains des plus riches. En ville, le mécontentement est tout aussi grand, mais il prend une tournure plus directement politique en mettant en cause l'origine même de l'État, notamment la revendication d'une constitution pour limiter l'autorité du roi au profit de la Nation.

II. LA RÉVOLUTION

1. Bouleversement de l'ordre politique

Très vite les députés transgressent le cadre de leur tâche et s'érigent en une Assemblée nationale puis constituante.

Le 14 juillet, en prenant la Bastille, le peuple affirme sa capacité à imposer sa volonté. Par là, deux traits de la monarchie disparaissent : l'origine divine (le pouvoir absolu ne vient plus de Dieu mais de la Nation) et le droit de dire la loi (lié dorénavant à une constitution).

2. Bouleversement de l'ordre social

En juillet 1789 une grande peur traverse la France rurale. Les paysans s'arment contre les "brigands", se lancent à l'assaut des archives seigneuriales pour faire disparaître les droits seigneuriaux. On prend en compte, à Versailles, ce mouvement armé. Dans la nuit du 4 août, les députés décident l'abolition des privilèges (les privilèges sont des avantages qui ne concernent pas seulement les deux ordres principaux, clergé et noblesse, mais aussi les villes, les corporations de métiers par exemple).

Le clergé, force morale et politique, est privé de ses biens (l'État a besoin d'argent) et doté d'une "constitution civile". Les prêtres sont fonctionnarisés. Un système multi-séculaire vient de s'effondrer en quelques mois.

3. La reconstruction (ou Une France nouvelle)

La Constitution de 1791 met en place une **monarchie constitutionnelle**. Les lois sont faites par l'Assemblée législative. Le roi conserve le pouvoir exécutif. Les juges doivent être indépendants. Les députés réorganisent la France. Le pays est divisé en départements, eux-mêmes divisés en districts (arrondissements), en cantons et communes.

L'ancien système d'impôts est supprimé ; **trois nouvelles contributions** sont adoptées :

- la foncière (sur la propriété),
- la mobilière (sur l'occupation d'une habitation),
- la patente (pour les commerçants).

Mais le pouvoir ainsi établi est paralysé par un trop grand partage du législatif et de l'exécutif. Surtout, **deux forces opposées** se manifestent de plus en plus :

a) **le peuple de Paris** qui, après le 14 juillet, s'est donné un maire, une garde nationale, et tient en son pouvoir le roi et l'Assemblée qu'il a ramenés de Versailles.

b) **la noblesse**, qui pousse le roi à l'intransigeance et se tourne vers l'étranger qui a peur de la contagion révolutionnaire.

4. L'enchaînement révolutionnaire : la nation en marche

Au travers de tous ces événements, se forge un sentiment national, les grandes décisions ne sont plus la seule affaire du roi et de l'Assemblée, mais l'affaire de tous. La presse se développe. On projette d'unifier les droits et les coutumes (exemple : le système décimal). C'est la guerre contre l'Autriche, souhaitée par l'Assemblée (pour affermir la Révolution à l'intérieur comme à l'extérieur) et par le roi (qui espère la victoire des princes étrangers) qui dynamise ce sentiment. Paris, une nouvelle fois, s'insurge contre le roi qui oppose son veto aux décisions de l'Assemblée législative. Une nouvelle assemblée est alors désignée, la Convention, qui proclame que le 22 septembre 1792 devient le premier jour de l'An I de la République.

La République est née et il faut l'imposer, lutter contre les ennemis de l'intérieur comme de l'extérieur, donc mettre en place un régime d'exception : le gouvernement révolutionnaire. Centralisation, Comité de Salut Public avec Danton et Robespierre, mesures impitoyables : Louis XVI est exécuté le 21 janvier 1793. Le 17 septembre une loi des suspects alimente la guillotine à Paris, Bordeaux, Lyon et Marseille : c'est la période de la Terreur.

Pour lutter contre l'étranger, l'armée augmente ses effectifs avec "la levée en masse". Avec la victoire de Fleurus, le 26 juin 1794, l'offensive revient aux Français. Les soulèvements intérieurs sont réprimés (*voir carte du document 11, p. 94 du manuel*). La religion suspecte de collusion avec l'ennemi est persécutée : exécution de prêtres, état civil désormais tenu par les maires, calendrier révolutionnaire (il débute le 22 septembre 1792, le jour de la proclamation de la République) afin d'obtenir un nouvel ordre du temps, non chrétien.

5. La "République bourgeoise"

On n'abordera pas ce sujet avec les élèves car la Révolution n'ira pas plus loin. Les vainqueurs de Thermidor (c'est-à-dire les députés modérés qui ont éliminé Robespierre, guillotiné le 10 Thermidor An II, 28 juillet 1794) veulent consolider ce qui a été acquis (notamment la propriété), refusent l'Ancien Régime mais aussi le mouvement populaire. Partisans du juste milieu, ils adoptent une nouvelle constitution (de l'An III) qui partage le pouvoir entre les cinq membres d'un Directoire et le législatif entre deux assemblées. Juste milieu mais aussi instabilité. Napoléon Bonaparte, qui termine victorieusement les guerres de la Révolution, contraint l'empereur d'Autriche à la paix, et s'en prend aux Anglais (expédition d'Égypte en 1798), en profite pour tenter un coup d'État hasardeux qui réussit le 9 novembre 1799 (18 Brumaire An VIII).

III. NAPOLEÓN BONAPARTE

1. La France napoléonienne : une dictature qui met fin à la Révolution

Sous le Consulat (1799-1804) et l'Empire (1804-1814), les libertés reconnues par la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 ne sont plus respectées. La police est toute puissante et la presse censurée. Les écrivains qui déplaisent comme Chateaubriand ou Madame de Staël sont exilés. Le suffrage universel ne sert qu'à désigner des listes de notables. Le pouvoir législatif est affaibli par sa division en quatre assemblées. En revanche, le pouvoir exécutif est concentré entre les mains du premier consul, puis de l'empereur. L'Empire marque donc l'arrêt de la Révolution.

On n'insistera pas trop sur cet aspect à l'école élémentaire mais plutôt sur l'œuvre que Napoléon Bonaparte a développée lui-même. Il a su mesurer les besoins du peuple et les demandes de la bourgeoisie. Il offre aux premiers la terre et le travail qui permettent de vivre ; aux seconds, il donne par la carrière des armes et par celle de l'administration, les nouveaux moyens de la promotion. Par exemple, le principal milieu d'origine des généraux de l'Empire était la moyenne bourgeoisie de la région parisienne. À cette bourgeoisie, Napoléon offre un cadre solide de formation avec les lycées, apporte une marque de distinction sociale, la Légion d'Honneur. Le Code Civil unifie les lois françaises. Il maintient les principes de 1789 auxquels la bourgeoisie est attachée : liberté de conscience, liberté du travail, abolition de droits féodaux.

Pour mettre fin au schisme au sein de l'Église, il négocie, en 1801, un Concordat avec le pape Pie VII. Le catholicisme n'est plus religion d'État. Les biens du clergé confisqués pendant la Révolution ne sont pas restitués, mais l'État verse un traitement aux prêtres.

Dans le domaine administratif, tous les pouvoirs appartiennent aux fonctionnaires nommés par le gouvernement : préfets, sous-préfets, maires des grandes villes. De même, les magistrats sont nommés par Napoléon comme le corps des fonctionnaires chargés de lever les impôts et d'établir un cadastre pour la contribution foncière (impôt sur les terres et bâtiments).

En 1800, est fondée la Banque de France qui a le privilège d'émettre les billets et en 1803, une nouvelle monnaie gagée sur l'or est créée : le franc.

2. Le Grand Empire

Une phase d'ascension, un tournant, les revers et la défaite finale : le schéma est simple.

- **L'ascension** irrésistible est ponctuée par quelques grandes dates : Austerlitz (1805), Iéna (1806), Wagram (1809). En 1810, Napoléon est maître de la moitié de l'Europe (*voir atlas, carte n° 4, p. 171*). Napoléon a deux atouts : son génie et la Grande Armée (nombreuse, expérimentée, fidèle à son chef) l'instrument de la conquête. Cette domination suscite cependant un certain nombre d'oppositions (insoumis et déserteurs en France), résistances nationales en Espagne, formation en Europe de coalitions animées par l'Angleterre, cette dernière restant invaincue.

- **1812 : le tournant.** Napoléon se lance dans une campagne contre la Russie, inquiet de l'incertaine alliance du Tsar. Les défaites se succèdent. En 1814 la France est envahie, l'Empire est balayé. En deux ans, le rêve s'est effondré.

- Napoléon tente à nouveau sa chance et le "vol de l'aigle" le ramène à Paris le 1^{er} mars 1815 mais, au lieu d'accepter l'aide populaire, il prend appui sur une classe de notables qui ne lui fait pas confiance. Le dernier duel avec les Anglais est perdu à **Waterloo, le 18 juin 1815.**

Déporté à Sainte-Hélène, au milieu de l'Atlantique Sud, il meurt en 1821.

Louis XVIII, le frère de Louis XVI, peut occuper le trône de France, mais il n'est plus possible de revenir à l'Ancien Régime d'avant 1789, car la majorité des Français reste attachée aux principes de la Révolution et de l'Empire et le nouveau roi doit accorder une Charte qui a valeur de Constitution.

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Luxardo H., Probst P., *Au temps de la Révolution française*, coll. Au temps de..., Hachette Jeunesse, 1987.
- Miquel P., *Au temps de Napoléon*, coll. Au temps de..., Hachette Jeunesse, 1979.
- *La Révolution française*, coll. Les jours de l'Histoire, Castermann, 1984.
- *L'Empire de Napoléon*, coll. Les jours de l'Histoire, Castermann, 1987.

C - COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Document A : la prise de la Bastille le 14 juillet 1789

Événement symbolique et fondateur de la Révolution. Cette vieille forteresse du Moyen Âge (construite à la fin du XIV^e siècle) ne reçoit plus guère de prisonniers mais le peuple parisien pense y trouver des armes pour défendre l'Assemblée nationale car le roi Louis XVI a concentré des troupes à Versailles où siège l'Assemblée. Une fusillade déclenchée par la garnison de la Bastille tue une centaine de manifestants. L'assaut est immédiatement donné par la foule avec le renfort des Gardes françaises* (en culotte blanche et redingote bleue). La garnison se rend rapidement, le gouverneur de la Bastille est massacré. Le tableau rend bien compte de l'assaut dans la fumée des canons et des fusils. Le pont-levis est pris, le drapeau blanc est hissé en signe de reddition. Dans l'année qui suit, la Bastille est détruite, et le 14 juillet

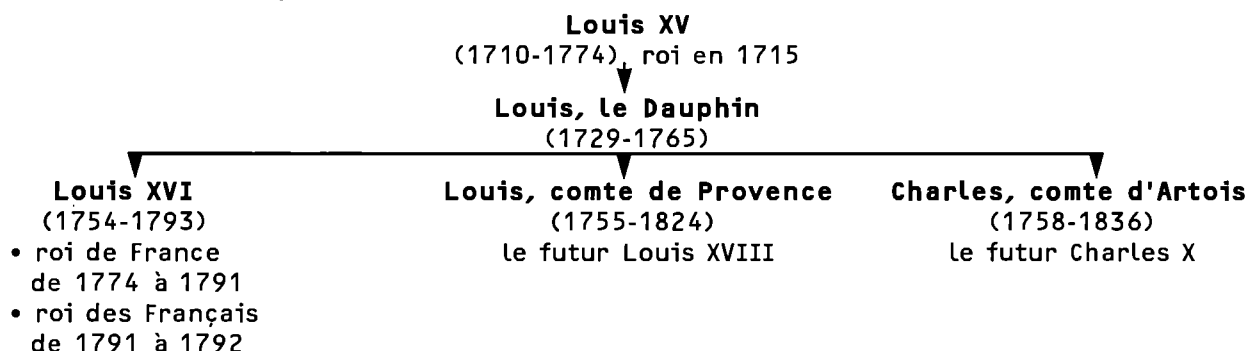
1790, on peut danser et chanter sur son emplacement pour célébrer la France nouvelle. La place de la Bastille est restée un lieu symbolique jusqu'à nos jours.

* Milice constituée par la bourgeoisie parisienne pour maintenir l'ordre ; elle devient Garde nationale après le 14 juillet 1789.

Document B : portrait de Louis XVI (1754-1793)

Petit-fils de Louis XV, roi depuis 1774. D'intelligence moyenne, de caractère indécis et timide, il montre un certain intérêt pour les sciences naturelles, la géographie et la serrurerie, en dehors de la chasse et des plaisirs de la table, mais il est peu préparé à assumer la royauté. Il est marié en 1770 à Marie-Antoinette d'Autriche qui adore les fêtes et les bals, les folles dépenses. Elle est peu aimée des Français, qui l'appellent "l'Autrichienne".

Arbre généalogique, de Louis XV à Charles X



Document 1 : les inégalités dans la société d'Ancien Régime

Les gravures sur le thème des paysans sont nombreuses à cette époque. L'imprimerie permet le tirage en de nombreux exemplaires de feuilles, journaux et gravures. Ces dernières souvent destinées aux campagnes se présentent sous forme de caricature très simple, mais très explicite, accompagnée d'un court texte. Avant la Révolution, le paysan qui représente la plus grande partie du tiers état porte sur son dos les deux ordres privilégiés. Le noble se reconnaît à son épée, le membre du clergé à son costume, le paysan par ses outils de travail et les animaux qu'il élève. Deux catégories sont solidaires, la noblesse et le clergé, qui ont des privilèges. Le paysan, lui, supporte toutes les charges.

Document 2 : extrait d'un cahier de doléances

Ces cahiers sont souvent rédigés à la demande du roi, par les nobles, le clergé et le tiers état afin de présenter leurs plaintes et demandes aux États généraux, convoqués pour le 1^{er} mai 1789. L'exemple du manuel est un extrait d'un cahier de paysans ; ceux-ci réclament l'égalité devant l'impôt et la suppression des droits féodaux. Les cahiers des nobles montrent généralement qu'ils ne veulent pas, eux, renoncer à leurs privilèges.

Document 3 : le budget de 1788

C'est un budget en déficit. Les élèves peuvent facilement faire le calcul du déficit, voir l'origine des principales dépenses : remboursements des emprunts, dépenses militaires et diplomatiques, Cour... Les recettes sont seulement fournies par les impôts indirects (la gabelle sur le sel par exemple) et les impôts directs (taille, capitation). Il faudrait augmenter les impôts, mais ceux qui payent sont déjà écrasés (voir, pp. 114-115, la crise de 1788-1789) et les privilégiés ne veulent pas participer davantage.

Document 4 : les abus de l'Ancien Régime

Le commentaire de ces trois vignettes est explicite.

Document 5 : la nuit du 4 août 1789, la fin des privilèges

Depuis la fin de 1788, une grande agitation règne dans les campagnes (pillages, refus de payer les droits féodaux, et même incendies de châteaux). Après le 14 juillet

1789, des bruits se répandent : on dit que les partisans de l'Ancien Régime vont exercer des représailles, on annonce la venue de brigands et de soldats étrangers... L'anarchie s'installe ; les paysans s'arment.

Les députés s'alarment de cette situation. Pour prévenir une révolte, l'Assemblée fait des concessions. Dans la nuit du 4 août 1789, elle décide de supprimer plusieurs droits féodaux et de déclarer les autres rachetables. Puis, elle abolit tous les privilèges. En quelques heures, les députés ont accompli une révolution juridique en fondant l'égalité devant la loi.

N.B. : Le sacrifice demandé aux nobles est plus théorique que réel, les paysans doivent en effet racheter la plupart des droits féodaux qui continuent à être perçus jusqu'au rachat.

Document 6 : la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen

Après l'abolition de l'Ancien Régime dans la nuit du 4 août, les députés mettent en place un nouveau système politique. Le titre même est tout un programme révolutionnaire : sous l'Ancien Régime, les Français n'ont que des devoirs, la Déclaration proclame leurs droits. De **sujets**, ils deviennent **citoyens** libres. Par droits de l'homme, la Déclaration évoque ceux qui appartiennent à tous les hommes, toutes les nationalités, quelle que soit leur race, leur religion, elle se veut donc universelle. Cependant, il n'est pas certain que tous les députés aient imaginé que les hommes de toutes les races étaient égaux.

La gravure (p. 93 du manuel) prend la forme d'une Table de la loi, sur laquelle sont inscrits des principes à portée universelle, issus de la raison humaine, symbole d'une ère nouvelle. À gauche de la Table, une femme brise les chaînes de l'oppression, à droite, une autre montre les dix-sept articles de la Déclaration (droits de l'homme, droits de la nation, égalité, liberté), sous les auspices du Grand Architecte de l'univers, symbolisé par le triangle lumineux. Au centre le bonnet phrygien : dans l'antiquité, en Phrygie (Asie mineure) les villes libres avaient une statue coiffée d'un bonnet. Les esclaves devenus libres dans la Rome antique se couvraient la tête d'un bonnet de laine. Le bonnet phrygien est ainsi devenu au cours des siècles, symbole de liberté.

Document 7 : l'égalité des Français

Après l'abolition des privilèges et la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, faire chercher ce qui a changé. Ce sont les mêmes personnages mais leur position n'est plus la même qu'avant. Tous supportent le "grand fardeau", c'est-à-dire l'impôt, la dette nationale.

Document 8 : quelques articles de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen votée le 26 août 1789

S'agissant de l'article 1 : en application de ces principes, tous les Français deviennent égaux devant la loi et devant l'impôt. Les titres de noblesse et même les décorations sont abolis ; ainsi que le droit d'aînesse qui, dans les familles nobles de certaines régions, avantageait le fils aîné. Toutes les charges sont désormais ouvertes à tous ; les protestants ou les juifs jouissent des mêmes droits que les catholiques.

La liberté personnelle est précisée dans les articles suivants (la liberté de parler et d'écrire, de tenir des réunions politiques, la liberté de culte...).

Dans la réalité, l'Assemblée n'applique pas intégralement les principes de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, elle maintient l'esclavage aux colonies, elle interdit aux ouvriers de faire grève et de former des syndicats, elle réserve le droit de vote aux riches.

Document 9 : la Patrie est en danger en juillet 1792

Les débuts de la guerre contre l'Autriche sont malheureux pour la France. Le 11 juillet 1792, l'Assemblée proclame la patrie en danger et fait appel aux volontaires. En quelques jours, à Paris, près de cinq mille jeunes Parisiens s'enrôlent sur l'une des huit estrades élevées dans la capitale.

Cette peinture (p. 94 du manuel) est une œuvre de propagande, qui a pour but d'encourager, d'exalter les patriotes à venir en masse s'engager pour défendre la Révolution.

Document 10 : la mort de Louis XVI

Depuis le 10 août 1792, Louis XVI et sa famille sont en prison. Le roi a essayé de fuir à l'étranger en juin 1791. La découverte, à l'automne 1792, d'une correspondance secrète avec son beau-père l'empereur d'Autriche, montre que Louis XVI souhaitait la victoire étrangère. Le procès est donc devenu inévitable. Jugé par l'Assemblée, il est condamné à mort (à une faible majorité) pour trahison, et guillotiné (la tête tranchée par la machine du docteur Guillotin), le 21 janvier 1793.

La gravure montre le supplice du roi qui vient d'avoir lieu, place de la Révolution (aujourd'hui, place de la Concorde). La Garde nationale isole le lieu d'exécution de la foule. Le bourreau montre la tête du roi au peuple pour prouver que la justice a bien été rendue.

Un monarque sacré de droit divin a été condamné comme un citoyen ordinaire. Cette exécution rend impossible tout retour en arrière, mais incite les souverains étrangers à combattre la Révolution et renforce l'opposition des anti-révolutionnaires en France, d'où la guerre civile.

Document 11 : la République menacée de toutes parts (carte de la situation de la France à l'été 1793)

Cette situation est dramatique. Toutes les frontières sont forcées. Les Anglais bloquent Dunkerque et occupent la Corse, les Prussiens pénètrent en Alsace, les Autrichiens s'avancent dans le nord.

À l'intérieur, l'insurrection vendéenne progresse, des nobles en prennent la direction et en font un grand soulèvement royaliste et catholique. Ailleurs aussi les royalistes se manifestent, ils soulèvent Lyon puis Marseille et livrent Toulon à la flotte anglaise. De surcroît, certains départements se soulèvent contre le gouvernement parisien jugé ultra-révolutionnaire (exemple la Gironde). À peine un tiers du territoire reste fidèle à la République.

Document 12 : les nouvelles unités de mesure

L'adoption d'un système uniforme de poids et de masse (système métrique) qui avait été demandé dans les cahiers de doléances de 1789, renforce l'unité française.

Faire trouver aux élèves les nouvelles unités de mesure : le litre, le mètre, le gramme, l'are (cent m²), le stère (un m³). Le franc remplace la livre-tournois. Mais les anciennes mesures sont restées longtemps d'usage courant, surtout dans les campagnes.

Document 13 : la Marseillaise

Origine : en avril 1792, après la déclaration de guerre à l'Autriche, le maire de la ville de Strasbourg demande à Rouget de Lisle, un capitaine de l'armée du Rhin, d'écrire une chanson pour encourager les troupes. En juillet 1792, parmi les gardes nationaux venus de tous les départements, à Paris, au secours de la Patrie en danger, ceux de Marseille font, les premiers, connaître ce chant ; il prend alors le nom de "Marseillaise" et devient, en 1795, l'hymne national français. On le chante pour la dernière fois à Marengo, en 1800. Mais en 1879, avec Gambetta, il redeviendra hymne national.

Document 14 : les sujets deviennent des citoyens

Ce schéma illustre le changement profond de la condition des Français après la Révolution. Sous l'Ancien Régime, ils sont des sujets, ils n'ont que des devoirs à l'égard du roi qui tient son pouvoir de Dieu. Après la Révolution, ils deviennent des citoyens qui ont des droits et participent à la vie politique. Ils votent pour choisir leurs représentants (eux-mêmes peuvent être élus à une assemblée) et donc, par ce biais, participent à l'élaboration des lois, auxquelles tous doivent obéir. Cette citoyenneté est imparfaite puisque seuls les plus riches (citoyens actifs qui paient un certain impôt) peuvent voter, et être députés, s'ils sont propriétaires.

Document 15 : les départements créés sous la Révolution

La création de 83 départements constitue l'une des plus grandes réformes de la Révolution. Le comité chargé du nouveau découpage administratif décide de la délimitation et de la taille de chaque département, de façon à ce que le chef-lieu puisse

être atteint en une demi-journée de route (à cheval), (un député avait même présenté un projet de découpage en carrés égaux !). Le nom donné aux départements est inspiré de la géographie : noms de rivière, de montagne... Le choix du découpage a été judicieux puisque les départements actuels, divisés en cantons et communes, sont issus, pour la plupart, de cette époque.

Document 16 : Le couronnement de Napoléon I^{er}

Cet immense tableau (neuf mètres de long) est une commande officielle du gouvernement au peintre David, nommé "Premier peintre de l'Empereur". Il y travaille deux ans, de 1805 à 1807. David a assisté au sacre et il restitue une image fidèle de la cérémonie du 2 décembre 1804.

Elle se déroule dans la cathédrale Notre-Dame, à Paris, aménagée pour accueillir la nombreuse assistance. Le personnage central est Napoléon. Il vient de se couronner et va couronner l'impératrice Joséphine agenouillée. Il a la tête entourée d'une couronne de lauriers, il porte une tunique de soie blanche et un manteau de velours pourpre (couleur de la gloire). Le personnage assis, le pape Pie VII, vêtu de blanc, coiffé de la calotte, vient de donner à l'empereur l'onction sainte, c'est-à-dire le sacre. La famille de Napoléon est présente : les sœurs de Napoléon qui portent la traîne de Joséphine, la mère de Napoléon assise entre deux dames d'honneur (en réalité, elle n'a pas assisté à la cérémonie). Sous sa loge, on voit les dignitaires du régime et, sur l'estrade, évêques et cardinaux. La présence du pape montre que l'église accorde sa bénédiction au nouvel empereur mais l'attitude de Napoléon manifeste sa supériorité. Le peintre David montre bien l'aspect solennel de cette cérémonie où tous les regards convergent vers Napoléon.

Document 17 : La veillée d'Austerlitz en décembre 1805

En décembre 1805, Napoléon est en campagne contre l'Autriche et la Russie. Le 2 décembre, il écrase les armées russo-autrichiennes à Austerlitz (à cent kilomètres de Vienne ; aujourd'hui en République tchèque). Cette bataille est le symbole même du génie tacticien de l'empereur. Les batailles de Napoléon ont été très bien illustrées par de nombreux dessinateurs dont la mission était de faire les relevés topographiques nécessaires à l'armée (plaine découverte limitée par des collines boisées) et de magnifier les victoires. Ici apparaît le génie tranquille de l'empereur.

Document 18 : La retraite de Russie

Le tableau montre la tragédie de la retraite en novembre 1812, il s'agit du passage de la Bérézina, épisode le plus célèbre. L'hiver est bien présent, on aperçoit les ponts que les soldats travaillant dans l'eau glacée ont réussi à construire. Au premier plan, tout le matériel, les chariots, les canons intransportables car les chevaux sont morts de froid et de faim. Ce désastre a tellement frappé l'opinion que le langage usuel parle de "Bérézina" pour désigner une catastrophe.

Document 19 : un préfet (de l'Empire)

Le corps des préfets est constitué sous Bonaparte, premier consul, et a contribué à la centralisation de la France. Le préfet, haut fonctionnaire nommé par le pouvoir central, représente le gouvernement et fait appliquer les lois dans chaque département. L'illustration montre un préfet en uniforme, avec une culotte ajustée, une redingote, des bottes. Les insignes de sa fonction sont l'épée, la large ceinture rouge, brodée de feuilles de chêne, la cocarde tricolore fixée au bicorne.

Document 20 : un élève du lycée Louis Le Grand à Paris en 1805

Cet établissement public d'enseignement secondaire apparaît en 1802. L'enseignement est à base de latin et mathématiques. L'organisation interne est militaire : les élèves portent l'uniforme et des roulements de tambour marquent la fin des cours. Les professeurs portent aussi l'uniforme, sont célibataires et logent dans l'établissement. Les lycées, réservés aux jeunes enfants de la bourgeoisie, sont destinés à former des cadres fidèles à l'Empire. La fin des études est sanctionnée par le baccalauréat, dont le prestige est grand. Tout élève qui obtient ce diplôme est admis dans la faculté de son choix.

Document 21 : le franc germinal

Napoléon favorise l'activité économique de la bourgeoisie. Il participe personnellement à la fondation d'une banque privée par actions, la Banque de France, et lui accorde le monopole de l'émission des billets de banque. Une loi de 1803 (germinal an XI, du calendrier révolutionnaire) organise le nouveau système monétaire et choisit pour unité une pièce de cinq grammes d'argent, le franc. Le franc germinal est resté stable jusqu'à la guerre de 1914.

Document 22 : la légion d'honneur

Elle a été instituée par Bonaparte en 1802. C'est une distinction réservée aux militaires qui se sont distingués au combat et aux civils qui se sont distingués au service de l'État. Elle a la forme d'une étoile à cinq branches. On voit à l'avant l'effigie de Napoléon et, au revers, un aigle avec les mots Honneur et Patrie.

3. DÉROULEMENT DES SÉANCES

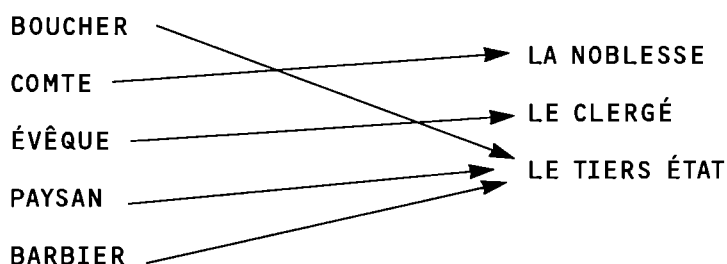
■ 1^{ère}, 2^{ème} & 3^{ème} séances : voir les fiches pédagogiques, pages 124 à 126

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

LA RÉVOLUTION FRANÇAISE

1. Je travaille mes connaissances

Établir ainsi les relations :



2. Je retiens l'essentiel

Au cours de l'été 1788, la France est dans une situation difficile : mauvaises récoltes, prix du pain élevé. Les caisses de l'État sont vides ; mais le roi, **Louis XVI**, ne parvient pas à faire payer l'impôt à tous les Français. Les nobles refusent d'abandonner leurs **privilèges**.

En 1789, Louis XVI finit par convoquer les **États généraux**.

3. Je sais situer dans le temps

- 1789 : 14 juillet → **Prise de la Bastille** (réf. : pp. 90 & 91)
- 1789 : 4 août → **Abolition des privilèges** (réf. : pp. 91 & 93)
- 1789 : 26 août → **Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen** (pp. 91-93)
- 1792 : 22 sept. → **La République est proclamée** (réf. : p. 91)
- 1793 : 21 janvier → **Exécution de Louis XVI** (réf. : pp. 91 & 94)

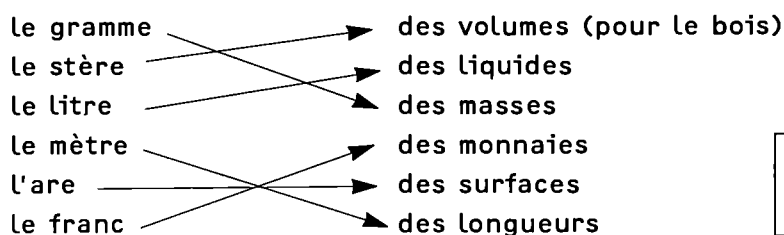
UNE FRANCE NOUVELLE

4. Je travaille mes connaissances

a) L'hymne national de la France est : **La Marseillaise** (réf. : p. 27 du manuel)

La devise de la République française est : **liberté, égalité, fraternité** (même réf.)

b) Établir ainsi les relations :



est une unité de mesure...

5. Je sais situer dans le temps

Avant 1789	Après 1792
PRIVILÈGES	ÉGALITÉ DES DROITS
SUJET	CITOYEN
ROYAUTÉ	RÉPUBLIQUE
PROVINCE	DÉPARTEMENTS

NAPOLÉON BONAPARTE

6. Je travaille mes connaissances

a) Les batailles

Il faut entourer : ----> en bleu : Austerlitz, Wagram, Iéna ;
 ----> en rouge : Waterloo.

b) Transformations dues, soit à la Révolution, soit à Napoléon :

RÉVOLUTION	NAPOLÉON
DÉPARTEMENT	CODE CIVIL
SYSTEME MÉTRIQUE	LÉGION D'HONNEUR
	CADASTRE
	LYCÉE

7. Je sais lire des documents

- La "Grande Armée" est prise au piège en Russie à cause du froid et de la glace.
- La dernière bataille de Napoléon I^{er} est : Waterloo.

8. Je retiens l'essentiel

Napoléon s'empare du pouvoir par un coup d'État.	VRAI
Napoléon gouverne de manière autoritaire.	VRAI
Napoléon continue l'œuvre de la Révolution et modernise la France.	VRAI
Après l'Empire, la République est rétablie.	FAUX

• Erratum (frise chronologique, p. 97 du manuel) : lire "1793 : Exécution du roi".

Ch. 17 - La fin de l'Ancien Régime et la Révolution	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT (1 ^{ÈRE} SÉANCE) LA RÉVOLUTION DE 1789 ET LA FIN DE L'ANCIEN RÉGIME
OBJECTIFS			
• ESQUISSE DE DÉFINITION DE L'ANCIEN RÉGIME	M. Élève : p. 90, doc. A M. Élève : frise p. 97 M. É. p. 91	Cours dialogué	■ MISE EN SITUATION .Évoquer le symbole de la Révolution française : la prise de la Bastille, le 14 juillet 1789. .Pourquoi, chaque année, commémore-t-on cet événement ? .Situer la période concernée sur la frise ; comparer avec l'Histoire polynésienne. .Lire et comprendre le vocabulaire : Ancien Régime, clergé, sujet, privilèges.
• FAIRE DÉCOUVRIR UNE SOCIÉTÉ INÉGALITAIRE	M. É. p. 92, doc. 1 & 4 M. É. p. 91 Cahier act.	Cours dialogué Lecture Trav. ind.	■ POURQUOI LA RÉVOLUTION ? 1. UNE SOCIÉTÉ INÉGALITAIRE .Observer les doc. ; laisser s'exprimer ; guider la réflexion. .Quels sont les Français qui souffrent le plus ? .Quelles charges, quels abus doivent-ils supporter ? .À quel groupe appartiennent-ils ? .Quels sont les groupes privilégiés ? .Lire le § 1, alinéas 1 & 2. .Activité : 1, p. 66. • Que souhaite le tiers état ? .Lire le doc. 2 ; mettre en relation avec le doc. 4. --> Payer moins d'impôts, avoir les mêmes droits que les privilégiés (voir livre du maître p. 115). Transition - Est-ce possible ? Quelle est la situation du royaume en 1789 ?
• MONTRER LES DIFFICULTÉS DU ROYAUME	M. Élève : doc. 3, p. 92	Récit maître	2. UN ÉTAT EN CRISE • Calculer le déficit du budget. .Quels sont les principaux postes de dépenses ? .Les difficultés des années 1788-1789
• MONTRER L'INCAPACITÉ DU ROI À RÉFORMER	M. Élève : doc. B, p. 90 Cahier act.	(voir livre pp. 114-115) Trav. ind.	• Brosse les portraits du roi et de la reine. .Lire le § 1, alinéas 3 & 4 (+ le vocabulaire). .Activité : 2, p. 66. Transition - Comment résoudre la crise ?
• DÉCOUVRIR LA NOTION DE RÉVOLUTION : CHANGEMENT BRUSQUE, PARFOIS VIOLENT, PROVOQUÉ PAR LA RÉVOLTE D'UN GROUPE DE LA SOCIÉTÉ CONTRE LE POUVOIR EN PLACE	M. Élève : doc. A, p. 90 + § 2, p. 91 M. Élève : doc. 5, p. 93	Cours dialogué + lecture Cours dialogué	■ LA RÉVOLUTION DE 1789 1. LA CONVOCATION DES ÉTATS GÉNÉRAUX Le roi ne veut discuter que de la question financière, n'accepte pas de voir son pouvoir limité, fait venir des troupes autour de Paris.
• MONTRER LE CHANGEMENT DE SOCIÉTÉ : ÉGALITÉ CIVILE (MÊMES DROITS À LA NAISSANCE, MÊMES OBLIGATIONS DE TOUS LES FRANÇAIS) ; LIBERTÉS (D'OPINION ET D'EXPRESSION)	M. É. : p. 91 doc. 6 & 8 M. Élève : doc. 1, p. 92 doc. 7, p. 93 Cahier act.	Lecture + cours dialogué Apport du maître Act. indiv.	2. LA PRISE DE LA BASTILLE .Décrire la forteresse ; lire la légende et le début du § 2 ; guider la réflexion. .Qui sont les assaillants, les défenseurs ? .Quelle est l'issue de l'attaque ? Transition - Quelles sont les conséquences de la prise de la Bastille ? 3. LA FIN DE L'ANCIEN RÉGIME .Observer ; lire la légende ; guider la réflexion. .Qui décide la suppression des privilèges ? .Remarque : Les nobles aussi votent l'abandon des privilèges. Qu'en pensez-vous ? .Souligner l'universalité de ce texte ; il peut s'appliquer aux hommes du monde entier. .Qu'est-ce qui s'ajoute à l'égalité ? La liberté ou les libertés (lesquelles) ? .Comparer ces doc. (avant, après). Le doc. 7 illustre l'égalité des Français après la Révolution, mais insister sur le fait qu'il ne s'agit pas encore d'égalité politique : le droit de vote est réservé aux riches. .Activité : 3, p. 66 (commencer la frise : 1789).
		Oral collectif	■ CONCLUSION - Bouleversement de l'ordre politique (le peuple impose sa volonté) et de l'ordre social (abolition des privilèges, égalité). .Un résumé élaboré par les élèves peut être comparé à celui du manuel. .La Révolution est-elle finie ?

Ch. 17 - La fin de l'Ancien Régime et la Révolution	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT (2 ^{ÈME} SÉANCE)
OBJECTIFS			FIN DE LA MONARCHIE ET ORGANISATION D'UNE FRANCE NOUVELLE
• COMPRENDRE LA NOTION DE PATRIE : LE PAYS AUQUEL ON EST ATTACHÉ, UN PATRIMOINE COMMUN QU'ON EST PRÊT À DÉFENDRE	M. Élève : doc. 9, p. 94	Récit du maître Cours dialogué	■ LA PATRIE EN DANGER 1. LA DÉCLARATION DE GUERRE À L'AUTRICHE (en avril 1792) .Expliquer pourquoi l'Assemblée et le roi souhaitent cette guerre, mais chacun pour des raisons différentes (<i>voir</i> livre du maître § 4, p. 116). --> La menace étrangère suscite la ferveur patriotique. .Observer le document. <i>.À quoi reconnaît-on les patriotes ?</i> <i>.Pourquoi s'engagent-ils ?</i> .Montrer l'enthousiasme de ces hommes. 2. L'ATTITUDE DU ROI .Observer le document. <i>.Pourquoi le roi a-t-il été condamné à mort (le 1^{er} janvier 1793) ?</i> --> Il a refusé la décision de l'Assemblée de constituer une troupe de 20 000 patriotes pour défendre Paris. --> Il a tenté de s'enfuir, il a communiqué avec l'ennemi. 3. LE PEUPLE SE SOULÈVE encore une fois : --> Le 20 juin 1792, prise du palais des Tuileries où réside Louis XVI. En août, il est emprisonné. • LA RÉPUBLIQUE EST PROCLAMÉE le 22 septembre 1792 --> le 1^{er} jour de l'An I. .Activité : 3, p. 66 (1792, 1793). 4. LA SITUATION EN 1793 .Inventorier, sur la carte, les menaces intérieures et extérieures. .Indiquer brièvement des exemples, à l'intérieur même du pays, de l'hostilité à la République : --> insurrection catholique en Vendée ; --> insurrection fédéraliste en Gironde. • LA TERREUR : des mesures exceptionnelles pour faire face au danger. .Lire les 2 derniers alinéas.
• PRENDRE CONSCIENCE DE L'ENJEU DE L'EXÉCUTION DU ROI (RUPTURE TOTALE AVEC LE PASSÉ) ET SES CONSÉQUENCES IMMÉDIATES : HOSTILITÉ DES MONARCHIES EUROPÉENNES À LA RÉVOLUTION	M. Élève : doc. 10, p. 94	Cours dialogué et récit du maître	
• SOULIGNER : ÉGALITÉ AVEC RESTRICTION DES LIBERTÉS	Cahier act. M. Élève : doc. 11, p. 94 M. Élève : p. 91, § 2	Cours dialogué Apport du maître Lecture	
• PRENDRE CONSCIENCE DE TRANSFORMATIONS QUI DURENT ENCORE DE NOS JOURS	M. Élève : doc. 13, p. 95 Cahier act. + M.É. p. 27 doc. 8 M. Élève : doc. 15, p. 95	C. dialogué Trav. indiv.	■ UNE FRANCE NOUVELLE • <i>Qu'est ce qui change avec le nouveau régime ?</i> 1. LES SYMBOLES .Lire ; rappeler l'origine de cet hymne. .Activité 4.a, p. 67 ; <i>voir</i> aussi p. 27 du manuel. 2. UNE NOUVELLE ORGANISATION <i>.Combien de départements existent en 1789 ?</i> <i>.Combien de nos jours ? (96 + 4 D.O.M.).</i> <i>.Quelle est l'origine de leur nom ?</i> 3. L'ÉTAT CIVIL <i>.Qui enregistrait les naissances, décès, mariages avant la Révolution ? Après ? De nos jours ?</i> 4. LES POIDS ET MESURES (système métrique). .Étudier le doc. + .Activité : 4.b, p. 67. 5. UNE SOCIÉTÉ NOUVELLE .Lire ; comparer. <i>.Qui fait la loi ? Quels sont les droits et devoirs des citoyens ?</i> Mais citoyenneté imparfaite : seuls les plus riches votent. <i>.Et de nos jours, sujet ou citoyen ? Justifier.</i>
• ÉVOQUER LA LAÏCISATION DE LA SOCIÉTÉ	M. Élève : doc. 12, p. 95 Cahier act. M. Élève : doc. 14, p. 95	Cours dialogué Trav. indiv. Cours dialogué	
• COMPRENDRE LE CHANGEMENT DE STATUT DE SUJET À CITOYEN	M. Élève : p. 91, § 3 Cahier act.	Lecture Trav. indiv.	■ CONCLUSION • Une nouvelle société de citoyens. • Un nouveau régime politique : la République (Aujourd'hui, la plupart des États sont des républiques) .Lire + Activité : 5 p. 67.

Ch. 17 - La fin de l'Ancien Régime et la Révolution OBJECTIFS	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT (3^{ÈME} SÉANCE) NAPOLEON BONAPARTE
• MONTRER L'ASCENSION PERSONNELLE D'UN HOMME	M. Élève : p. 96, texte + doc. 16	Lecture Apport du maître	■ INTRODUCTION - QUI EST-IL ? .Lire le 1 ^{er} alinéa + le vocabulaire correspondant. .Préciser : son origine corse, ses études, les guerres de la Révolution. .Étudier ce tableau ; Lire la légende. --> En déduire la grandeur de Napoléon Bonaparte, désormais Napoléon I ^{er} , empereur des Français. .À votre avis, cette scène rappelle-t-elle la Révolution ou la royauté d'avant 1789 ? Justifier.
• MONTRER COMMENT LE RÊVE DE GRANDEUR ABOUTIT AU DÉSASTRE ET À L'OCCUPATION DE LA FRANCE	M. Élève : texte, p. 96 doc. 17, p. 96 carte 4, p. 171 M. Élève : carte 4, p. 171 M. Élève : doc. 18 p. 96 C. act. + M.É. carte 4, p. 171 frise, p. 96	Cours dialogué Cours dialogué Apport du maître Cours dialogué Apport du maître Tr. indiv.	■ NAPOLEON LE CONQUÉRANT DE L'EUROPE .Lire le 2 ^{ème} alinéa. 1. LES VICTOIRES Dès 1805, la guerre reprend. Situer les victoires sur la carte de l'atlas (Austerlitz, la victoire la plus brillante). .Préciser où se passe la guerre. En France ? ailleurs en Europe ? (Autriche, Prusse). 2. L'ORGANISATION DE L'EMPIRE À partir de cette carte : .montrer l'étendue des conquêtes ; .citer des pays vaincus (Angleterre, Portugal...). 3. LES DÉFAITES ET LA CHUTE .Après 1808, lorsque Napoléon décide d'intervenir en Espagne pour aider son frère Joseph, roi d'Espagne, les revers commencent. .Le plus grand désastre a lieu après l'attaque de la Russie en 1812. Étudier le doc., souligner contre quoi luttent les soldats français (le froid de l'hiver, la faim, l'immensité). .En 1814, la France est envahie et Napoléon exilé. Celui-ci, revenu quelques mois plus tard à Paris, voit toute l'Europe se liguier contre la France. C'est l'ultime défaite de Waterloo (1815). Situer. .Activités : 6.a, p. 68 (avec carte et frise) ; 7 p. 68. .Transition - Mais Napoléon n'a pas pris le pouvoir uniquement pour satisfaire ses idées de grandeur...
• MONTRER UN AUTRE VISAGE DE NAPOLEON BONAPARTE : LE RÉFORMATEUR	M. Élève : doc. 21, p. 97 doc. 20, p. 97 doc. 19, p. 97 doc. 22, p. 97 Cahier act. M. É. p. 96	Cours dialogué et apports du maître Trav. indiv. + lecture	■ NAPOLEON LE RÉFORMATEUR .Rappel des transformations déjà apportées par la Révolution. .De nouvelles transformations : • LA BANQUE DE FRANCE , créée en 1800, a le droit d'émettre des billets. En 1803, une nouvelle monnaie apparaît : LE FRANC . • LES LYCÉES . Chercher (dictionnaire) l'origine du nom de ce grand lycée parisien. Quelle éducation y reçoit-on ? Avec quels débouchés ? --> Armée, administration : notamment les préfets. • LES PRÉFETS . Combien par département ? Quel rôle ? --> Chargés de faire appliquer les lois, respecter l'ordre, informer l'empereur sur les sentiments et les comportements de la population. • LA LÉGION D'HONNEUR . .À quoi sert-elle ? --> Elle récompense les meilleurs serviteurs de l'État, civils ou militaires. .Existe-t-elle encore ? À qui la remet-on ? • LE CODE CIVIL de 1804. Il unifie les lois françaises et maintient les principes de 1789 : liberté de conscience, liberté du travail, principe de propriété. .Activité : 6.b, p. 68 + Lire le 3 ^e alinéa (et le voc.). .Que reste-t-il de ces réformes aujourd'hui ? .Transition - Mais Napoléon ne respecte pas les droits proclamés par la Révolution...
• PRENDRE CONSCIENCE DE CE QU'EST UNE DICTATURE : UN REcul DES LIBERTÉS	M. É. p. 96 texte, voc.	C. dialogué et apport du maître	■ NAPOLEON, LE DICTATEUR .Chercher un mot qui qualifie le pouvoir de Napoléon. .Lire la définition de dictature ; en discuter. .Comment la dictature se manifeste-t-elle ? --> police puissante, presse contrôlée, obéissance absolue dans tous les domaines...
	Cahier act.	Trav. coll. puis indiv.	■ CONCLUSION - Que penser du personnage, de son action ? Qu'est-ce qui est, selon vous, le plus important : le conquérant, le réformateur ou le dictateur ? .Donner son avis. .Activité : 8, p. 68.

Ch. 18 - Bouleversement de la vie des Polynésiens lors des premiers contacts avec les Européens. *Une nouvelle façon de vivre*

1. OBJECTIFS

Montrer les conséquences, pour les Polynésiens, de l'influence grandissante des Européens :

- un nouvel ordre politique ;
- une évolution rapide et profonde de l'économie polynésienne ;
- le triomphe du christianisme après une laborieuse conversion de la société polynésienne ;
- une crise démographique très grave qui menace le peuple *maohi* de disparition.

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

I. LE TRIOMPHE DU CHRISTIANISME

Toutes les îles composant la Polynésie orientale connaissent la même histoire missionnaire.

Après l'échec, en 1775, de deux missionnaires catholiques franciscains espagnols à Tahiti, il faut attendre la fin du XVIII^e siècle et l'arrivée des missionnaires de la L.M.S. (*London Missionary Society*), le 5 mars 1797, sur le *Duff*, pour constater un début d'évangélisation. Évangélisation difficile, dans la mesure où la religion traditionnelle occupe une place éminente dans la société et est liée à presque tous les actes de la vie. Indissociable du pouvoir politique, elle ne peut être remise en cause tant que les chefs conservent leur pouvoir.

La conversion des Polynésiens n'est donc ni facile, ni rapide, malgré l'apprentissage de la langue tahitienne par les missionnaires, l'apport de nouvelles techniques comme la menuiserie ou la forge (les missionnaires ont appris et exercé en Grande-Bretagne des métiers manuels) qui intéressent la population locale. Mais c'est la ténacité d'Henry Nott, l'un des missionnaires arrivés sur le *Duff*, qui permet au christianisme de s'implanter durablement dans les îles de la Société. Il n'a cessé de rester auprès de Pomare II malgré les heurs et malheurs de ce dernier. Après la victoire décisive de Fei Pi en 1815, les conversions se multiplient et le roi se fait baptiser en 1819. À partir de Tahiti, la L.M.S. va rayonner dans toute la Polynésie (sauf aux Marquises). Pour les catholiques aussi, l'évangélisation est difficile. Les pères Laval et Caret, présents aux Gambier, convertissent l'archipel dès 1836, le roi en tête.

Aux Marquises, les prêtres connaissent peu de succès. L'annexion, en 1842, permet une implantation plus durable dans les années 1850. Il en va de même aux Tuamotu après des débuts difficiles.

À Tahiti, les missionnaires catholiques sont indésirables en raison de la force politico-religieuse des pasteurs protestants. Leur expulsion par la reine Pomare IV, à la demande du pasteur Pritchard, sert de prétexte au gouvernement français pour intervenir dans le royaume des Pomare.

Dans les années 1850, les Mormons essaient de s'installer aux Australes et aux Tuamotu (Anaa), mais peu soutenus par leur Église aux États-Unis, et en butte aux tracasseries de l'administration française, ils quittent la région pour n'y revenir qu'en 1892. En tout cas, lorsque la France annexe définitivement les É.F.O., tous les archipels sont christianisés.

II. VERS UNE NOUVELLE SOCIÉTÉ

Après 1815, la victoire du christianisme place les missionnaires protestants dans une position privilégiée. Ils sont les conseillers écoutés des chefs, comme Pomare II. Ils peuvent alors réformer la société tahitienne. Le code Pomare paru en 1819 (Code des lois de Tahiti), à l'initiative des missionnaires anglais a été l'objet de tractations entre Pomare II et les pasteurs. Pour les Anglais, il s'agit de tempérer l'autorité du roi que la victoire de 1815 a laissé seul maître de l'île de Tahiti et de mettre en œuvre les conceptions missionnaires relatives à la société civile. Les articles du Code (*voir le document 3 p. 100 du manuel*) concernent le meurtre, le vol, l'adultère, la trahison, la désertion, le mariage, le faux témoignage, le tatouage, l'observance du sabbat (pour eux, le dimanche). Les sanctions sont prévues contre tout manquement à ces règles, et pendant la plus grande partie du XIX^e siècle, les insulaires vivent dans le cadre de ces lois. Les missionnaires construisent des édifices religieux par dizaines, des écoles, des dispensaires, des maisons de réunion, tracent des routes, aménagent les quais. L'habitat est modifié : les populations sont regroupées autour des stations missionnaires qui donnent naissance à des villages. Dans le même temps, dictionnaires, grammaires, traductions de la Bible témoignent des efforts linguistiques des missionnaires.

Ainsi, l'Église constitue la structure supra-familiale des Tahitiens, structure à peu près analogue à l'organisation ancienne, en maintenant la langue tahitienne dans une société en voie d'assimilation.

III. LA MONARCHIE SOUS POMARE II ET SES SUCCESEURS

Pomare II profite personnellement de la situation nouvelle créée par la victoire de Fei Pi en 1815.

D'un côté, il bénéficie d'alliances familiales : il est allié aux très grandes familles de Tahiti et des îles Sous-le-Vent. D'un autre côté, il reçoit en héritage des titres d'*arii* (la crise démographique touche aussi les lignées royales).

Les chefferies se transforment. Deux cas sont à distinguer :

- Pomare II confirme (pour un compagnon de lutte) ou reconfirme (pour un rallié) le tenant du titre dans sa chefferie, mais avec le titre de *Tavana* et non plus d'*Arii* (puisque'il n'y a plus qu'un seul *arii*, Pomare II) ;
- ou bien le roi crée une chefferie nouvelle qui vient supplanter les chefferies traditionnelles.

Mais les missionnaires entendent limiter le pouvoir royal. À partir de 1824, il est décidé que chaque district enverra des représentants qui se réuniront tous les ans «dans le but de promulguer de nouvelles lois et d'amender celles déjà en vigueur». En 1826, ce "Parlement tahitien" se réunit pour la première fois. La mort de Pomare II, en 1821, a accéléré un retour aux chefferies traditionnelles et les *arii* auront la réalité du pouvoir sous Pomare III (1821-1827) et Pomare Vahine IV qui règne à partir de 1827.

Comment qualifier la royauté au temps de Pomare II ?

Se méfier des expressions "monarchie absolue", "centralisme", "despotisme", "parlementarisme".

Dans l'*Encyclopédie de la Polynésie* (vol. VI, p. 57 et suivantes), on trouve une série d'expressions du vocabulaire politique occidental reprises sans les nuances qui s'imposeraient pourtant.

Faisons la mise au point suivante :

- ne comparer que ce qui est comparable. Parler de monarchie, de monarchie absolue, de centralisation, c'est négliger les différences de fonds culturel entre l'Europe et la Polynésie, les différences religieuses, économiques et sociales, les différences d'échelle aussi. On risque de trahir l'Histoire d'un peuple, en utilisant le vocabulaire d'un autre peuple.
- se souvenir qu'en 1815, le parlementarisme n'existe pas plus en Angleterre qu'ailleurs, selon la définition qu'on lui donne aujourd'hui. Il est peu probable que

les missionnaires aient jamais pensé introduire un système parlementaire. Rappelons que John Wesley lui-même avait écrit : «Aussi longtemps que je vivrai, les fidèles n'auront aucune part au choix de leurs chefs méthodistes. **Nous ne sommes pas républicains et nous n'entendons jamais le devenir.** Il vaudrait mieux que ceux qui le sont s'éloignent tranquillement».

- L'expression "monarchie absolue" est vivement critiquée par les historiens, même appliquée à celui qui passe pour en être l'illustration parfaite, c'est-à-dire Louis XIV. Ainsi, un des plus grands historiens français, P. Goubert, écrit que "monarchie absolue" est "une expression facile pour historiens pressés". Si cela a un sens, ce n'est de toute façon pas celui que les mots laissent supposer. En effet, le risque que l'on court c'est de laisser entendre qu'un "roi absolu" serait un dictateur ou un tyran, qualificatifs que ne mérite pas Louis XIV.

- L'expression "monarchie centralisée" est encore plus maladroite, car elle suppose toute une organisation administrative qui donnerait au roi les moyens d'exercer cette centralisation. Il est évident que Pomare II n'a pas à sa disposition cet appareil administratif.

- les expressions "monarchie absolue" et "monarchie centralisée" supposent une longue période d'exercice, ce qui n'est nullement le cas pour Pomare II (qui, au mieux, n'a réellement régné que six ans).

Que dire alors ?

Parler, à propos de Pomare II, de **roi autoritaire**, de **roi enfin respecté** par les autres chefs et par ses sujets, suffit à rendre compte de la réalité.

Ce n'est pas parce que les sujets du roi participent à des assemblées qui approuvent les textes qui leur sont soumis qu'on peut parler même "d'une ébauche d'assemblée parlementaire à l'anglaise". Cela ressemble beaucoup plus aux réunions que tenaient les rois carolingiens avec leurs guerriers. L'approbation du "peuple" est une fiction. Il faudra se contenter de raconter dans quelles conditions, suivant quel cérémonial les codes de lois ont été approuvés.

L'*Encyclopédie de la Polynésie* rend d'énormes services. Mais plusieurs des auteurs des volumes d'Histoire ne sont pas en fait des historiens. Ils ont été utiles au grand public à une époque (il y a une dizaine d'années) où les recherches historiques n'en étaient qu'à leurs débuts. On peut espérer que bientôt la collaboration de chercheurs expérimentés et de bons connaisseurs de la langue locale et de la culture *maohi* d'autrefois viendra traduire en termes adaptés les caractéristiques de la vie publique du début du XIX^e siècle.

IV. LE RÔLE ÉCONOMIQUE DES EUROPÉENS : DES BALEINIERS AUX PLANTEURS

Après les découvreurs, la Polynésie subit l'influence grandissante des baleiniers, des commerçants, des missionnaires. Les îles fournissent de l'eau, des vivres frais et du bois pour les réparations. Certes, les équipages des navires baleiniers, sans foi ni loi, font subir de graves préjudices aux populations locales ; mais ils jouent cependant un rôle économique en faisant connaître des produits nouveaux : la quincaillerie, les clous... Venant pour la plupart d'Europe ou d'Amérique, ils apportent aussi leurs compétences, maîtrisant des techniques tout à fait inconnues des Polynésiens, car ils sont menuisiers, charpentiers, horlogers, forgerons... Ils permettent aux insulaires d'enrichir leur savoir-faire. Ils jouent aussi un rôle important en introduisant à Tahiti les pièces de monnaie (le *tara*, déformation du mot *dollar*). Peu à peu, dans les échanges commerciaux, la monnaie prend le pas sur le troc.

Les commerçants succèdent aux baleiniers (victimes de la raréfaction des baleines et de l'emploi de la lampe à pétrole qui remplace l'huile de baleine). C'est par l'exportation de salaison de porc, de manioc, d'huile de coco que les Polynésiens entrent dans l'économie moderne. Le bois de santal, les perles et les écailles de tortue des Tuamotu sont aussi très recherchés, même si ces produits n'assurent qu'une faible part des exportations.

Au début du XIX^e siècle, le commerce tourné vers la Nouvelle-Galles du Sud est aux mains des missionnaires. À partir de 1825, de nouveaux venus, capitaines de goélet-

te, toujours plus nombreux, mais aussi les chefs polynésiens, profitent de cette économie de traite (forme élémentaire de commerce qui consiste à échanger des marchandises manufacturées de faible valeur contre des produits locaux qui sont ensuite revendus très cher en Europe, Amérique, Australie). La reine Pomare Vahine IV, elle-même, s'essaie à ce commerce avec plus ou moins de bonheur.

Les importants bénéfices tirés de ce négoce sont parfois placés dans de petites plantations de coton ou de canne à sucre.

V. LES CRISES DÉMOGRAPHIQUES

Au moment de la découverte, on constate une bonne santé physique dans l'ensemble de la société polynésienne (liée au bon niveau de propreté, à l'insularité qui isole des endémies tropicales, à l'ignorance de la fabrication des boissons alcoolisées). Mais dès la fin du XVIII^e siècle, la société tahitienne connaît une chute démographique qui ne prend fin que dans les premières décennies du XX^e siècle. Tous les observateurs de l'époque prédisent la disparition du peuple *maohi*.

a) Les causes de la dépopulation

(voir doc. 10, p. 102 du manuel).

On peut distinguer **les causes internes**...

- les guerres tribales ;
- les maladies, notamment l'éléphantiasis, les maladies de peau, les bronchites, l'asthme, le pian ;
- les pratiques d'avortement et d'infanticide ;
- l'isolement conduisant à la consanguinité (surtout aux Tuamotu) ;
- les cyclones très dévastateurs qui entraînent des disettes.

...et **les causes externes**.

L'arrivée des Européens coïncide avec une terrible aggravation de la crise démographique, liée essentiellement à l'irruption de maladies nouvelles :

- les maladies épidémiques (variole, rougeole, coqueluche, choléra, dysenterie) ;
- les M.S.T. (maladies sexuellement transmissibles, telle la syphilis) et la lèpre ;
- l'usage immodéré de divers types d'alcool ;
- l'utilisation des armes à feu ;
- l'émigration sous diverses formes.

Le recul démographique est parfois aussi attribué par certains auteurs (contestés par d'autres), à des causes psychologiques, au bouleversement causé par l'effondrement de toute une vision du monde rendue caduque par l'arrivée des Européens. Le changement radical des coutumes enlève à beaucoup de Polynésiens leur raison de vivre (ce que contestent précisément ceux qui font valoir que les Polynésiens ont fini par accueillir le christianisme avec enthousiasme).

b) Un renouveau

Au début du XX^e siècle, la situation démographique s'améliore. Partout l'encadrement médical se développe (campagnes de dépistage contre l'éléphantiasis et la dengue, campagnes contre le tabagisme et l'alcoolisme).

Les mariages inter-raciaux expliquent, pour une bonne part, le renouveau démographique.

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Guennou G., Merceron F., Lextre M., Toulellan P.-Y., *Terres et Civilisations polynésiennes*, Nathan, 1987.
- *Encyclopédie de la Polynésie* (tome 6).
- *Le Mémorial polynésien* (tomes 1 & 2).
- De Deckker P., *Jacques Antoine Moerenhout, Au Vent des Îles*, 1997.

C - COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Documents A et B : le *Duff* ; Pomare I^{er} et les Tahitiens accueillent les missionnaires anglais (5 mars 1797)

En 1795, est créée en Angleterre, la *Société Missionnaire de Londres* (L.M.S.) qui regroupe les Églises protestantes, dans le but de sauver du paganisme les populations qui viennent d'être découvertes.

Les récits de Bougainville, Cook, Bligh ont rendu l'Océanie célèbre. La L.M.S. décide d'envoyer dans cette région du monde trente jeunes missionnaires, à bord du *Duff* commandé par le capitaine Wilson, navire qui symbolise l'arrivée de l'Évangile le 5 mars 1797.

La gravure est tirée d'un tableau original, réalisé par Robert Smirke à la demande de la L.M.S. Cette scène montre le roi Pomare II et la reine - portés sur les épaules de serviteurs -, donnant l'usage d'une terre dans le district de Matavai, aux représentants de la L.M.S.

On peut distinguer sur la partie droite de la gravure, près de la reine : à droite, Pierre le Suédois, un déserteur qui sert d'interprète ; derrière lui, Itia la mère du roi. Parmi les Européens, on distingue le capitaine Wilson, chapeau à la main, son neveu à côté de lui. Certains missionnaires sont mariés, on voit par exemple, assise, la femme de l'un d'eux et son bébé.

Dans la partie gauche de la gravure, près du roi, se tient, debout, son père Pomare I^{er}, la partie supérieure de son corps dénudée en hommage à son fils et, derrière lui, Hapaï, le grand-père du roi. Haamanimani, le grand prêtre, est accroupi et adresse au capitaine Wilson un message de bienvenue.

On peut aussi faire observer, à travers cette gravure, le riche décor végétal, l'habillement des Européens et des Tahitiens, le tatouage de ces derniers, les expressions (l'accueil semble excellent).

Document 1 : portrait d'Henry Nott (1774-1844)

Henry Nott est membre du premier groupe de missionnaires anglais qui débarquent le 5 mars 1797. Peu cultivé, il est cependant particulièrement doué pour les langues et il apprend rapidement le tahitien (d'autant plus que, très tôt, il prend une femme indigène). Nott est le témoin direct des guerres civiles de Tahiti et Moorea, nourries par les ambitions du jeune Pomare II. C'est cependant ce leader politique que Nott a choisi, à qui il apprend à lire et à écrire (en tahitien), qu'il persuade de se convertir à la religion des *papa'a*.

Après la bataille victorieuse de Fei Pi en 1815, qui permet à Pomare II de devenir souverain de Tahiti, Henry Nott vient s'installer à Arue. Il y crée une paroisse et y baptise le roi en 1819. C'est lui qui écrit la première législation tahitienne et la fait accepter par Pomare II qui en fait son code et lui donne son nom en 1819. Personnage important, ses collègues le traitent parfois d'archevêque de Tahiti. Mais son influence politique ne doit pas faire oublier l'œuvre majeure de sa vie, la traduction de la Bible en tahitien. C'est le 18 décembre 1835, que Nott finit cette traduction. Comme on ne peut imprimer sur place un tel ouvrage, il emmène le manuscrit en Angleterre, le fait imprimer et se dépêche de revenir à Tahiti en 1840.

Familier des Polynésiens, qui l'appellent Henere Noti, il finit sa vie en 1844 dans un monde qui est en train de changer (le Protectorat de 1842, l'évolution des mœurs : «Jadis il suffisait de parler pour être obéi, aujourd'hui il faut des dollars» se plaignait-il dans ses dernières années).

Document 2 : le premier Évangile en tahitien

William Ellis, missionnaire de la L.M.S., arrive à Moorea en mars 1816, s'installe à Papetoai et Afareaitu où il met en place la première presse à imprimer utilisée en Polynésie. Les premiers ouvrages imprimés sont un catéchisme en tahitien et une traduction de l'Évangile selon Saint Luc. La notation alphabétique mise au point, il reste à l'enseigner aux habitants ; aussi les premiers ouvrages imprimés après ce premier livre de la Bible sont-ils des abécédaires, qui ne résolvent d'ailleurs pas toutes les difficul-

tés car certains concepts ou éléments de civilisation sont totalement inconnus des Polynésiens (le pain, le vin, faune et flore des pays où se déroule l'histoire de Jésus...).

Document 3 : où l'on constate l'influence des missionnaires (extraits du code de lois Pomare)

Première législation tahitienne, ce code est élaboré par Pomare II et les missionnaires - particulièrement Henry Nott -, et imprimé sur les presses de la Mission. Approuvé par une assemblée de chefs et par le peuple, il est promulgué à Arue le 13 mai 1819, puis envoyé à chaque chef et placardé. Il comprend 19 titres. Les peines encourues par ceux qui contreviennent aux lois sont, soit indiquées, soit laissées à l'appréciation des juges. La peine de mort est prévue pour le meurtre et la rébellion (peine supprimée en 1824 par l'assemblée des chefs). On fera remarquer la sévérité de ce code qui veut mettre fin à certains usages jusque-là acceptés.

Document 4 : les pères Laval et Caret

En France, la période révolutionnaire a désorganisé l'Église catholique. Il faut attendre 1827 pour que des prêtres soient envoyés en Polynésie. Malgré l'opposition des protestants, la mission catholique de l'Océanie se développe.

En 1834, les pères Laval et Caret arrivent à Mangareva et les conversions se multiplient rapidement (crise démographique, crise d'identité, les habitants portent leur espoir dans le nouveau Dieu). En 1836, les pères Laval et Caret sont envoyés à Tahiti, mais expulsés par la reine Pomare IV.

En 1838, les pères catholiques se dirigent vers l'archipel des Marquises, mais avec beaucoup moins de succès que dans l'archipel des Gambier. Il en va de même aux Tuamotu où, en 1849, le père Laval s'installe à Fakarava. En 1859 seulement, l'enracinement catholique devient véritable dans ces deux archipels. Montrer aux élèves que les actions des pères Laval et Caret, figures emblématiques de l'implantation catholique, expliquent la prédominance catholique actuelle dans les archipels orientaux de Polynésie française.

Documents 5 et 6 : la mission catholique aux Gambier en 1839 et le texte "Les prêtres catholiques en Polynésie"

Ces deux documents permettent d'évoquer l'œuvre accomplie par les missions catholiques, en plus de l'évangélisation. Les prêtres sont aussi des bâtisseurs. Églises, presbytères, écoles forment un ensemble impressionnant dans ces îles où des édifices de cette envergure n'ont jamais existé.

Le document 6 montre les diverses transformations qui affectent l'île de Mangareva : pratique morale et enseignement religieux, mais aussi transformation de l'habitat, en dur et blanchi à la chaux comme en Europe, nouvelles activités agricoles avec la plantation de cocotiers, culture du coton, nouvelles techniques agricoles (sarclage), artisanat (filature du coton). On peut signaler que les missionnaires catholiques sont des ruraux, issus de milieux modestes qui ne rechignent pas aux tâches matérielles.

Document 7 : habitat groupé

L'arrivée des Européens transforme considérablement la vie des Polynésiens. La transformation de l'habitat est liée directement à l'arrivée des missionnaires catholiques ou protestants (*voir document 6, p. 101*). Pour exercer leur influence et leur contrôle, les missionnaires doivent avoir leurs fidèles près d'eux ; on passe de l'habitat dispersé à l'habitat groupé.

Document 8 : des Tahitiens en 1823

Pour ce qui concerne l'habillement, dès l'arrivée des Européens, hommes et femmes peuvent se vêtir de véritables étoffes. Les pagnes de *tapa* sont remplacés par des pièces de tissu (le *pareu* d'aujourd'hui), la forme des chapeaux des marins anglais inspire très vite les Tahitiennes qui apprennent à tresser ces modèles avec le pandanus. Mais l'ancienne mode cohabite avec la nouveauté. On voit bien sur le dessin la bande de *tapa* sur la tête des hommes, tel un turban tandis que les femmes arborent des visières en folioles de cocotier.

Document 9 : évolution de la population de Tahiti de 1767 à 1847

Une des conséquences dramatiques de l'arrivée des Européens est la chute démographique qui frappe les Polynésiens. Le document permet de faire le constat du rapide déclin des Polynésiens (*voir le cahier d'activités*).

Document 10 : principales causes de la mortalité (fin XVIII^e et début XIX^e s.)

Ce document permet de dégager les causes internes et externes (*voir plus haut la mise au point scientifique*). On insistera sur le fait que ce sont les maladies infectieuses - inconnues jusqu'alors dans ces régions -, qui sont la cause essentielle du déclin démographique, à quoi s'ajoute l'alcoolisme, grand fléau de la Polynésie.

Document 11 : des haches et des clous

Les Polynésiens découvrent d'autres outils, d'autres matériaux, d'autres techniques qui vont faciliter le travail et la vie quotidienne.

Document 12 et 13 : Le trésor de Mataiea ; la monnaie à Tahiti

Une autre conséquence de l'arrivée des Européens sur le plan économique est l'introduction de la monnaie.

Deux importantes trouvailles réalisées à Mataiea permettent de s'en faire une idée : plus de deux cents pièces d'argent ont été découvertes dans un sac mis en terre au milieu du XIX^e siècle. Les pièces sont d'origines diverses : de colonies espagnoles (Pérou, Bolivie, Mexique) où dominent les pièces de huit réales appelées piastres ; de Grande-Bretagne, des États-Unis. Il n'y a aucune pièce française dans le trésor, ce qui prouve la difficulté de la monnaie française à s'implanter (**peu de commerçants français, les échanges se font surtout avec les États-Unis, la Nouvelle-Zélande, le Chili**). Lorsque Dupetit-Thouars, en 1838, exige de la reine Pomare une réparation de l'outrage fait à la France par l'expulsion des deux missionnaires catholiques, Laval et Caret, c'est une somme de deux mille piastres qui est demandée. Après 1842, cependant, le franc devient la monnaie officielle à Tahiti, «la pièce de cinq francs or, monnaie de France, sera étalon de monnaie à Tahiti et aura une valeur égale à la piastre forte...». Mais on continue à utiliser des pièces (or et argent) qui ne portent pas la frappe française.

Le document 13 confirme l'intérêt pour la piastre espagnole. Mais les Tahitiens ne semblent pas connaître la valeur réelle de la monnaie (qui est l'apanage des Blancs) et continuent encore longtemps à troquer entre eux les produits de consommation courante.

Document 14 : les activités des premiers commerçants

Jacques-Antoine Moerenhout, d'origine belge, auteur de *Voyages aux îles du grand Océan*, publié en 1837, réside une quinzaine d'années à Tahiti entre 1829 et 1845. Après avoir combattu dans les troupes de Napoléon (la Belgique est rattachée à la France depuis 1795), il se rend au Chili avant de débarquer à Tahiti où il exerce une carrière commerciale, puis diplomatique. Dans cet extrait, on pourra montrer comment Tahiti, qui vivait jusque-là en circuit fermé, établit graduellement des relations commerciales avec d'autres pays et exporte les produits locaux :

- produits agricoles (huile de coco, bois de Tahiti et Moorea, *pia*) ;
- produits de la mer (huile de baleine, nacre, écailles de tortue...).

Les bénéfices sont importants et les affaires florissantes pour les Européens qui s'adonnent au commerce. À une économie de troc se substitue une économie monétaire (*voir les documents 12 et 13*).

3. DÉROULEMENT DES SÉANCES

■ 1^{ère} séance : voir la fiche pédagogique, page 135

■ 2^{ème} séance : indications utiles

Objectif : montrer l'influence des missionnaires dans la vie des Polynésiens, soit :

L'arrivée à Tahiti des premiers missionnaires protestants et la difficile conversion de la société Polynésienne au christianisme ; puis la venue des prêtres catholiques pour contrebalancer l'influence protestante.

Le plan peut s'articuler ainsi :

1) Pourquoi les missionnaires (protestants puis catholiques) s'intéressent-ils à la Polynésie ? Après les difficultés, vient le temps des succès, grâce à la ténacité des pasteurs et des prêtres.

2) L'œuvre missionnaire : évoquer quelques figures emblématiques du protestantisme (H. Nott, W. Ellis...) et du catholicisme (Laval et Caret...) ; quelques faits importants : traduction de la Bible en tahitien, le code des lois Pomare, l'influence de la religion dans la vie quotidienne, à relier avec la séance précédente.

Conclusion : perte d'identité de la société polynésienne.

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

1. Je travaille mes connaissances

Sur la carte, il faut entourer ---> *en rouge* : Marquises, Tuamotu-Gambier ;
---> *en bleu* : Société, Australes.

2. Je sais lire un document

- Ce document est **un code de lois**.
- Le roi, à cette époque, est **Pomare II**.
- Il est **de religion chrétienne**.
- La peine encourue par ceux qui commettent des meurtres ou infanticides est **la mort**.

3. Je retiens l'essentiel et le vocabulaire

- Le 5 mars 1797, les missionnaires catholiques arrivent à Tahiti. **Faux**
- Les pères Laval et Caret sont des prêtres catholiques. **Vrai**
- Henry Nott a traduit la Bible en tahitien. **Vrai**
- La bataille de Fei Pi a eu lieu sous le règne de Pomare I^{er}. **Faux**
- Pomare II reçoit le baptême en 1819. **Vrai**

4. Je sais situer dans le temps

Il faut classer ainsi :

AVANT 1767	APRÈS 1767
guerres tribales	guerres tribales
éléphantiasis	alcool
grippe	éléphantiasis
cyclones	armes à feu
	cyclones

5. Je travaille mes connaissances

D'un mode de vie à l'autre	AVANT l'arrivée des Européens	APRÈS l'arrivée des Européens
les outils	en bois, en os, en pierre, en coquillage	en métal
les vêtements	en <i>tapa</i>	en tissu, coton, laine
les lieux de culte	<i>marae</i>	églises, temples
le type d'habitat	dispersé	groupé
les échanges	troc	monnaies

6. Je sais lire un document

- La population de Tahiti **a diminué**.
- Elle a diminué **de 54 000 habitants**.
- Causes : **les maladies, les guerres, les infanticides et sacrifices humains, l'alcool**.
- Deux exemples de maladie épidémique : **grippe, variole**.
- Oui, les maladies du XIX^e siècle frappent encore aujourd'hui. Exemples : **grippe et dengue**.

Ch. 18 - bouleversement de la vie des Polynésiens... OBJECTIFS	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT (1^{ère} SÉANCE)
	M. Élève : chap. 16	Cours dialogué	■ INTRODUCTION .Revoir brièvement (<i>ch. 15</i>) les grandes découvertes et la transformation du monde amérindien par les Européens.
• PRENDRE CONSCIENCE DES TRANSFORMATIONS PROFONDES DU MODE DE VIE POLYNÉSIEEN... • ...DISPARITION DES ANCIENNES COUTUMES • ...MAIS AUSSI PROGRÈS TECHNIQUES	M. Élève : doc. 7, p. 102 M. Élève : doc. 7, p. 102 doc. 5, p. 101 doc. A, p. 62 M. Élève : doc. 8, p. 102 M. Élève : doc. 11 p. 103	Cours dialogué Cours dialogué Cours dialogué	■ UNE NOUVELLE FAÇON DE VIVRE • L'HABITAT .Autrefois, généralement dispersé. .Maintenant, groupé. <i>Pourquoi ?</i> --> influence des missionnaires : le temple ou l'église, élément central ; "surveillance" de la population. .Comparer les doc. ; noter la transformation des <i>fare</i> : --> planches, toits en dur, ressemblance croissante avec les maisons européennes. • L'HABILLEMENT .Montrer ce qui est traditionnel (<i>tapa</i>) ; ce qui est nouveau (coiffures, tissu...). • LES TECHNIQUES .Revoir brièvement (<i>ch. 1</i>) les outils traditionnels (herminette notamment) ; les matériaux utilisés (bois, pierre, os, coquillage...). .Noter les changements : <i>Quel matériau ? Quels outils ? Pourquoi sont-ils convoités ?</i> --> efficacité, facilité, désir de progrès. .Transition - Les Polynésiens vont se procurer de nouveaux produits. <i>Comment ?</i>
• CONSTATER L'ÉVOLUTION : DE L'AUTOSUBSISTANCE AU COMMERCE ; DU TROC À LA MONNAIE	M. Élève : doc. 14 p. 103 + carte M. Élève : doc. 12 p. 103 M. Élève : doc. 13 p. 103 Cahier act. M. É. , p. 99 texte, 3 ^e §	Apport du maître Lecture et cours dialogué Récit du maître + cours dialogué Trav. indiv. Lecture	■ L'ESSOR DU COMMERCE • LES ÉCHANGES .Avant l'arrivée des Européens : le troc. (ex.: outils en nacre des Tuamotu contre objets en basalte de Tahiti). .Lire le texte. Situer dans le temps (arrivée des Européens). Préciser qui est Moerenhout. Établir une liste de ses activités. Situer sur une carte. <i>.Quel est le but de Moerenhout ? (faire du commerce), avec qui ?</i> .Transition - <i>Comment se font ces échanges ? par le troc ou au moyen d'argent ?</i> • L'UTILISATION DE LA MONNAIE .Évoquer l'histoire de ce trésor.* .Indiquer l'origine ces pièces ; expliquer. .Lire ; constater : --> les Polynésiens ne connaissent pas la valeur de la monnaie ; le commerce est surtout l'affaire des Européens. .Activité : 5, p. 70. .Transition - Le devenir des Polynésiens : lire les alinéas 2 & suivants.
• PRENDRE CONSCIENCE DE LA SITUATION DRAMATIQUE DU PEUPLE MAOHI AU COURS DU XIX^e SIÈCLE	Cahier act. M. É. p. 102 doc. 9 & 10	Trav. indiv. + cours dialogué	■ LA CRISE DÉMOGRAPHIQUE .Activité : 6, p. 70. --> Le peuple <i>maohi</i> est menacé de disparition. .Activité : 4, p. 70.
			■ CONCLUSION Deux modes de vie très différents entrent en contact ; la vie des Polynésiens est bouleversée.

* cf • *Bulletin S.E.O.*, n° 212, sept. 1980, pp. 677-726 ;
• *Tahiti et sa monnaie*, Ch. Beslu, éd. Pacific Promotion Tahiti S.A., Papeete, 1997, pp. 45-48.

Acquis 2

1. LES DOCUMENTS

Indications complémentaires données aux enseignants pour leur propre information.

1. Stèle de Bougainville, parc Bougainville (contigu à la poste de Papeete) ;
2. Monument commémorant l'arrivée de l'Évangile (pointe Vénus, Mahina) ; il porte l'inscription suivante : "Le 5 mars 1797 ont débarqué ici par le DUFF, les fondateurs de l'Église évangélique". (en médaillon, le logo de l'Église évangélique) ;
3. & 4. Pomare I^{er} ; le château de Versailles ;
5. Louis XIV au prieuré de Fives devant Lille (atelier de Frans van der Meulen, XVII^e s.) ;
6. La place de la Bastille à Paris ; à l'arrière plan, l'entrée du métro Bastille ;
- 7., 8., 9. & 10. Pomare II ; Napoléon Bonaparte ; Louis XVI ; Pomare Vahine IV ;
11. Femme vêtue d'une robe en *tapa*, Nuku Hiva, Bishop Museum, Hawaii ;
vahine "moderne" ;
12. La mort de Cook, gravure de Benard, Chartres, musée des Beaux-Arts (détail) ;
13. Pomare V.

2. CORRECTION DE L'ÉVALUATION DES CONNAISSANCES

1. Les circumnavigateurs

- n° du document : 1 - nom du circumnavigateur : **Bougainville**
- n° du document : 12 - nom du circumnavigateur : **Cook**
- C'est **Bougainville** qui a donné son nom au parc qui se trouve à côté de la poste de Papeete.

2. Le document n° 2

- L'événement que rappelle le document 2 est **l'arrivée de l'Évangile**.
Le monument est situé à la **Pointe Vénus, à Mahina**.

3. La dynastie des Pomare (référence, en cas de besoin : le doc. 1, p. 37)

POMARE I	POMARE II	POMARE III	POMARE IV	POMARE V
doc. n° 3	doc. n° 7	<i>pas de doc.</i>	doc. n° 10	doc. n° 13

4. Faire correspondre rois de France et documents

- Louis XIV ----> doc. n° 5
Le château que ce roi a fait construire (doc. 4) : **Versailles**.
- Louis XVI ----> doc n° 9
Il est mort **guillotiné**.

5. Une forteresse célèbre

- **La Bastille** ----> document n° 6

6. Tenues vestimentaires

- C'est **la Marquisienne** représentée à gauche qui porte un vêtement fait avec des matières végétales du pays.
- Sa robe est faite **en tapa**.

Ch. 19 - L'expansion européenne au XIX^e siècle. *L'Europe à la conquête du monde*

1. OBJECTIFS

La fin du chapitre 15, déjà, annonçait que l'Europe allait dominer le monde pour trois siècles. Cette domination se renforce au XIX^e siècle par la prise de possession directe de terres disséminées hors d'Europe : c'est ce qu'on appelle **la colonisation**.

Ce chapitre explique les raisons pour lesquelles les grands pays européens se sont lancés dans l'aventure coloniale et montre les diverses formes prises par la colonisation.

Il s'agit ici, à la fois de ne rien cacher des "ombres" de cette période, mais en même temps de la situer dans son temps. À cet égard, les accords signés à Nouméa en avril 1998, apportent des indications précieuses sur l'état d'esprit dont on doit faire preuve et sur les objectifs pédagogiques que l'on doit s'assigner en la matière. La colonisation, précisent les accords, «s'est inscrite dans un vaste mouvement historique où les pays d'Europe ont imposé leur domination au reste du monde. Des hommes et des femmes sont venus en grand nombre, convaincus d'apporter le progrès, animés par leur foi religieuse, venus contre leur gré ou cherchant une seconde chance... Ils ont apporté avec eux leurs idéaux, leurs connaissances, leurs espoirs, leurs ambitions, leurs illusions et leurs contradictions». Si les accords reconnaissent que «le choc de la colonisation a constitué un traumatisme durable pour la population d'origine», ils notent que malgré ces ombres, la période «ne fut pas dépourvue de lumière». Tout est dit : c'est **dans cet esprit d'équilibre** que le maître abordera ce chapitre nécessaire et délicat.

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

L'expansion européenne au XIX^e siècle s'est déroulée en trois phases principales. La première nous mène jusque vers 1850, c'est le temps des explorateurs. Les deux autres s'articulent autour de la conférence de Berlin qui marque une étape capitale dans le déroulement de l'expansion coloniale européenne. Cette conférence s'est déroulée en 1884-1885. On est passé alors d'une période de conquête (1850-1885) à une période d'affrontements et de partage (1885-1914).

I. L'EUROPE COLONISE LE MONDE

a) Le temps des explorateurs

Au début du XIX^e siècle, de vastes contrées comme le centre de l'Afrique ou de l'Australie, de nombreuses régions asiatiques ou le cœur du Pacifique demeurent encore inexplorées. Des aventuriers, des marchands, des militaires ou des missionnaires partent alors à leur découverte. On ne peut retenir tous les noms et toutes les expéditions. On citera Mungo Park ou René Caillé, qui ont exploré l'Afrique sahélienne et l'ont payé de leur vie, David Livingstone (*document 1, p. 110 du manuel*), les explorateurs de l'Australie intérieure (*voir atlas, carte n° 6, p. 172*), ou James Cook et quelques autres navigateurs comme La Pérouse, Wallis ou Bougainville, qui sillonnent le Pacifique à la découverte d'îles nouvelles...

On peut estimer que cette première période s'achève autour des années 1850-1860, même si de belles aventures peuvent être relevées plus tardivement. On pense en particulier à la découverte des pôles : le pôle Nord, par Peary ou Frederick Cook en 1909 ; le pôle Sud, par Amundsen puis Scott en 1911 et 1912. Aux explorateurs succèdent

vite en effet les militaires mandatés par leurs gouvernements pour entreprendre la conquête de ces nouvelles terres.

b) Des années cinquante à 1885 : le temps des conquêtes

Les raisons se bousculent pour pousser à la colonisation. On les retrouve dans les discours de Jules Ferry à la Chambre des députés (*document 4, p. 110*).

En tout état de cause, la France et l'Angleterre se lancent à corps perdu dans l'aventure coloniale, alors que l'Allemagne, sous l'impulsion de Bismarck, s'intéresse avant tout à l'Europe. Les Anglais s'appuient sur des villes-comptoirs pour mieux contrôler l'Inde de l'intérieur. Ils s'installent également dans le sud puis l'est de l'Afrique, en Asie du Sud-Est, en Australie et en Nouvelle-Zélande. Les Français confortent leur position en Algérie (conquise dès 1830) puis en Tunisie, au Sénégal et en Afrique de l'Ouest, en Cochinchine (Viêt-Nam Sud) et au Cambodge, en Nouvelle-Calédonie et Polynésie orientale...

C'est dans ce contexte que l'on voit encore œuvrer quelques aventuriers de grande envergure. Mais, contrairement à leurs prédécesseurs, ces hommes agissent pour le compte des puissances qui les emploient. Savorgnan de Brazza (*doc. A p. 94*) ou Stanley (*doc. 1, p. 110*) sont de ceux-là.

c) Le temps des affrontements

Bien vite, ce monde est trop petit et les deux empires entrent en conflit, d'autant que d'autres puissances européennes veulent leur part du gâteau, en particulier la Belgique, très intéressée par le Congo, et l'Allemagne dont l'appétit colonial se réveille. Il est alors décidé de tenir à Berlin une conférence réunissant les grandes puissances colonisatrices. En fait, la Conférence de Berlin ne résout rien. On y proclame l'interdiction de la traite des Noirs et la protection des missions, mais rien n'est vraiment arrêté pour fixer les règles du partage colonial. Les conflits deviennent alors inévitables. Ils opposent la France à l'Angleterre en Afrique noire (Fachoda) et en Asie du Sud-Est (*doc. 3, p. 110*), l'Allemagne à l'Angleterre en Afrique du Sud (guerre des Boers) ou à la France, au Maroc.

En 1914, le monde colonial est enfin partagé. Mais il est administré différemment suivant le colonisateur.

II. L'EUROPE ADMINISTRE SES COLONIES

On peut distinguer, par souci de clarté et de simplification, les colonies d'exploitation et les colonies de peuplement. En fait, sur le terrain, on note **tous les cas de figure** dans l'organisation et l'exploitation des colonies. Cette variété tient aux situations locales (populations indigènes plus ou moins nombreuses et plus ou moins bien armées pour faire face aux Européens) comme au colonisateur lui-même (les Anglais et les Français n'ont pas la même conception de la colonisation et n'administrent pas leurs colonies de la même manière).

a) Les colonies d'exploitation

Le but premier de tout colonisateur est de tirer des profits d'ordre économique de ses conquêtes coloniales (*doc. 5, p. 111*). Pour cela, il faut des richesses exploitables (sol ou sous-sol) et de la main-d'œuvre locale. Les pays européens trouvent en Afrique et en Asie des conditions particulièrement favorables au développement de cet objectif. Partout, selon des formes variées, ils instaurent un système de travail forcé, obligeant les populations indigènes à travailler dans les mines et les plantations dans des conditions proches de l'esclavage. Le souci de rentabilité les fait peu se soucier de la conservation des sols ou de la gestion des réserves minérales ou énergétiques. Les activités agricoles et minières s'apparentent à un pillage des ressources organisé par quelques grandes compagnies qui travaillent d'ailleurs plus à leur profit qu'à celui de la puissance coloniale dont elles dépendent. Partout, les sociétés indigènes sont déstabilisées par l'introduction de nouvelles formes de relations sociales ou économiques, ainsi que par une évangélisation parfois brutale.

En contrepoint, sous l'influence des missionnaires et de certains courants politiques ou humanitaires, une action est entreprise pour améliorer la condition des populations colonisées. On organise des campagnes de vaccination qui permettent d'éradiquer certaines épidémies et de faire fortement reculer les taux de mortalité. On fonde des écoles (missionnaires généralement) dans lesquelles sont délivrés les premiers rudiments de la lecture et de l'écriture (*doc. 2, p. 110*). Une aide technique, en matière d'agriculture surtout, est également consentie (*doc. 6, p. 111*). À la traite coloniale pure et dure de la fin du XIX^e siècle succèdent progressivement des démarches plus humanitaires au XX^e siècle.

△ ATTENTION ! Tous les Européens n'étaient pas partisans de la colonisation. Des voix se sont toujours élevées contre l'entreprise coloniale, en particulier en France. Le débat a pu être vif à l'Assemblée sur ce thème. En Angleterre, des mouvements puissants ont également milité contre l'exploitation des peuples colonisés.

b) Les colonies de peuplement

Un autre but peut être recherché dans l'aventure coloniale. C'est de délester la métropole d'un trop plein gênant de population. Ce trop-plein est formé d'exclus qui menacent ou risquent à terme de menacer le développement de la nouvelle société capitaliste qui se constitue en Europe avec la révolution industrielle. Il y a les exclus de la société que sont les repris de justice que l'on envoie au bagne. Il y a, bien plus nombreux, les exclus de l'économie, paysans sans terre ou sous-prolétariat urbain dont l'émigration apparaît vite comme la seule planche de salut pour fuir une vie de misère et de souffrances (*doc. 8, p. 111*).

Pour les gouvernements de l'Europe industrielle, les vastes espaces tempérés découverts à l'autre bout du monde sont une véritable aubaine. Ils représentent le double avantage de soulager la tension sociale interne et de fonder des colonies qui seront des annexes blanches à la métropole et avec lesquelles ils pourront développer une fructueuse économie de marché.

c) Des types d'administration différents

Chaque puissance colonisatrice a mis en forme des systèmes d'administration différents. L'Empire britannique se caractérise par une variété impressionnante de statuts. On distingue ainsi :

- **les dominions** (Canada, Australie, Nouvelle-Zélande...), qui sont des États quasi indépendants peuplés à majorité de colons européens ;
- **les protectorats** (Inde) où la population indigène est trop nombreuse pour être directement contrôlée ;
- **les colonies proprement dites**, qui dépendent du *Colonial Office* et qui se prêtent à une administration directe. Dans ce dernier cas, les Anglais affichent ouvertement leur sentiment de supériorité ethnique et ne se mêlent jamais aux populations locales. Il n'y a pratiquement pas métissage par exemple.

Des conférences impériales sont régulièrement tenues à partir de 1887 pour essayer de donner une unité à cet empire britannique aux multiples facettes.

L'Empire colonial français apparaît plus uniforme. Il faut pourtant attendre 1894 pour que soit créé un ministère des Colonies. Les colonies sont, soit administrées directement, soit associées à la France selon la formule du protectorat (Maroc, Tunisie, Cambodge). On ne note guère que deux colonies de peuplement : l'Algérie (annexée dès 1830) et la Nouvelle-Calédonie (annexée en 1853). En fait, au contraire des Anglais, plus portés vers l'ultra-marin, les Français ne se sont jamais vraiment passionnés pour un empire dont ils ne comprenaient pas l'intérêt.

L'administration coloniale française a donné lieu à des excès certains, mais elle s'est plutôt mieux intégrée aux réalités locales que ses homologues britannique, allemande, belge (au Congo) ou hollandaise (aux Indes néerlandaises, aujourd'hui l'Indonésie). On notera que des colonies ont pu elles-mêmes devenir des métropoles. Ce fut le cas de la Nouvelle-Zélande qui a reçu en 1919 un mandat sur le Samoa occidental qu'elle géra de manière brusque et maladroite, au point de provoquer d'importants soulève-

ments de populations. Ceux-ci se traduisirent finalement par l'accès de cet archipel à l'indépendance en 1962 (premier pays d'Océanie insulaire à accéder à l'indépendance).

III. EXPLORATION ET COLONISATION DE L'Océanie

L'Océanie a été la partie du monde la plus tardivement explorée et colonisée. Il faut distinguer les pays insulaires d'une part, l'Australie et la Nouvelle-Zélande d'autre part.

a) L'Océanie insulaire

L'Océanie insulaire a été découverte par des navigateurs européens entre le XVI^e et le XIX^e siècle. Ces navigateurs sont d'abord espagnols, puis anglais et français pour l'essentiel. On ne reviendra pas sur les détails des explorations et des prises de possession. Il convient par contre d'insister sur le fait que **le partage de l'Océanie a obéi aux mêmes lois que celles qui ont présidé au partage du monde colonial**. À partir d'avancées militaires, évangéliques ou économiques, les grandes puissances se livrent à des marchandages pour une répartition équitable des conquêtes. En Océanie comme ailleurs, Français et Anglais s'entendent à l'amiable plutôt que d'entrer directement en conflit. Les agitations de Pritchard, à Tahiti, étaient vouées à l'échec dès l'instant où l'Angleterre avait décidé d'échanger les possessions des Pomare contre la Nouvelle-Zélande que convoitait aussi la France. France et Angleterre doivent également s'entendre pour faire place au nouveau venu allemand (en Micronésie et au Samoa occidental), ainsi qu'à l'invité surprise américain à qui est laissée une partie de l'archipel samoan (aujourd'hui les Samoa américaines). Toutefois, le fait que l'Allemagne s'intéresse aux îles Sous-le-Vent précipite l'intervention française de 1888 (*doc. 11, p. 112*).

Bien peu d'îles océaniques ont connu une véritable exploitation coloniale. Elles sont trop exiguës et trop éloignées pour intéresser les grandes compagnies. C'est dans l'archipel mélanésien que l'on rencontre les formes les plus élaborées de l'économie de traite. À Fidji (*doc. 10, p. 112*), les Anglais introduisent des plantations de canne à sucre. Au Vanuatu (ex-Nouvelles-Hébrides), aux Salomon et en Papouasie-Nouvelle-Guinée, on recense des exploitations forestières, des fermes d'élevage, des plantations ou des mines... Mais on est loin de ce qui se passe en Afrique ou en Asie.

Un seul des pays d'Océanie insulaire est devenu une colonie de peuplement : la Nouvelle-Calédonie (*voir p. 127*). La France y installe d'abord un bagne. Ensuite, arrivent des colons de plus en plus nombreux, attirés par un climat plutôt agréable et de vastes espaces sur lesquels ils peuvent se livrer à un élevage semi-extensif de bovins.

b) L'Australie et la Nouvelle-Zélande

L'Australie et la Nouvelle-Zélande sont des colonies de peuplement, mais leur histoire est sensiblement différente.

Les Anglais destinent d'abord l'Australie à l'accueil des bagnards (les *convicts*). Plusieurs bagnes sont créés dans le pays. Par la suite viennent des chercheurs d'or (*doc. 15, p. 113*) et des colons de plus en plus nombreux qui s'adaptent à l'immensité du pays en créant de très vastes exploitations d'élevage extensif (*doc. 12, p. 113*). Les Aborigènes sont pourchassés comme des bêtes et l'on tente de les exterminer (ce qui est fait en Tasmanie). Les survivants se réfugient dans le bush. L'intérieur du pays, constitué d'espaces désertiques, est découvert au prix d'expéditions périlleuses qui coûtent la vie à de nombreux explorateurs (*voir atlas, carte n° 6, p. 172*).

En fait, l'Australie n'apparaît, en tant que pays, qu'au début du XX^e siècle. À l'origine, on a des colonies indépendantes les unes des autres, avec leurs propres capitales (Sydney, Melbourne, Brisbane, Adelaïde, Perth...) et leurs propres lois. **Ce n'est qu'en 1901 que ces colonies se regroupent dans ce que l'on appelle alors le Commonwealth d'Australie.**

La Nouvelle-Zélande a connu un tout autre type de colonisation. Les immigrants sont essentiellement des paysans venus chercher fortune dans un pays neuf et qui ont été attirés là par les recruteurs de la compagnie des frères Wakefield ou par la volonté de congrégations désireuses de fonder au bout du monde une société plus juste (mais aussi plus austère). Les colons se heurtent aux populations en place, les Maoris, nombreuses et regroupées dans l'île du Nord. L'annexion de la Nouvelle-Zélande, qui a lieu en 1840 (traité de Waitangi), prévoit de laisser aux Maoris la jouissance de leurs terres. Cependant, devant la pression des colons de plus en plus nombreux, le traité n'est pas respecté. Les Maoris, spoliés de leurs terres, se soulèvent donc et entretiennent une guérilla de 1858 à 1872 (*doc. B, p. 108 et doc. 12, p. 113*). Ce n'est que lorsque la paix revient que l'on commence vraiment à mettre en valeur le pays qui devient en peu de temps une vaste ferme d'élevage ovin. Notons que la Nouvelle-Zélande n'a pas répondu aux sollicitations du Commonwealth australien qui souhaitait l'intégrer et a préféré demeurer indépendante au sein du Commonwealth britannique.

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ferro M., *Histoire de la colonisation, des conquêtes aux indépendances : XIII^e-XX^e siècle*, Le Seuil, 1994.
- Guillaume P., *Le monde colonial, XIX^e-XX^e siècles*, A. Colin, 1994.
- Binoche J., *La France d'outre-mer, 1815-1962*, Masson, 1992.

C - COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Document A : Pierre Savorgnan de Brazza

Pierre Savorgnan de Brazza (1852-1905) a passé plus de vingt ans de sa vie à explorer le bassin du fleuve Congo. En 1880, il signe, de sa propre initiative, un traité avec une grande chefferie du bassin du Congo et contribue fortement à la création du Congo français, puis de l'Afrique Équatoriale française (l'A.E.F.). En 1886, il est nommé Commissaire général du Congo français. Homme intègre et juste, refusant toute violence, Savorgnan de Brazza devient le modèle d'une colonisation humanitaire. En cela, il se heurte aux grandes sociétés coloniales qui finissent par obtenir son rappel en 1898. Savorgnan de Brazza est renvoyé au Congo en 1905 à la tête d'une mission d'enquête, suite à des scandales locaux. Il meurt à Dakar sur le chemin du retour. C'est à cette mission de 1905 qu'il est fait référence dans ce document.

Document B : la prise d'un *pa* en Nouvelle-Zélande

Cette maquette provient du musée néo-zélandais de la guerre à Waiorou. Elle montre une colonne anglaise à l'assaut d'une fortification maorie appelée *pa*.

Les Maoris ont opposé une farouche résistance au colonisateur britannique. Progressivement spoliés de leurs terres dans les plaines les plus fertiles, ils se trouvaient refoulés vers les montagnes de l'intérieur de l'île du Nord, alors que les colons anglo-saxons (les Pakeha) affluaient de plus en plus nombreux dans le pays (en 1858, il y a autant d'Européens que de Maoris en Nouvelle-Zélande). Dans leur montagne-refuge, les Maoris créent un royaume autonome (1858) et lancent des actions de guérilla sur les comptoirs européens du littoral. La réaction anglaise est vive. Le conflit ne peut qu'éclater. Il dure quatorze ans, de 1858 à 1872. En fait, les troupes anglaises ont beaucoup de mal à entrer en contact avec l'ennemi et tombent d'embuscade en embuscade. Les plus rudes échaffourées se déroulent autour des *pa*, qui sont des installations fortifiées protégées par des fossés, des piques et des palissades, que les guerriers maoris évacuent dès que le poids du nombre et des armes tourne à leur désavantage. Les Européens ont finalement le dessus, et en 1872 la rébellion est définitivement jugulée. À l'heure du bilan, les pertes humaines paraissent peu importantes (800 du côté *pakeha*, et 2 000 environ du côté *maori*), mais les conséquences politiques et sociales sont majeures. Les Maoris ont pris conscience de leur impuissance face aux nouveaux venus. Ils ont perdu à la fois leurs terres, leur souveraineté et leur fierté. Beaucoup s'enfoncent dans le fatalisme et refusent de lutter pour s'intégrer à une société qu'ils ne comprennent pas.

Document 1 : rencontre entre Stanley et Livingstone

David Livingstone est un missionnaire de la L.M.S. qui s'établit dans le sud de l'Afrique et se met en tête d'évangéliser les populations de l'intérieur, ce qui l'amène à monter des expéditions de plus en plus aventureuses entrecoupées d'un voyage triomphal d'un an en Angleterre. En 1866, il part en direction des grands lacs et sillonne cette région pendant cinq ans sans donner signe de vie. Sir Henry Morton Stanley est un journaliste anglais qui travaille pour le *New-York Herald*. Son journal l'envoie à la recherche de Livingstone en Afrique du sud. Stanley monte une lourde expédition composée de 200 hommes et retrouve Livingstone en 1871 à Ujiji. C'est cette scène qui est immortalisée par ce dessin. Par la suite, les deux hommes explorent ensemble le nord de la Tanzanie avant de se séparer. Livingstone meurt deux ans plus tard, en 1873, complètement épuisé par ses pérégrinations.

Quant à Stanley, il se met à sillonner l'Afrique centrale mais, devant le peu d'intérêt que manifeste le gouvernement anglais pour ses découvertes, il se met au service du roi des Belges, Léopold II. Il permet à celui-ci d'acquérir les terres de la rive droite du grand fleuve qui deviennent le Congo belge et plus tard le Zaïre (rebaptisé République démocratique du Congo en 1997).

Document 2 : l'élan missionnaire, un père catholique à Lifou (Nouvelle-Calédonie)

Ces quelques lignes sont des extraits de lettres qu'un missionnaire a adressées à sa famille demeurée en métropole à la fin du siècle dernier. Ce courrier a été consigné dans un ouvrage paru en 1985. Il s'agit d'un témoignage de première main sur le quotidien d'un prêtre confronté à sa mission d'évangélisation dans une terre lointaine, en l'occurrence Lifou, dans les îles Loyauté. Le texte nous renseigne sur les différents objectifs assignés aux missionnaires dans les colonies. Au-delà de la mission stricte d'évangélisation, on relève :

- le souci de l'éducation, qui permet d'accéder aux valeurs de la civilisation occidentale. D'après le Père, l'éducation est le seul moyen pour faire disparaître les «habitudes sauvages». Traduisons par là la polygamie, le cannibalisme, la violence, les pratiques totémiques...
- la volonté d'assurer de meilleures conditions d'existence aux indigènes (*voir le document n° 6, p. 111*), ce qui se traduit ici par des activités de défrichement (mais aussi à terme l'introduction d'une économie de marché).

Le père Goubin était fils d'un agriculteur ardéchois. Il est arrivé en Nouvelle-Calédonie en 1876, à trente-cinq ans. Il n'en est plus reparti. Il a vécu près de quarante ans à Lifou, où il est mort en 1916.

Document 3 : les pays européens se partagent l'Asie

G. Saint-Yves est un auteur à succès du début du siècle qui a beaucoup écrit pour la jeunesse et s'est attaché à célébrer la grandeur de la France dans le monde. Ici, il évoque les conquêtes européennes en Asie. Nous sommes en 1901 et l'essentiel de ce qui devait être colonisé l'a été. Les Anglais sont solidement installés dans la péninsule indienne et en Birmanie. Les Français ont conquis l'Indochine et protègent le Cambodge. Les Hollandais ont colonisé l'Indonésie. Les Japonais sont installés en Corée. Enfin, les grandes puissances (Russie, Japon, France, Angleterre) se sont partagées en 1898 de vastes zones d'influence dans le territoire chinois.

Ces conquêtes ont été plus difficiles qu'en Afrique. L'Asie est beaucoup plus peuplée. Elle rassemble alors 57 % de la population mondiale. L'avancée européenne est cependant irrésistible. Sur cette image, apparaissent au premier plan la France et l'Angleterre, alors que flotte à l'arrière-plan l'aigle du drapeau allemand. On peut imaginer la dimension allégorique de cette scène où l'on voit les puissances européennes unies sous les bannières de la civilisation partir à la conquête de terres hostiles...

Ce livre pour écolier est l'un des multiples exemples d'ouvrages destinés à justifier la colonisation et à chanter ses bienfaits. Les écoles diffusent cette idéologie dans les cours d'histoire-géographie de la même façon qu'elles cultivent l'esprit de revanche pour récupérer l'Alsace-Lorraine aux Allemands.

Document 4 : Jules Ferry devant les députés, l'intérêt des colonies

Ce discours de Jules Ferry à la Chambre des députés se situe au cœur du débat sur la colonisation qui bat son plein en France dans les années 1880. Les opposants à la colonisation sont nombreux, non par souci humanitaire mais parce qu'ils jugent que les intérêts du pays sont en Europe et non outre-mer. Ils pensent entre autre à récupérer l'Alsace-Lorraine, perdue en 1871. Ils souhaitent également que tout soit mis en œuvre pour le développement économique intérieur, de façon à mieux pouvoir affronter la concurrence des autres pays européens. Pour eux, les conquêtes coloniales ne sont que perte d'argent et de vies humaines.

Jules Ferry est une des grandes figures de la III^e République. Grand orateur, il fut ministre de l'instruction publique (et on lui doit les principes fondamentaux de l'école laïque, gratuite et obligatoire), ministre des affaires étrangères et enfin président du Conseil de 1883 à mars 1885, date à laquelle il est mis en minorité à la Chambre sur la question coloniale. Chaud partisan de l'expansion coloniale, il revient donc ici à la charge, en juillet de la même année, comme simple député. Le court extrait présenté ici met en évidence trois éléments majeurs de l'argumentation : les raisons économiques, morales et stratégiques...

- **Sur le plan économique**, J. Ferry parle de placements de capitaux et de débouchés. Par débouchés, il songe aux besoins créés au sein des populations colonisées en les faisant entrer dans une forme de société de consommation (par ex., petits salaires dans les plantations). Mais il s'agit surtout de s'approvisionner à bon prix de fruits tropicaux et de trouver de bons placements pour les capitaux accumulés en métropole.

- Il avance ensuite **des raisons "humanitaires" ou "civilisatrices"** sur lesquelles on sera plus sceptique, d'autant qu'elles ne sont pas dénuées d'un racisme sous-jacent. Les partisans de la colonisation aiment en effet parler de la "mission de l'Homme Blanc" et leurs discours dérivent vite sur le devoir pour les "races supérieures" de civiliser les "races inférieures".

- **Les ports de défense et de ravitaillement** évoqués en troisième lieu répondent à l'impérieuse nécessité, à l'époque de la marine à vapeur, de disposer de centres de ravitaillement en divers points du globe.

On n'oubliera pas d'autres raisons, comme la recherche de la gloire et de la puissance. On se rappellera également que les Églises (Église catholique ou Églises protestantes), qui entrent en conflit les unes avec les autres, poussent les puissances dont elles dépendent à intervenir pour soutenir leur action d'évangélisation.

En fait, les arguments économiques de Jules Ferry n'étaient pas tous fondés. Un historien contemporain, Jacques Marseille, a même émis l'hypothèse (controversée) que la France avait autant dépensé pour ses colonies que celles-ci ne lui avaient rapporté.

Document 5 : échanges commerciaux entre la France et ses colonies en 1913

Ce tableau permet de comprendre le double intérêt du commerce colonial. Il s'agit bien sûr, en premier lieu, de se fournir en matières premières agricoles et industrielles que l'on transformera en métropole. Mais il s'agit aussi de trouver des débouchés pour l'industrie métropolitaine qui peut exporter vers les colonies une partie de sa production, en particulier dans le domaine des biens d'équipement (ici : constructions métalliques, locomotives, machines...).

Si, en 1913, l'Empire colonial français arrive au 2^e rang des partenaires économiques de la France, il accède au 1^{er} rang en 1928, place qu'il ne quittera plus jusqu'à sa chute.

Document 6 : leçon de culture aux indigènes de Madagascar (1897)

Ce dessin du *Petit Journal* est destiné à servir la propagande coloniale en France. Il faut dire que la prise de possession de Madagascar a suscité des débats houleux à la chambre des députés et dans l'opinion publique. L'île, très vaste (elle est plus étendue que la France avec ses 587 000 km²), est placée sous protectorat en 1885 alors que la France subit de sérieux revers au Tonkin. Devant les troubles incessants qui la secouent ensuite, l'armée française doit intervenir et se livrer à une campagne difficile en 1895. En 1896, Madagascar est annexée (mais non vraiment pacifiée) et son gouverneur, le général Galliéni, abolit la royauté sur l'île en février 1897.

Ce document est donc publié un an seulement après une annexion qu'une partie de l'opinion publique française continue de dénoncer.

Cette leçon de culture met en avant un des aspects humanitaires de la colonisation : il s'agit de montrer aux indigènes comment mieux profiter des richesses de leur sol, notamment par l'introduction d'espèces nouvelles. En fait, Madagascar s'apprête à accueillir de nombreuses plantations (café, vanille, canne à sucre) dans lesquelles les indigènes ne seront pas aussi bien traités qu'il y paraît ici. Sur le dessin, on remarque les casques coloniaux (*voir aussi le doc. A, p. 108*), les vêtements chauds portés par les indigènes (on est sûrement sur un haut plateau), le type de case, et le drapeau français qui flotte à l'arrière-plan.

Document 7 : grandes vagues de migration européennes à la fin du XIX^e siècle

La révolution industrielle a créé un surplus de main-d'œuvre qui s'entasse dans les villes et qui vit souvent misérablement. Des catastrophes économiques, comme la crise de la pomme de terre en Irlande vers 1850, ont pu également précipiter dans la misère des millions de personnes. Pour tous ces laissés-pour-compte, l'émigration vers les pays neufs apparaît comme la seule planche de salut. Elle touche d'abord les populations anglo-saxonnes, puis elle gagne les populations slaves et latines.

Document 8 : un des avantages de l'émigration, travailler et manger à sa faim

Ce dessin est paru en 1848 dans le journal anglais *Punch*. La légende, ici peu lisible, se traduit aisément par : "ICI et LÀ ; l'émigration = un remède (une solution, un recours)". Le dessin de gauche (ICI) montre une famille qui n'a ni toit ni travail et qui est obligée de mendier au coin d'une rue pour pouvoir survivre. L'image de droite (LÀ) est le symbole de l'opulence. La table est bien garnie, les jambons pendent au plafond et il y a même à manger pour le chien. On est mieux habillé et la pelle posée contre la chaise laisse supposer que le travail (aux champs) ne manque pas. Le sourire a remplacé la honte et la détresse.

Des dessins appelant le peuple miséreux des villes européennes de la révolution industrielle à migrer vers les colonies ont paru dans tous les journaux britanniques de l'époque. Ils participaient à la propagande en faveur de l'émigration orchestrée par l'administration coloniale. Il y avait un double intérêt à inciter au départ : soulager les villes anglaises de populations déclassées, et à terme dangereuses pour leur sécurité, et les envoyer participer au rayonnement britannique sur les terres lointaines.

Document 9 : une plantation de canne à sucre en Océanie

Cette photographie a été prise non loin de Papeete. On voit se profiler le Diadème à l'horizon. La canne à sucre, la vanille ou le café ont suscité un réel engouement dans la population polynésienne pour laquelle ces productions ont pu procurer un appoint non négligeable. En 1884, on dénombrait près de 350 petites plantations sur Tahiti.

Ailleurs en Océanie se sont développées des plantations de plus grande envergure. Il en est ainsi des plantations sucrières des îles Fidji, des plantations d'hévéas en Mélanésie, des cocoteraies un peu partout. D'une façon générale, les colonies avaient avant tout vocation agricole. Elles servaient à alimenter en produits tropicaux à bon marché (la main-d'œuvre était quasiment gratuite) les pays industrialisés d'Europe. En certains endroits, aux plantations s'ajoutaient les activités minières.

Document 10 : l'appel à la main-d'œuvre asiatique, l'exemple de Fidji

Les îles Fidji sont l'exemple-type de l'implantation de l'économie de traite dans une petite colonie insulaire. Les deux grandes îles de l'archipel (Viti Levu et Vanua Levu) présentent dans leur partie occidentale de vastes plaines et collines situées sous le vent des alizés. Ces terres moins humides sont particulièrement favorables à la culture de la canne à sucre, ce qui n'a pas échappé au colonisateur anglais. Par contre, si le milieu naturel était très favorable, l'environnement humain l'était moins. Les populations fidjiennes, installées dans leur système clanique fondé sur la gestion communautaire des terres et la pratique de la culture sur brûlis, ne montraient aucune disposition au travail dans les plantations de canne à sucre. Plutôt que d'utiliser le système du travail forcé, qui n'aurait pas donné les résultats escomptés, les Anglais ont préféré faire appel à de la main-d'œuvre venant d'une autre de leurs colonies :

L'Inde. Ils étaient sûrs d'y trouver de nombreux volontaires trop heureux de fuir une contrée où ils vivaient dans la misère et le dénuement. C'est ainsi qu'arrivèrent ces vagues successives de travailleurs indiens durant toute la fin du XIX^e siècle.

Cette politique migratoire est à l'origine des problèmes rencontrés par Fidji aujourd'hui. En effet, comme le souligne le texte, beaucoup de travailleurs indiens sont restés dans l'archipel et aujourd'hui la communauté indienne est aussi nombreuse que la communauté mélanésienne. Les Fidjiens de souche ne se sont plus sentis maîtres en leur propre pays, ce qui a provoqué, en 1987, le coup d'État du colonel Rabuka, dont la conséquence a été de priver la communauté indienne d'une partie de ses droits civiques.

Document 11 : Le partage de l'Océanie en 1913 (carte)

On lira avec intérêt l'excellente étude qu'a réalisée sur ce sujet Jean-Pierre Mordier dans son ouvrage *Tahiti : 1842-1914, du Protectorat aux É.F.O.*, édité par le CTRDP (pp. 99-102). Nous ne retiendrons ici que quelques pistes de réflexion, à charge pour chacun de se référer à l'ouvrage cité ci-dessus.

- En premier lieu, on remarquera que les puissances coloniales n'ont pas œuvré au hasard. Elles se sont réparties leurs colonies en **quatre aires géographiques** distinctes. **L'Angleterre** occupe le centre, **l'Allemagne** s'est installée au nord-ouest (elle a même un moment occupé les Salomon) et les **États-Unis** avancent au nord-est. Les possessions françaises paraissent les plus éclatées, bien que surtout concentrées en Polynésie orientale. Ce découpage en aires d'influence est le résultat de nombreuses tractations entre grandes puissances. Ainsi, la **France** a dû accepter le condominium franco-britannique aux Nouvelles-Hébrides contre la liberté d'action aux îles Sous-le-Vent, et l'Allemagne a échangé les Salomon contre le Samoa occidental...

- En second lieu, on insistera sur le fait que ce partage de l'Océanie est venu tardivement et a été entrepris par des puissances coloniales peu empressées, au moins dans un premier temps. Les premiers venus, l'Angleterre et la France, ont attendu plus de cinquante ans avant de procéder à leurs premières annexions, sous la pression des *lobbies* religieux ou économiques qui se disaient menacés dans ces îles lointaines. L'annexion des îles Fidji par l'Angleterre, en 1874, avive les rivalités coloniales et précipite le partage, d'autant qu'intervient lourdement un troisième larron : l'Allemagne, dont on souhaite contrecarrer les ambitions.

- En troisième lieu, on notera que la France a été, de tous les colonisateurs de l'Océanie, de loin le plus timide. Le gouvernement français n'a jamais trop voulu s'engager dans le Pacifique, autrement qu'en se réservant quelques ports d'attache ou quelques points de surveillance stratégique. D'où l'éclatement de ses possessions, à l'ouest, au centre et à l'est. Contrairement aux Allemands en particulier, la France n'a pas réellement pris en compte l'aspect économique. Ce désintérêt est allé jusqu'à refuser les demandes insistantes de protectorat provenant de l'île de Pâques et du groupe nord des îles Cook.

Enfin, on soulignera la présence dans la zone, dès 1913, des États-Unis. Ces derniers, après la Première Guerre mondiale, s'approprient une partie de la Micronésie allemande (l'Allemagne perdant toutes ses colonies) et deviennent une puissance majeure du Pacifique insulaire.

Document 12 : colons néo-zélandais

Les colons néo-zélandais proviennent, pour la très grande majorité, des îles britanniques. Dans les années 1840, ils ont été recrutés par une compagnie de commerce, la *New Zealand Company*, dirigée par des aventuriers, les frères Wakefield. Cette première vague a été triée sur le volet. Elle est constituée de ruraux et d'artisans chassés de leurs terres ou de leur atelier par la révolution industrielle. Ils ont été choisis en fonction de leur bonne moralité. Dans l'île du Sud, l'immigration est confessionnelle (presbytériens à Dunedin, anglicans à Christchurch). Ces colons de la première heure vont marquer pour longtemps le paysage social néo-zélandais, teinté de rigorisme et de puritanisme. Ce sont eux qui vont transformer le pays en une immense ferme d'élevage, essentiellement ovin. Par la suite, l'immigration se diversifie et devient moins sélective. Elle touche des milieux plus défavorisés et plus politisés issus de la ville, en même temps qu'elle s'ouvre (timidement) aux autres pays européens.

Document 13 : évolution de la population néo-zélandaise de 1840 à 1914

L'évolution de ces deux courbes montre l'ampleur du phénomène. En 1840, au moment du traité de Waitangi par lequel l'Angleterre annexe la Nouvelle-Zélande, les Européens ne sont que 2 000 environ sur l'archipel. Ce sont pour l'essentiel des commerçants, des baleiniers et quelques aventuriers. Les Maoris sont alors environ 100 000, mais ils ont pu être plus nombreux à la fin du XVIII^e siècle, juste avant les premiers contacts (150 000 ?). Les épidémies, plus que les guerres, les frappent durement et leur nombre ne fait que décroître jusqu'en 1896, date à laquelle ils ne sont plus que 42 000. Par la suite, cette population se stabilise et entame une timide remontée. La population blanche, par contre, connaît un essor sans précédent qui permet de mesurer l'importance du mouvement migratoire. En 1858, les Européens sont aussi nombreux que les Maoris (et c'est à cette époque que commencent les guerres de terres). Après cette date, la courbe se redresse nettement. Les raisons en sont multiples et différent suivant les époques. La croissance 1860-1870 ne concerne pas l'île du Nord, en guerre, mais l'île du Sud où l'on a trouvé de l'or. L'île du Sud est alors bien plus peuplée que l'île du Nord. À la fin du XIX^e siècle, par contre, c'est l'île du Nord qui attire les immigrants, du fait d'une politique volontariste du gouvernement de l'époque qui veut asseoir définitivement la présence des Blancs (les Pakeha) sur les Maoris. En fait, la présence blanche est vite écrasante, d'autant que les colons se sont emparés des meilleures terres et que les Maoris ont dû se réfugier dans les montagnes de l'intérieur.

Document 14 : évolution de la répartition des Aborigènes en Australie (carte)

On évalue à 300 000 le nombre d'Aborigènes qui peuplaient le continent australien avant les premiers contacts avec les Européens à la fin du XVIII^e siècle. En 1788, au moment de la prise de possession par l'Angleterre, on en recense officiellement 250 000. En 1900, soit un siècle plus tard, ils ne sont plus que 65 000. Cette chute brutale de la population autochtone doit être recherchée à la fois dans le choc biologique, qui fit des ravages bien connus dans tout le Pacifique, et dans la véritable chasse à l'homme à laquelle se sont livrés les colons durant tout le XIX^e siècle. Il y a eu en certaines régions des visées véritablement exterminatrices, comme en Tasmanie. Plus généralement, on a violemment repoussé vers l'intérieur ce peuple qui gênait la mise en valeur agricole des Blancs.

Actuellement, les Aborigènes se concentrent sur les marges du désert. Avant l'incursion des Européens, ils peuplaient aussi les espaces côtiers d'où ils ont été progressivement chassés. On notera que c'est dans le nord du Queensland qu'ils se sont le mieux maintenus, et qu'ils ont effectivement disparu de Tasmanie (où ils étaient peu nombreux, pour des raisons liées au climat rude de cette île).

Aujourd'hui, on compte environ 180 000 Aborigènes en Australie, c'est dire que l'on est encore loin du chiffre de population de l'époque pré-européenne. Le problème aborigène s'est dernièrement manifesté avec acuité dans le pays, et les Australiens ne savent trop comment s'en sortir, si ce n'est en rendant une partie de leurs terres aux communautés aborigènes qui en ont été spoliées, il y a 150 ou 200 ans.

Document 15 : être chercheur d'or en Australie au siècle dernier

Ce texte est tiré d'un ouvrage récent écrit par un universitaire français. Il ne s'agit donc pas d'un témoignage direct mais d'une synthèse établie après coup. On retrouve là, cependant, les principaux caractères des ruées vers l'or du siècle dernier. L'attrait du gain miraculeux attire des nuées d'aventuriers sans foi ni loi, prêts à tous les sacrifices pour accéder à la richesse tant attendue.

Edward Hargraves, dont il est question ici, est l'un de ces aventuriers. Il a eu le bonheur d'être le premier à trouver des pépites d'or sur le territoire australien. Cela se passait à Bathurst, dans l'arrière-pays de Sydney, près des Montagnes Bleues, sur la rivière Macquarie. Cette découverte provoqua une onde de choc considérable dans toutes les colonies australiennes et bien au-delà des frontières du pays. D'autres gisements furent découverts et vite exploités comme Ballarat (près de Melbourne). Mais, après 1860, les gisements se firent plus rares et les aventuriers s'embarquèrent vers d'autres lieux. L'exploitation de l'or continua, mais elle passa aux mains de grandes compagnies comme à Kalgoorlie (Australie occidentale), à partir de 1892.

Carte n° 5 de l'atlas : Les Empires coloniaux à la fin du XIX^e siècle

En 1815, l'Empire colonial français s'étendait sur 7 000 km² et comptait un million d'habitants ; en 1914, il couvrait 14 millions de km² pour 48 millions d'habitants. En 1914, l'Empire britannique couvrait 33 millions de km² pour 490 millions d'habitants.

3. DÉROULEMENT DES SÉANCES

■ 1^{ère} & 2^{ème} séances : voir la fiche pédagogique, page suivante

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

1. Je sais situer dans le temps

1. le temps des **explorateurs**, 2. le temps des **missionnaires**, 3. le temps des **colonisateurs**

2. Je sais lire un document

- a) Le dessin date de **1905**. Il est tiré d'un **journal**.
- b) Le Congo est situé en **Afrique**. Sa capitale s'appelle **Brazzaville**.
- c) Le **drapeau tricolore** nous montre qu'il s'agit d'une expédition française.
- d) L'escorte de Savorgnan de Brazza ramène de l'**ivoire**.

3. Je sais lire une carte et en tirer des informations

NOM DU TERRITOIRE	Palau	NOM DE LA MÉTROPOLE :	Allemagne
DÉPENDANT :	Guam		États-Unis
	Wallis et Futuna		France
	Fidji		Angleterre
	Îles de la Ligne		Angleterre
	Hawaii		États-Unis

4. Je travaille mes connaissances et je sais mettre en relation

Australie Aborigènes	États-Unis Indiens	Nouvelle-Zélande Maoris
--------------------------------	------------------------------	-----------------------------------

5. Je travaille mon vocabulaire

a)	COLONIE D'EXPLOITATION plantations peu d'Européens travail des indigènes	COLONIE DE PEUPLEMENT pays tempéré populations indigènes peu nombreuses nombreux colons
b)	PROFESSION : marin instituteur missionnaire militaire commerçant colon	ACTION : ----> se ravitailler ----> éduquer ----> évangéliser ----> conquérir ----> faire du commerce ----> travailler la terre

6. Je retiens l'essentiel

Raisons économiques rechercher de nouveaux produits trouver des débouchés	Raisons militaires contrôler les mers devenir plus puissant	Autre raison répandre la religion chrétienne
--	--	--

Errata

- p. 109 du manuel, sur la frise : lire "Annexion des Marquises : 1842" (trait à décaler) ;
- p. 110, réf. carte de l'atlas : lire "Les Empires coloniaux à la fin du XIX^e siècle" ;
- p. 111, légende du doc. 7 : intervertir les deux rectangles rouge et bleu ;
- p. 113, doc. 13 : décaler les chiffres 45, 55, 65... d'une graduation vers la droite.

Ch. 19 - L'expansion européenne au XIX ^e siècle... OBJECTIFS	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT (1^{ÈRE} & 2^{ÈME} SÉANCES)
• PRENDRE CONSCIENCE DES ÉTAPES QUI RYTHMENT UN PHÉNOMÈNE HISTORIQUE	M. Élève : doc. A p. 108 Cahier act. M. É. p. 109 texte § 1 Cahier act.	C. dialogué puis trav. indiv. Lecture, c. dialogué Trav. écrit	■ MISE EN SITUATION .Observer, lire ; laisser s'exprimer puis... .activité : 2 p. 54 (+ carte, p. 172). .Lire 1 ^{er} & 2 ^e al., jusqu'à... "1880" ; en déduire le rôle respectif des explorateurs, missionnaires, colonisateurs et la <i>chronologie</i> ; lire la frise (flèches vertes) ; compléter le cahier : .activité : 1 p. 54.
• SENSIBILISER AUX GRANDES AVENTURES DU XIX ^e SIÈCLE • COMPRENDRE LE PARTAGE DU MONDE	M. Élève : doc. 1 p. 110 planisphère Cahier act. M. Élève : carte n° 5, p. 172 ; doc. 3 p. 110	Cours dialogué + récit Apports du maître Trav. écrit Cours dialogué	■ DE L'EXPLORATION À LA COLONISATION .Observer, commenter. .Raconter quelques grands moments de l'exploration du monde par les Européens, en Afrique (en particulier l'épisode Stanley-Livingstone*, à partir du comm. du doc. 1, livre du maître, p. 142) ou en Australie. .Simultanément *situer : sud de l'Afrique, région des Grands lacs, rive du lac Tanganyika (Ujiji), Tanzanie, fleuve Congo, ex-Congo belge... .Activité : 6 p. 55 (rappel des motifs) ; puis... .Étudier, sur la carte, le partage qui résulte de la colonisation ; souligner l'importance des Empires français et anglais. Éventuellement rattacher au doc. 3 (repérer les drapeaux français et anglais).
• COMPRENDRE LA DISTINCTION ENTRE COLONIE D'EXPLOITATION ET COLONIE DE PEUPLEMENT	M.É. p. 109 texte § 2 doc. 5 p. 111 doc. 4 p. 110 M. Élève : doc. 6 p. 111 doc. 2 p. 110 M.É. p. 109 texte § 3 ; doc. 8 & 7 p. 111 Cahier act.	Lecture + cours dialogué Lecture + c. dialogué Lecture + cours dialogué Trav. indiv.	■ LA COLONISATION • LES COLONIES D'EXPLOITATION 1. Des raisons économiques .Lire (+ voc.) ; approfondir à partir du schéma et du discours de J. Ferry ; en déduire les caractéristiques d'une colonie d'exploitation. --> mise en valeur ; prélèvement de richesses. 2. D'autres préoccupations .Observer ; lire. Souligner ces préoccupations... --> liées à la religion, l'instruction, l'hygiène... • LES COLONIES DE PEUPLEMENT .Lire le 1 ^{er} alinéa (+ voc.) ; commenter le dessin ; étudier la carte (notamment les migrations de l'Europe vers les pays neufs). Préciser la raison essentielle de ces migrations : --> recherche de meilleures conditions de vie... (on peut évoquer la misère ouvrière, conséquence de la Révolution industrielle - Ch. 20, p. 118). .Activité : 5.a p. 55.
• APPLIQUER AU PACIFIQUE LA CHRONOLOGIE DE LA COLONISATION : EXPLORATEURS, MISSIONNAIRES, COLONISATEURS • APPLIQUER AU PACIFIQUE LA DISTINCTION COLONIE D'EXPLOITATION / COLONIE DE PEUPLEMENT	M. Élève : Ch. 16 & 18 doc. B p. 108 M. Élève : doc. 11 p. 112 Cahier act. M. Élève : tous les doc. pp. 112-113 + p. 130, 120, 46 ; + p. 127	Récit du maître + c. dialogué Trav. indiv. C. dialogué Lecture + cours dialogué	■ LA COLONISATION DANS LE PACIFIQUE .Raconter brièvement la conquête du Pacifique par les Européens, à partir des pp. 140-141, livre du maître ; rappels : Ch. 16 & 18 ; évoquer la résistance maorie en Nlle-Zélande. .Étudier succinctement le partage de l'Océanie : .activité : 3 p. 54 (+ carte). --> Souligner l'étendue des possessions anglaises, le nombre limité de possessions françaises. .Aborder quelques aspects de la colonisation dans cette partie du monde ; lire le texte (début) p. 113 ; puis analyser les doc. S'interroger : <i>plutôt colonie d'exploitation (Expl.) ou de peuplement (Peupl.)</i> ? 1. L'Australie (doc. 15 ; 14) --> Peupl. ; 2. La Nlle-Zélande (doc. 12 + légende ; 13) --> Peupl. ; 3. Fidji (doc. 10) --> Expl. (limitée, main-d'œuvre indienne) 4. Tahiti (doc. 9) --> Expl. (limitée ; citer Makatea, doc. p. 130, 120) ; main-d'œuvre chinoise (doc. 2, p. 46). 5. La Nlle-Calédonie --> Peupl. (doc. 12, p. 127).
	Cahier act.	Trav. indiv.	■ ÉVALUATION .Activités : 6 & 5.b p. 55.

Ch. 20 - La révolution industrielle. *Le temps des grandes transformations (fin du XVIII^e siècle et XIX^e siècle)*

1. OBJECTIFS

- Initier à l'histoire économique et sociale.
- Comprendre la notion de révolution industrielle.
- Comprendre les conséquences de la révolution industrielle sur le plan social.

Révolution ou évolution ? Sans entrer dans les querelles entre historiens, cette question sera l'occasion pour les élèves de préciser une notion complexe, et de méditer sur le temps. Ne parle-t-on pas de révolution agricole au néolithique, révolution qui s'étend, elle, sur plusieurs milliers d'années.

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

I. COMMENT SE MANIFESTE LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE ?

- Deux vagues d'innovation correspondant à des sources d'énergie nouvelle : **la houille**, maîtrisée grâce à la machine à vapeur ; puis **le pétrole et l'électricité**.
- De nouveaux moyens de transport : la révolution industrielle est aussi une révolution des transports ; le rôle du chemin de fer dans les mutations du XIX^e siècle est capital.
- Les débuts du machinisme et de la grande industrie avec des productions nouvelles (automobiles par exemple).
- Des transformations de la société : la bourgeoisie devient la classe dominante ; elle fait travailler une nouvelle classe sociale, le prolétariat ouvrier, qui connaît de dures conditions de vie et de travail. Ce prolétariat s'organise peu à peu.
- Des progrès scientifiques qui modifient considérablement la vie et l'améliorent.

II. OÙ SE PRODUIT LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE ? QUELLES EN SONT LES CAUSES ?

Elle se produit en Angleterre au XVIII^e siècle et gagne l'Europe occidentale, puis le reste de l'Europe, les États-Unis et le Japon. Les causes du déclenchement de la révolution industrielle en Angleterre sont multiples (cette multiplicité ne sera pas abordée avec les enfants de cours moyen) :

- plus d'hommes, grâce aux progrès agricoles du XVIII^e siècle, donc plus de main-d'œuvre et plus de consommateurs ;
- plus de capitaux (profits liés à la révolution agricole, commerce et colonies) ;
- des progrès scientifiques et techniques à l'époque des Lumières et notamment la machine à vapeur perfectionnée par l'Écossais James Watt ;
- liberté économique.

III. UNE OU PLUSIEURS RÉVOLUTIONS INDUSTRIELLES ?

a) Du "Roi Charbon" à la "Fée Électricité"

- La machine à vapeur devient, au XIX^e siècle, le symbole de l'industrialisation. Le combustible roi jusqu'en 1914 est le charbon. Et les premières machines à vapeur sont utilisées pour évacuer les eaux d'infiltration dans les mines, puis elles remplacent les manèges à chevaux pour remonter le charbon. Le charbon alimente aussi la sidérurgie où il est employé comme combustible pour produire la fonte.

• La modernisation des moyens de transport

Au début du XIX^e siècle, les diligences rapides améliorent les déplacements des voyageurs. Mais le transport des marchandises par roulage ou voie d'eau reste lent. C'est l'association de deux éléments connus avant 1800 (**le rail et la machine à vapeur**), qui bouleverse les transports. Dans les mines, depuis le XVII^e siècle, des wagonnets, **se déplaçant sur des rails**, sont mus par des hommes ou tirés par des chevaux. C'est Stephenson, vers 1815, qui met au point **la locomotive à vapeur**, "*la Rocket*". La première ligne créée en 1830 va de Manchester à Liverpool. Le chemin de fer gagne toute l'Europe. À partir de 1840, la France se dote de tout un réseau en étoile autour de Paris. La vitesse augmente sans cesse, des réseaux se forment.

Le chemin de fer devient un puissant moyen de transformation économique : on peut transporter des produits agricoles et industriels de plus en plus nombreux, plus lourds, plus rapidement avec davantage de sécurité et pour moins cher.

La navigation connaît elle aussi la révolution de la vapeur. Les steamers permettent de traverser l'Atlantique en 15 jours.

b) l'acier, le pétrole et l'électricité

La construction de chemins de fer pousse à rechercher de nouvelles méthodes dans la sidérurgie. En 1856, Bessemer invente le convertisseur qui élimine le carbone de la fonte et permet la production d'acier.

Dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, les découvertes se multiplient dans tous les domaines. Elles sont favorisées par une seconde révolution énergétique qui est celle du pétrole et de l'électricité. Leur utilisation par le moteur à explosion ou par les moyens de transmission, télégraphe ou téléphone, contribue à diffuser le progrès économique.

IV. LES TRANSFORMATIONS DE LA SOCIÉTÉ

Les campagnes profitent de la révolution des transports. Le train permet de désenclaver certaines régions, permet d'écouler les productions des campagnes et facilite l'exode rural. Beaucoup de ruraux migrent vers les zones urbaines à la recherche d'un travail. Au début de l'industrialisation, beaucoup d'ouvriers sont originaires des campagnes proches de l'usine. Par la suite, les fils d'ouvriers deviennent ouvriers eux-mêmes : une nouvelle classe sociale est née : les ouvriers d'usine. Leurs conditions de vie et de travail sont très dures : ateliers insalubres, temps de travail très longs, salaires très bas, règlements iniques, exploitation des femmes et des enfants (jusqu'en 1850, la moitié des ouvriers anglais du textile sont des enfants). Au milieu du XIX^e siècle, pour beaucoup d'ouvriers, "*vivre, c'est d'abord survivre*". Dans tous les budgets ouvriers, la part du budget consacré à l'alimentation est considérable. La maladie, l'accident menacent et il n'y a aucune aide pour la vieillesse.

Les quelques lois sociales (celles de 1841 notamment) ne sont guère appliquées, combattues par la bourgeoisie au nom de la liberté du travail. Les émeutes et les soulèvements sont les conséquences du désespoir ouvrier. L'insurrection des Canuts, à Lyon, en 1831 (ouvriers spécialisés dans le tissage de la soie), les journées de juin 1848, à Paris, sont les premières manifestations de la révolte ouvrière. Le début du XX^e siècle est marqué lui aussi par des conflits de très grande ampleur : la grève générale des mineurs de 1902, la mobilisation du 1^{er} mai 1906 qui suit la catastrophe de Courrières (Pas-de-Calais ; 1 200 victimes dans une mine de charbon). Le drapeau rouge adopté par la Commune, l'*Internationale* qui remplace la *Marseillaise*, et le premier mai, deviennent des éléments d'une identité collective nouvelle.

V. CONCLUSION

Le XIX^e siècle est-il le siècle de la misère ouvrière ou le siècle du progrès ?

À la fin du siècle, sous l'effet des luttes ouvrières et de la démocratisation de la société française, la situation ouvrière s'améliore. Le XIX^e siècle est aussi le siècle de Pasteur et des progrès scientifiques qui vont peu à peu profiter à des couches de plus en plus larges de la société.

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Miquel P., *Au temps de la Belle époque et des premières automobiles*, Hachette Jeunesse, 1977.
- Miquel P., *Au temps des premiers chemins de fer*, Hachette Jeunesse, 1976.
- *L'histoire des grandes inventions, Questions/Réponses*, Junior Nathan, 1989.

C - COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Document A : le marteau-pilon (à vapeur) du Creusot

Tableau de James Nasmyth, peintre et ingénieur qui a mis au point le premier marteau pilon anglais, datant de 1842.

Le XIX^e siècle est le siècle de la fonte et du fer (rails, locomotives, ponts, canons...). Pour forger de grosses pièces de fonte, les ingénieurs ont mis au point ce marteau très puissant, mu par la force de la vapeur. La firme Schneider au Creusot* utilise ce marteau-pilon, symbole du machinisme naissant. On peut montrer aux enfants la place essentielle qu'occupe la machine. Les hommes, à peine visibles, en sont réduits à servir la machine (ils viennent de sortir un bloc de fer rouge et le dirigent sous le marteau). La grisaille, l'absence de lumière caractérisent ce nouveau lieu de travail qu'est l'usine.

Le texte qui illustre le tableau est extrait d'un ouvrage scolaire qui raconte le voyage de deux jeunes orphelins alsaciens qui ont quitté leur province annexée par l'Allemagne en 1871. Ce voyage de découverte sert à instruire les petits écoliers français. On peut faire remarquer la surprise des deux enfants qui ne connaissent que des ateliers des campagnes et qui sont stupéfaits par la nouveauté qu'ils observent.

* Le Creusot, ville située dans le nord-est du Massif Central, est un grand centre industriel au XIX^e siècle ; la métallurgie s'y est installée sur un gisement de houille, dès le début du XVIII^e siècle.

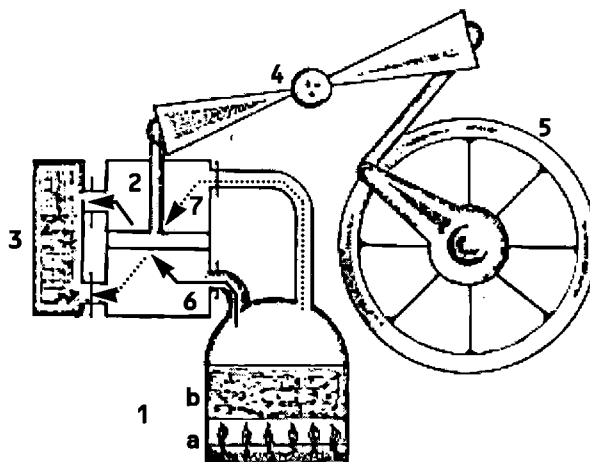
Document 1 : James Watt (1736-1819)

Cet Écossais, réparateur d'appareils de physique à l'université de Glasgow, met vraiment au point la machine à vapeur, suite à l'invention de la "pompe à feu" par l'Anglais Newcomen. Watt s'associe avec un industriel audacieux, Boulton, qui commence la production en série : il fournit gratuitement les machines et réclame, pour tout paiement, le tiers des sommes économisées sur le combustible. Il fait fortune rapidement.

Document 2 : la machine à vapeur (1782), une puissance extraordinaire

On peut imaginer le fonctionnement de la machine :

- **descriptif** : 1. chaudière (a. foyer ; b. eau) ; 2. piston ; 3. condenseur maintenu à froid ; 4. balancier ; 5. volant ;
- **1^{er} temps** : à partir de la chaudière (qu'on ne voit pas sur le document du manuel), la vapeur est admise dans le bas du cylindre (6) et fait monter le piston ;
- **2^e temps** : la vapeur est admise en haut (7) et repousse le piston, refoulant ce qui reste de vapeur, en bas, dans le condenseur ;
- le va-et-vient du piston actionne le balancier qui transmet le mouvement au volant.



Document 3 : une des premières lignes de chemin de fer en France

C'est l'ingénieur anglais Robert Stephenson qui met au point la première locomotive à vapeur. Ce nouveau mode de locomotion est original, car la locomotive roule sur des rails de fer. Dès 1821, le premier chemin de fer est inauguré en Angleterre.

En France, la première ligne est inaugurée en 1837 entre Paris et Saint-Germain-en-Laye, à une dizaine de kilomètres de la capitale. D'autres lignes sont mises en service : Paris-Versailles en 1839 ; Paris-Orléans (*ce document 3*), un peu plus tard. En 1846, le réseau ferré français s'étend sur deux mille kilomètres. Vingt ans plus tard, il atteint dix-huit mille kilomètres. À la fin du XIX^e siècle, le chemin de fer est devenu un transport de masse, utilisé aussi pour les loisirs.

L'affiche présentée ici permet de décrire les premiers wagons qui ressemblent à des diligences. Ils sont en bois. Il y a trois classes et le confort est encore rudimentaire, sauf en première classe. Le jour de l'inauguration, seuls quelques invités en habit de cérémonie occupent les wagons.

Document 4 : Les bienfaits du chemin de fer

Ce texte illustre le rôle du chemin de fer dans le développement des campagnes et des échanges commerciaux. On peut maintenant transporter plus et surtout plus vite, ce qui est indispensable pour certaines productions comme les fleurs, les fruits ou les primeurs. Le texte montre aussi le changement de mentalité du monde paysan, le train venant briser l'isolement ancestral des campagnes.

Document 5 : le steamer *La Normandie*

Les élèves voient une autre utilisation de la vapeur dans le domaine des transports maritimes : des bateaux plus sûrs, plus gros, plus rapides. On remarque cependant des mâts, car le navire utilise aussi la voile quand le vent est favorable. L'hélice, inventée en 1838, s'impose peu à peu et remplace les roues à aubes (palettes) comme moyen de propulsion.

Document 6 : les débuts de l'automobile

L'automobile est le symbole de la deuxième révolution industrielle qui utilise une autre source d'énergie : le pétrole. D'abord utilisé pour l'éclairage, le pétrole trouve son véritable emploi avec l'avènement du moteur à essence construit en 1886 par l'Allemand Daimler. Peu encombrant, il est le point de départ de l'industrie de l'automobile (1890) et de l'aviation. La chambre à air, mise au point par Dunlop (1888), et le pneumatique par Michelin (1891), améliorent la locomotion. Le procédé du macadam, inventé par l'Écossais Mac Adam, se généralise à la fin du siècle.

La route retrouve ainsi une certaine animation après avoir été quelque peu désertée avec l'invention du chemin de fer. En 1914, cependant, l'automobile n'a pas bouleversé les transports. L'illustration montre son caractère encore incongru dans les campagnes, les dégâts causés aux animaux domestiques, l'usage réservé aux riches qui utilisent un chauffeur pour les conduire.

Document 7 : exposition universelle de Paris (1900)

L'exposition universelle témoigne des progrès accomplis dans le domaine de l'industrie et des inventions. À Paris, plusieurs expositions ont lieu en 1855, 1867, 1878, 1889, 1900, 1937. Cette photo (le pavillon de la Lumière, illuminé) permet de montrer aux élèves l'autre volet de la deuxième révolution industrielle : l'électricité. C'est en 1801 que l'Italien Volta invente la pile électrique.

D'autres inventions rendent possibles l'utilisation de l'électricité : la dynamo, inventée en 1869, permet de transformer en électricité un mouvement mécanique. En 1879, Edison invente la lampe électrique à filament, puis en 1883 on parvient à transporter l'électricité. Ainsi, l'électricité remplace peu à peu dans les villes, le pétrole et le gaz d'éclairage pour éclairer les maisons. Elle triomphe dans les illuminations de l'exposition universelle de 1900.

Document 8 : première traversée aérienne de la Manche entre la France et l'Angleterre en 1909

C'est encore une illustration de la deuxième révolution industrielle : l'avion à hélice qui fonctionne à l'essence. Le Français Louis Blériot, est un des pionniers de l'aviation. En 1909, il relève le défi lancé par un journal anglais : traverser la

Manche en avion. Pour réaliser cet exploit, l'aviateur français construit le *Blériot XI*, monoplane de 7,80 m d'envergure, 8 m de longueur et 300 kg au décollage. Blériot s'envole de Calais, le 25 juillet 1909. Il met trente-six minutes pour atteindre Douvres après avoir parcouru 37 km au-dessus de la mer. Le *Blériot XI*, outre ses exploits sportifs, est le premier avion vendu à l'armée française.

Au début du XX^e siècle, l'avion reste cependant au stade des expérimentations.

Document 9 : femmes et enfants travaillent durement dans les usines

Cette gravure montre les deux catégories les plus vulnérables qui constituent le prolétariat des usines : les femmes et les enfants. Ceux-ci, particulièrement dans les filatures, sont appréciés pour leur dextérité ; leur salaire apporte un appoint indispensable pour beaucoup de familles ouvrières. Il existe des lois limitant le travail des enfants, mais elles sont mal appliquées (*voir ci-dessus la mise au point scientifique*). Indiquer aux élèves qu'il en est encore ainsi, de nos jours, dans bon nombre de pays sous-développés.

Document 10 : les ouvriers manifestent leur mécontentement (La grève du Creusot en 1899)

Revenons au document A (*p. 114 du manuel*). L'usine Schneider du Creusot est prospère : elle fabrique des locomotives, des canons, des chaudières, des éléments de ponts... Elle occupe environ dix mille ouvriers. Le patron Eugène Schneider a été élu député du Creusot l'année précédente. Par contre, la condition des ouvriers est dramatique : locaux insalubres pour travailler, taudis pour se loger, faibles salaires pour des journées de travail pouvant aller jusqu'à seize heures en été, malnutrition (le pain et les pommes de terre forment l'essentiel de l'alimentation).

Des grèves éclatent parfois, spontanées et violentes, portant le plus souvent sur les salaires. Le droit de grève est obtenu en 1864 mais, cependant, des affrontements ont souvent lieu avec l'armée qui reçoit parfois l'ordre de tirer. On peut montrer aux enfants, à travers cette peinture, le triste décor de la vie ouvrière (le paysage à l'arrière plan, l'habillement, les visages...), la solidarité ouvrière, la participation des femmes, le symbole des luttes ouvrières avec les drapeaux et les écharpes de couleur rouge.

Document 11 : le travail des enfants au XIX^e siècle

Voir l'activité 4. Je sais lire un document, p. 58 du cahier d'activités.

Document 12 : travailler huit heures par jour au maximum

La solidarité ouvrière s'est d'abord forgée dans la lutte, puis dans diverses organisations syndicales (autorisées officiellement par la loi de 1884). D'abord divisés, les syndicats se regroupent en 1895 au sein de la Confédération Générale du Travail (C.G.T.) dont les deux revendications essentielles sont la diminution du temps de travail et l'augmentation des salaires.

Cette affiche syndicale de 1905 met l'accent sur la réduction des heures de travail. On peut noter avec les élèves :

- le contenu de l'affiche (texte et images) ;
- l'opposition simple entre les deux parties, gauche et droite, de l'affiche ;
- la dénonciation des fléaux qui frappent les ouvriers, l'accent mis sur l'alcoolisme (la petite fille veut empêcher son père d'entrer au café), fléau essentiel de l'époque.

■ Les documents 13 à 16 évoquent des inventions qui contribuent à améliorer la vie des hommes, ou proposent de nouveaux loisirs.

Document 13 : L'arroseur arrosé, 1895

Louis Lumière (1864-1948) et son frère Auguste (1862-1954) sont nés à Besançon dans le Jura. Industriels, on les connaît surtout pour avoir mis au point le premier cinématographe en 1895.

Le premier film public est projeté à Paris, le 28 décembre 1895. On remarque l'enthousiasme et la gaieté des spectateurs devant ce court métrage comique, *L'arroseur arrosé*.

Document 14 : Le phonographe, 1877

Avec le phonographe, c'est la première fois qu'on enregistre des sons pour les reproduire ensuite, aussi souvent qu'on veut. Montrer la différence avec nos électrophones (pavillon acoustique, procédé mécanique pour reproduire le son).

Document 15 : Le téléphone

(Voir la légende du document, p. 119 du manuel).

Téléphonie : système de télécommunication établi en vue de la transmission de la parole. Montrer son développement actuel.

Document 16 : Louis Pasteur (1822-1895) dans son laboratoire

Grâce aux découvertes de Pasteur, la durée et la qualité de la vie humaine (et animale) se sont beaucoup améliorées. Chimiste et biologiste, Louis Pasteur (1822-1895) étudie les fermentations. Il déduit de ses recherches que certaines maladies sont dues à des microbes. Il met au point les premiers vaccins, d'abord pour se préserver de la rage, maladie mortelle assez répandue dans les campagnes françaises. La vaccination réussie du jeune Alsacien Joseph Meister, lui donne la célébrité. Il démontre aussi la nécessité d'une très grande hygiène en chirurgie (d'où la stérilisation des instruments) et dans l'alimentation (pasteurisation). L'institut Pasteur est fondé en 1888 dès les premiers succès de Pasteur. Fondation privée, reconnue d'utilité publique, l'institut Pasteur est toujours en activité, et sa compétence est mondialement reconnue.

Le document montre Louis Pasteur déjà âgé, dans son laboratoire à l'École Normale Supérieure. Le lieu ne ressemble pas à un laboratoire moderne. Sur la table, on voit des flacons, des cornues (contiennent-elles des cultures microbiennes...?). Pasteur, très concentré, est en train d'effectuer une observation au microscope ; il est en tenue de ville et non pas en blouse blanche. Ce document illustre bien l'empirisme de la recherche médicale de l'époque et les moyens modestes dont dispose le savant pour ses recherches.

3. DÉROULEMENT DES SÉANCES

■ 1^{ère} & 2^{ème} séances : voir les fiches pédagogiques, pages 156 & 157

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE

1. Je sais situer dans le temps

Il faut colorier **en rouge** uniquement la période correspondant au XIX^e siècle.

2. Je sais lire un document

Invention : lampadaire automobile chemin de fer (train) steamer batteuse mécanique

Source

d'énergie : électricité essence vapeur vapeur vapeur

3. Je travaille mes connaissances

a) Diligence ou chemin de fer ?	AU TEMPS DES DILIGENCES VERS 1830	AU TEMPS DU CHEMIN DE FER VERS 1870
Énergie	animale	vapeur
Vitesse	lente, 10 à 12 km/h	30 à 35 km/h
Capacité	une douzaine de voyageurs	une centaine
Qualité du voyage	fatigant	confortable
Prix	cher	divisé par deux

3. Je travaille mes connaissances (suite)

b) Mots croisés

Horizontalement : 1. phonographe ; 2. steamer ; 3. Watt ; 4. avion ; 5. vapeur ;
6. Bell ; 7. pétrole ; 8. Edison ; 9. charbon.

Verticalement : A. photographie ; B. train ; C. cinéma ; D. lampe ; E. Pasteur ;
F. Lumière ; G. téléphone.

LA MISÈRE OUVRIÈRE

4. Je sais lire un document

- Cet enfant commence à travailler **à l'âge de 7 ans**.
- La durée de la journée de travail est de **14 heures 30**.
- Les enfants sont traités **durement, à coups de fouet**.
- Les risques de ces mauvaises conditions de travail sont **la maladie et la mort**.

5. Je retiens l'essentiel

Au temps des machines à vapeur, de nombreuses **manufactures** sont construites.

Hommes, femmes et enfants y travaillent durement, **plus de 12 heures** par jour.

Leur **salaire** est très faible ; leur **logement** est misérable.

Parfois, les **ouvriers**, mécontents, cessent le travail et font **grève**.

Ch. 20 - La révolution industrielle OBJECTIFS	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT (1^{ÈRE} SÉANCE) LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE FIN XVIII^E & XIX^E S.
• COMPRENDRE LA NOTION DE RÉVOLUTION INDUSTRIELLE	M. Élève : doc. A p. 114 texte, p. 115	Cours dialogué	■ MISE EN SITUATION .Observer et décrire (--> puissance) ; lire la légende, le titre du chapitre, le vocabulaire correspondant, les deux lignes d'introduction. Laisser s'exprimer. Énumérer les nouvelles énergies.
• MONTRER QUE LA VAPEUR EST À L'ORIGINE DE LA 1 ^{ÈRE} RÉVOLUTION INDUSTRIELLE	M. Élève : doc. 1 p. 115 doc. 2 p. 116 M. Élève : doc. A p. 114 texte, p. 115 M. É. p. 115 texte, § 1	C. dialogué Apport du maître Lecture + C. dialogué Lecture + C. dialogué	■ UNE DÉCOUVERTE EXTRAORDINAIRE : LA MACHINE À VAPEUR .Son inventeur ; son fonctionnement : .étude possible en techno : schéma (p. 151, livre du maître) + transmission du mouvement. .Lire § 1, 1 ^{er} al. ; souligner les conséquences de l'utilisation de la machine à vapeur dans l'industrie : --> Développement de la sidérurgie (le XIX ^e s. est le siècle de la fonte et de l'acier, les rails, les constructions métalliques, ex : Tour Eiffel). --> Évoquer le développement extraordinaire des mines (charbon notamment). .Transition - Les conséquences dans les transports : le chemin de fer, les bateaux à vapeur ; .Lire la suite du § (+ vocabulaire).
• MONTRER LE RÔLE CAPITAL DU CHEMIN DE FER DANS LES TRANSFORMATIONS AU XIX ^E SIÈCLE	M. É. p. 116 doc. 3 & 4 Cahier act. M. Élève : doc. 5 p. 116 doc. 17 p. 120 M. É. p. 115 texte, § 2	Trav. indiv. Cours dialogué Lecture + C. dialogué	■ UNE RÉVOLUTION DES TRANSPORTS • LE CHEMIN DE FER .Observer ; lire ; en déduire : .date des 1 ^{res} lignes de chemin de fer en France ; .usages : transport de voyageurs et de marchandises ; .conséquences sur la production agricole et le développement des campagnes. .Activités : 1 & 3.a, p. 56. • LE TRANSPORT MARITIME .Observer ; souligner cette autre utilisation de la vapeur --> bateaux plus rapides, plus gros, plus sûrs. .Transition - De nos jours, la vapeur est très peu utilisée. Quelle énergie l'a remplacée ? (l'électricité). Quelles découvertes ont suivi ? .Émettre des hypothèses ; lire les al. 1 & 2.
• MONTRER QUE LE PÉTROLE ET L'ÉLECTRICITÉ SONT À L'ORIGINE DE LA 2 ^{NDE} RÉVOLUTION INDUSTRIELLE	M. É. p. 117 doc. 6, 7 & 8 Cahier act.	Cours dialogué Apport du maître Cours dialogué Trav. indiv.	■ LA SECONDE RÉVOLUTION INDUSTRIELLE .Observer ; s'interroger sur les sources d'énergie utilisées (--> essence, électricité). • LE MOTEUR À EXPLOSION .C'est le symbole de la 2 ^{nde} révolution industrielle. .Daimler construit le 1 ^{er} moteur à explosion. .Souligner que c'est le point de départ de l'industrie de l'automobile et de l'aviation. • L'ÉLECTRICITÉ .Ses utilisations actuelles. Laisser s'exprimer. .Évoquer les conquêtes de l'électricité : .son transport --> industries près des villes ; .le moteur électrique se répand ; .Edison invente l'ampoule électrique --> l'électricité remplace le pétrole et le gaz d'éclairage. .Activité : 2, p. 56.
• MONTRER QU'UN NOUVEAU MONDE SE MET EN PLACE...	M. É. p. 115 doc. 13 à 16 p. 119	Lect. + cours dialogué	■ D'AUTRES INVENTIONS .Lire § 2, al. 3 ; observer ; énumérer les inventions. .En quoi améliorent-elles la vie ? Distinguer : les loisirs, la médecine, les communications.
	M. É. Géo p. 55, p. 146 Cahier act.	Apport du maître Trav. indiv.	■ CONCLUSION - De grands changements, lents et continus, dans les manières de vivre. .Évoquer brièvement l'évolution actuelle --> la 3 ^e révolution industrielle : énergie nucléaire, informatique, robotique (voir le manuel de Géographie). .Activité : 3.b, p. 57 (correction en début de 2 ^e séance).

Ch. 20 - La révolution industrielle	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT (2 ^{ÈME} SÉANCE) LA CONDITION OUVRIÈRE AU XIX ^E SIÈCLE
OBJECTIFS • PRENDRE CONSCIENCE DE LA MISÈRE OUVRIÈRE AU XIX ^E SIÈCLE	Cahier act. M. É. p. 115 texte, § 3 doc. 6 p. 117	Cours dialogué C. dialogué Apport du maître	■ MISE EN SITUATION .Rappeler les points essentiels de la 1 ^{re} séance à la faveur de la correction de l'activité précédente. --> des découvertes révolutionnaires ; --> des inventions destinées à améliorer la vie. .Lire ce § (+ le vocabulaire correspondant) ; .observer le doc. (voitures réservées aux plus riches) ; .constater que chacun ne bénéficie pas des améliorations liées à la révolution industrielle : .Montrer schématiquement l'émergence d'un NOUVEL ORDRE SOCIAL : des machines --> des usines --> des PATRONS --> des OUVRIERS (exode rural) --> des villes --> des conditions de vie et de travail difficiles pour les ouvriers.
	M. É. p. 118 doc. 11 & 9 Cahier act. doc. A p. 114	Travail individuel Cours dialogué Apports du maître	■ ÊTRE OUVRIER AU XIX^E SIÈCLE * .Lire ; observer rapidement. Activité : 4, p. 58. --> Insister sur les conditions de travail dans les entreprises : horaires exorbitants ; insalubrité ; nombreux accidents (fatigue, manque de protection, énormes machines : revoir doc. A) ; vulnérabilité des femmes et des enfants. --> Évoquer les conditions de vie misérables qui en découlent : salaire insuffisant pour l'entretien de la famille ; impossibilité d'épargner ; graves conséquences en cas de maladies ou d'accidents (pas de protection sociale). --> Souligner que les ouvriers ne peuvent pas compter sur les lois : elles sont inexistantes ou mal appliquées. Ils s'organisent donc pour changer leur situation.
• MONTRER L'ÉMERGENCE D'UNE CONSCIENCE OUVRIÈRE • MONTRER LA LENTE ACQUISITION DES DROITS OUVRIERS, SUITE AUX RÉVOLTES ET AUX GRÈVES • PEU À PEU, LE SYNDICALISME ORGANISE LA LUTTE AUTOUR DE REVENDICATIONS PRÉCISES	M. Élève : doc. 10 p. 118 M. Élève : doc. 12 p. 118	Cours dialogué Apports du maître Cours dialogué Apports du maître	■ LA LUTTE OUVRIÈRE .Décrire ; commenter : <i>Qui sont ces personnes ? Où sont-elles ? Que font-elles ? Pourquoi ?</i> --> Noter la présence de femmes, d'enfants ; la combativité, la solidarité de ces grévistes. --> Indiquer que ces grèves et manifestations échouent souvent : interventions fréquentes de l'armée ; mais la persistance des luttes a pour résultat des améliorations très importantes. --> Donner ces repères : • en 1864, le DROIT DE GRÈVE est reconnu ; • en 1884, les SYNDICATS sont autorisés. .Lire, décrire, comparer (parties gauche et droite), .laisser s'exprimer . .Nature de ce doc. ? (voir aussi doc. 14 & 15). .Quelle revendication apparaît ? (comparer à l'évolution actuelle : vers la semaine de 35 heures). .Quel organisme a commandé cette affiche ? (nom, sigle). • en 1895 est fondé le syndicat C.G.T. (Confédération Générale du Travail), toujours existant. --> Évoquer une autre grande revendication, qui n'apparaît qu'en second plan sur l'affiche, l'augmentation des salaires.
	Cahier act.	Trav. indiv. C. dialogué	■ CONCLUSION • La révolution industrielle, à l'origine de la civilisation du bien-être d'aujourd'hui, est née du génie des inventeurs, mais aussi de la souffrance du monde ouvrier. .Activité : 5, p. 58. • On peut esquisser une comparaison de la situation au XIX ^e s., à celle d'aujourd'hui, en France ; en Polynésie ; dans des pays moins favorisés.

* Des extraits du film de Cl. Berri, *GERMINAL*, 1993, 2 h 40, peuvent servir de point de départ ou d'illustration de cette séquence.

Ch. 20 (suite) - La révolution industrielle dans les É.F.O.

1. OBJECTIFS

Mettre en évidence le décalage - plus ou moins important - entre les dates des inventions européennes et celles de leurs applications dans le Pacifique.

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

La révolution industrielle dans le Pacifique se manifeste essentiellement dans les domaines des transports, des télécommunications et des loisirs.

I. LES MOYENS DE TRANSPORT

a) Les transports terrestres

La première locomotive à vapeur est mise au point en 1815 en Europe. Dans les É.F.O., il a fallu attendre l'installation de la C.F.P.O. à Makatea (Compagnie Française des Phosphates de l'Océanie) en 1911 qui fait venir d'Europe une locomotive chargée de transporter dans ses wagonnets le phosphate extrait.

Toutefois, pour ce qui concerne l'automobile, le décalage a été peu important. Le moteur à explosion est né en 1886 et dès 1902, des voitures circulent à Tahiti (il semble que les premières automobiles arrivées dans les É.F.O. étaient des De Dion Bouton en 1902, modèle 1895, un cylindre, traction par courroie de cuivre). Une centaine de véhicules circulent à Papeete en 1914. On dénombre sept cents unités en 1934 et plus de mille au lendemain de la Seconde Guerre mondiale.

Le premier réseau routier tahitien est aménagé dans les années 1860. Lors de son tour de l'île en 1861, le gouverneur de La Roncière, est frappé par l'insuffisance des liaisons terrestres. De La Roncière oblige les riverains à entretenir régulièrement la route que les ouvriers du Génie ouvrent de Papeete à Taravao en 1868. C'est le développement rapide de la circulation automobile qui incite les pouvoirs publics à construire des ponts de pierre et à revêtir des routes au cours des années 1920. Le bitumage est progressivement achevé dans les années 1950 sur la route territoriale encerclant Tahiti et en 1986 autour de Moorea.

La bicyclette qui a pris sa forme actuelle à la fin du XIX^e siècle, avec la transmission par chaîne et l'emploi des pneumatiques, gagne les É.F.O. en 1894.

À partir des années 30, les *trucks* succèdent aux voitures à cheval comme transports collectifs et forment autour de l'île un véritable réseau dont le point de départ et d'arrivée est Papeete et son marché.

b) Les transports maritimes

Papeete vit intensément le passage du voilier au navire à vapeur. De grandes sociétés lancent les premiers steamers dès 1890, et, à la fin du XIX^e siècle, des liaisons régulières se mettent en place entre les É.F.O. et l'extérieur. Cependant, il faut attendre 1897 pour qu'un petit steamer, *La Croix du Sud*, relie régulièrement les archipels.

c) Les transports aériens

Le premier service aérien entre la Nouvelle-Calédonie et Tahiti, via Fidji, Samoa et les Cook, est inauguré en octobre 1947. Il était assuré par les hydravions de la compagnie TRAPAS (Transports Aériens du Pacifique Sud). Le RAI (Réseau Aérien Insulaire) inaugure une liaison Tahiti-Moorea. Il faut huit minutes de vol contre une heure de bateau ! Les hydravions se chargent également de ravitailler Tahiti en approvisionnement et courrier.

En 1961, c'est l'ouverture de l'aéroport international de Faaa. Cette date marque le début de la fin de l'isolement de Tahiti par rapport au monde. Le 7 juin 1963, la TAI (Transports Aériens Intercontinentaux) effectue le premier vol Papeete-Paris avec une seule escale à Los Angeles.

II. LES TÉLÉCOMMUNICATIONS

a) Le téléphone

Il est mis au point par l'ingénieur américain Graham Bell en 1876. La première ligne téléphonique à Tahiti, est établie entre Papeete et Atimaono en 1903 par l'entrepreneur Charles Ducorron. L'industriel Émile Martin prend le relais en créant la Société Électricité et Téléphone de Tahiti, et exploite le réseau jusqu'en 1930. À la suite d'un conflit en matière de tarification, l'administration lui retire la concession des installations téléphoniques et la confie au service des PTT.

b) La radio

À Tahiti, la transmission de messages radio commence en 1915 avec l'inauguration de la station de télégraphie sans fil de Mahina, grâce à laquelle on peut envoyer et recevoir des télégrammes du monde entier. Dès 1937, il est possible d'entendre les programmes jusque dans les îles les plus éloignées et le RCO (Radio Club Océanien) prend une importance que n'avaient pas prévue ses fondateurs. Il joue en effet un véritable rôle de service public tout au long de la Seconde Guerre mondiale et l'administration décide de créer Radio-Tahiti en 1949.

Dans les années 30, quelques personnes fortunées possèdent des postes fabriqués aux États-Unis, mais, à Papeete, les autorités ont dû installer un poste récepteur public sur la place de la mairie pour satisfaire la population. Dans les districts et dans les îles, au début des années 50, on vient écouter la radio chez le *tavana*, l'instituteur ou l'infirmier. En 1958, Radio-Tahiti est prise en charge par la Radio Télévision Française (R.T.F.) qui aménage progressivement les locaux de la rue Dumont d'Urville et change plusieurs fois d'appellation : ORTF en 1959, FR3 en 1974 et enfin RFO en 1982.

c) La télévision

En France, la première émission télévisée est diffusée à Paris, en 1935. À Tahiti, les premiers essais ont lieu le premier octobre 1965 et la première station régionale est inaugurée quinze jours plus tard. Elle émet alors en noir et blanc pendant deux heures trente à trois heures par jour. La couleur fait son apparition en 1978 et le réseau d'émetteurs s'étoffe, permettant à l'ensemble des îles du Vent puis aux îles Sous-le-Vent, et progressivement aux autres archipels, de recevoir les programmes.

III. LES LOISIRS

a) Le cinéma

Il est mis au point en 1895 par les frères Lumière. Les premières salles de cinéma sont ouvertes à Tahiti dans l'entre-deux-guerres par Martial Sage et Anthony Bambridge. Des circuits de distribution sont organisés dans les îles. En 1912, le gouverneur de Tahiti prend un arrêt interdisant de représenter certains films cinématographiques, notamment les films ayant pour objet des scènes de vol, de cambriolage, ainsi que des scènes de meurtres prises dans la vie contemporaine ou ne se rattachant pas directement à un épisode historique ou mythique. Le gouverneur jugeait cette mesure indispensable, car il pensait devoir protéger «une population nouvellement ouverte à la civilisation et naturellement impressionnable». Les contrevenants s'exposaient à des amendes de 1 à 15 francs et à la fermeture de leur établissement.

Les premiers films tournés en Polynésie sont l'œuvre de Gaston Méliès, frère du grand Georges Méliès. En 1912, il réalise *Ballad of the South Seas* à Papara. Peu après, Max Bopp du Pont fait deux petits reportages sur le 14 juillet 1913 et sur le bombardement de Papeete, le 22 septembre 1914. Il faut attendre 1927 pour que le premier long métrage soit tourné en Polynésie.

Le film le plus célèbre tourné en partie en Polynésie est *Les Révoltés de la Bounty* en 1935, avec Charles Laughton et Clark Gable, puis deux autres versions ont été réalisées en 1960 avec Marlon Brando et en 1984 avec Mel Gibson.

b) La photographie

Le procédé est inventé par Nicéphore Niepce en 1823.

Dans les É.F.O., les premières photos ont probablement été prises par l'amiral Dupetit-Thouars ; mais aucun cliché n'a pu être retrouvé. Il en est de même du portrait de la reine Pomare IV commandé par le gouvernement français en 1851. La plus ancienne photo conservée date de 1857. Par la suite, plusieurs photographes (dont Gustave Viaud, Charles Hoare) s'installent à Tahiti et réalisent les premières prises de l'île (paysages, portraits de famille).

Fin XIX^e, début XX^e siècle, Charles Spitz, Lucien Gauthier puis Max Bopp du Pont ouvrent des studios à Papeete.

IV. LE DÉVELOPPEMENT D'UNE ÉNERGIE : L'ÉLECTRICITÉ

a) Autrefois

Les Polynésiens, pour s'éclairer, emploient des amandes de *tī'a'iri*, c'est-à-dire des noix de bancoul ; les lampes primitives sont obtenues en enfilant ces amandes séchées en brochette sur une fine lamelle de bambou. Ces amandes brûlent facilement, en produisant une flamme très éclairante ; avec vingt-quatre amandes, on peut s'éclairer pendant quatre heures.

Plus tard, apparaissent des lumignons, plus perfectionnés, consistant en une pierre creusée en forme de vase contenant de l'huile de noix de bancoul dans laquelle trempe une mèche en fibres végétales.

Par la suite, on utilise des lampes à pétrole.

Et enfin, apparaît la "Fée Électricité".

b) La thermoélectricité

Le 3 juin 1910, la première entreprise de distribution publique d'énergie électrique à Tahiti est créée par Charles Ducorron. Il utilise un moteur de 10 CV et sa mini-centrale est déjà capable d'assurer l'éclairage de plusieurs quartiers de Papeete. D'autres pionniers s'intéressent alors à l'électricité et la lutte est vive. Charles Ducorron doit vendre en 1911 son entreprise à Constant Deflesselle qui la cède lui-même, quelques semaines plus tard, à un groupe de quatre personnes (dont Charles Brown) qui créent la Société d'Électricité de l'Océanie française. Celle-ci a l'intention de produire simultanément à partir d'une centrale thermique et d'une centrale hydroélectrique pour laquelle la concession de la chute de la Fautaua a pu être obtenue. Le financement de ce projet rencontre des difficultés et la S.E.O.F. se met en liquidation judiciaire en 1914. Deux ans plus tard, trois investisseurs locaux, Émile Martin, Léon Pelletier et Félix Millaud créent la Compagnie d'Électricité et Téléphone de Tahiti. En 1918, Félix Millaud est victime de l'épidémie de grippe espagnole qui frappe Tahiti, et ses héritiers vendent leurs parts aux deux associés restants. En 1920, Léon Pelletier se retire et Émile Martin reste seul propriétaire. L'entreprise est alors exploitée sous le nom d'Établissements Émile Martin jusqu'en 1952, date à laquelle est fondée la SARL Et^s E.Martin et Fils. En 1928, un marché de gré à gré est signé pour trente ans avec les É.F.O. pour la fourniture de l'électricité. Ce marché vient à expiration en 1958 et les Et^s E.Martin et Fils sollicitent du gouverneur une concession de 40 ans pour la distribution de l'électricité à Papeete et dans ses environs. La concession est accordée en 1960 et en 1970, la SARL devient SA Électricité de Tahiti (E.D.T.).

Aujourd'hui, la capacité de production d'énergie électrique est répartie sur deux centrales thermiques :

- la centrale de Vairaataua au centre ville de Papeete ;
- la centrale Émile Martin dans la zone industrielle de la Punaruu.

Ces deux centrales fonctionnent au gasoil et au fioul.

c) L'hydroélectricité

L'énergie hydraulique concerne particulièrement l'île de Tahiti dont les hautes vallées bénéficient d'une pluviométrie abondante, mais également les îles Marquises.

La nécessité de lutter contre la précarité de l'approvisionnement énergétique du Territoire et de tendre vers une indépendance aussi complète que possible dans ce domaine, a été ressentie très tôt. Dès les premières années de E.D.T., on songe à l'hydroélectricité. Vers 1920, Émile Martin manifeste son souhait d'exploiter l'énergie des rivières de Tahiti : «une usine hydroélectrique doit se faire à Tahiti tôt ou tard et le plus tôt serait le mieux [...]». Pour cela, il n'y a qu'une seule rivière à Tahiti ayant un débit suffisant pour une usine hydroélectrique : la Papenoo». Il faut toutefois attendre les années 80 pour que cette prédiction se concrétise par la création de la société Marama Nui (compagnie de développement des énergies renouvelables). Le premier KW/h hydroélectrique est produit le 30 juin 1981.

Les îles de Nuku Hiva, Tahuata, et Hiva Oa, aux îles Marquises, sont aussi équipées en barrages.

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- *Mémorial Polynésien*, tome III (1864-1891), t. IV (1891-1913), t. V (1914-1939), t. VI (1940- 1961).
- *Encyclopédie de la Polynésie*, tome VII (La France en Polynésie 1842-1960).
- *Dictionnaire Illustré de la Polynésie*.
- *Les photographes à Tahiti et leurs œuvres, 1842-1962*, P. O'Reilly, Les éditions du Pacifique, 1981.
- Guennou G., Merceron F., Lextreyt M., Toulellan P.-Y., *Terres et Civilisations polynésiennes*, éditions Nathan, 1987.

C - COMMENTAIRE DE DOCUMENTS

Document 17 : les navires en fer propulsés par la vapeur arrivent à Papeete vers 1890

Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, le commerce inter-insulaire ou les liaisons internationales sont assurés par des voiliers lents et irréguliers, aux mains de sociétés étrangères. Il faut attendre 1897 pour qu'un petit steamer, la *Croix du Sud*, desserve régulièrement les archipels, grâce au pasteur Viénot qui parvient à trouver les fonds nécessaires pour financer l'achat de ce bateau. Ce vapeur disparaît en 1902 aux Tuamotu, en s'éventrant sur les récifs d'Apataki. Un peu plus tard, en 1906, un vapeur, le *Mariposa*, est lancé entre la colonie et l'Amérique. San Francisco devient la plaque commerciale importante pour l'Océanie. Après 1880, elle assure 50 % des échanges avec les É.F.O. On peut faire le parallèle, steamer à Tahiti et chemin de fer en France, facteurs de désenclavement et du développement des échanges.

Document 18 : les premières voitures à essence à Tahiti

Les transports terrestres se sont par contre rapidement développés à Tahiti : automobiles (et *trucks* qui vont succéder aux omnibus à cheval). Il semble que les premières automobiles arrivées dans les É.F.O. aient été des De Dion Bouton commandées en 1902 par les familles Bardury, Vermeersch et Lévy. L'une des dernières De Dion Bouton a roulé jusqu'en 1940. Puis, parviennent à Papeete les premières voitures Ford directement de San Francisco par le steamer *Mariposa*. À signaler que toutes les voitures Ford arrivées avant la Première Guerre mondiale, ont été réquisitionnées par l'armée en août 1914 et transformées en auto-canon.

Tout véhicule est immatriculé par un simple nombre, puis le numéro est suivi de la lettre A à partir de 1954, puis B à partir de 1967, C à partir de 1970, puis P depuis mars 1981. Le premier permis de conduire a été délivré en 1913 à Émile Laguesse. En 1930, il y a 1 372 permis. Dès le début, certains conducteurs abusent déjà de la vitesse, au point d'occasionner des accidents, ce qui amène le gouverneur à publier un avis de limitation de vitesse au *Journal Officiel* du 15 juin 1914 !

Document 19 : le seul chemin de fer dans les É.F.O., début du XX^e siècle

C'est en 1911 que commence l'exploitation des phosphates de Makatea, à ciel ouvert. Les couches de phosphates sont attaquées au marteau piqueur. Les travaux d'extraction se font à la pelle et à la brouette. Des tapis roulants transportent les minerais vers les wagonnets du premier chemin de fer des É.F.O. qui acheminent le produit vers les installations de broyage, de séchage et de stockage. Ensuite, un plan incliné mène à la jetée métallique où les navires le chargent directement. Ce petit train, construit par la Compagnie Française des Phosphates de l'Océanie cesse de fonctionner avec la fin de l'exploitation des phosphates (1966).

Indiquer qu'il s'agit ici d'une utilisation du chemin de fer très ponctuelle et bien spécifique (comme l'utilisation des wagons dans les mines aux XVIII^e et XIX^e siècles en Europe).

Pourtant, sous l'impulsion de Monsieur Goupil, un projet, concernant la création d'un chemin de fer autour de l'île de Tahiti, a failli être réalisé. On peut demander aux élèves de trouver les raisons de l'abandon de cette idée (difficultés techniques, financement, nombre limité de passagers potentiels...).

Document 20 : un hydravion dans la rade de Papeete

(*Voir plus haut la mise au point scientifique*). La compagnie aérienne TRAPAS (Transports Aériens du Pacifique Sud) est fondée par une équipe d'anciens de l'Escadrille aéronavale des Forces Françaises Libres. Elle a été la première à effectuer des vols réguliers (mensuels) entre Papeete et Nouméa, permettant ainsi de relier Tahiti aux lignes aériennes internationales, notamment Paris-Nouméa.

Pour ces liaisons, la TRAPAS utilise des hydravions Catalina achetés aux surplus américains, pouvant transporter dix personnes. La compagnie cesse ses activités en 1950, mais est rachetée par Air Tahiti.

Faire remarquer aux élèves l'intérêt de cette innovation qui permet aux É.F.O. d'entrer dans l'ère du transport aérien avec tous ses avantages (liaison entre les deux possessions françaises du Pacifique, ouverture sur le monde extérieur, gain de temps pour acheminer les personnes, le courrier entre É.F.O. et métropole).

Document 21 : l'installation du téléphone à Tahiti

(*Voir plus haut la mise au point scientifique*). Faire remarquer aux enfants que la proposition émane d'un entrepreneur privé mais qui fait appel à la participation de l'administration : les locaux pour abriter les postes téléphoniques seront fournis par le gouverneur. Mais l'entretien du réseau sera assuré par Monsieur Ducorron. L'avantage, pour l'administration, c'est de laisser le financement au privé et de pouvoir offrir au public et à elle-même des lignes plus étendues et plus nombreuses.

Document 22 : les premiers phonographes

Ils témoignent eux aussi que les plaisirs de l'Europe ont pénétré en Océanie. On peut faire remarquer le caractère humoristique de cette publicité qui utilise déjà le ressort familial pour inciter à l'achat. La qualité, la variété et la modicité du prix sont les autres arguments de vente.

Document 23 : une salle de cinéma ouverte à Tahiti (dans les années 1920)

Les premières salles de cinéma ouvertes dans l'Entre-deux-guerres à Tahiti (deux établissements à Papeete et des succursales dans les districts) sont des locaux en planches, fort simples, destinés à abriter les spectateurs des intempéries. Très populaire, le septième art gagne d'autres îles et d'autres archipels, et provoque un véritable engouement chez les Polynésiens. Mais l'attrait pour les films violents inquiète le gouverneur qui prend des mesures d'interdiction ; on découvre déjà le danger de l'image qui "peut faire du mal".

Document 24 : un des premiers reportages réalisés en extérieur par Radio Tahiti

(*Voir plus haut la mise au point scientifique*). Cette photo montre un des premiers enregistrements réalisés en extérieur par Radio Tahiti avec Adolphe Sylvain,

un des pionniers de la T.S.F., enregistrement qui suscite étonnement et admiration dans la population. On peut faire remarquer encore le caractère rudimentaire des moyens techniques utilisés (un micro, une console, un tourne-disque).

C'est l'époque héroïque des pionniers. On est au stade de la radio artisanale, faite de bonne humeur et de gaieté. Les appareils coûtent une fortune et c'est chez le *tavana*, l'instituteur ou l'infirmier que l'on vient écouter les messages adressés par la famille de l'île voisine ou ceux que l'on a envoyés. On notera que cette pratique des messages est toujours en vogue sur R.F.O.

Document 25 : le retard des É.F.O.

Quelques exemples sont proposés pour illustrer la légende. Le maître peut demander aux enfants d'en trouver d'autres.

3. DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

■ Indications utiles (une séance)

Objectif : montrer par quoi s'est traduite la révolution industrielle dans le Pacifique.

- Montrer le décalage entre les dates des inventions européennes et celles de leur application dans le Pacifique.
- On peut partir de quelques grandes découvertes datées, dans le domaine des transports, des télécommunications, des loisirs en Europe ou aux États-Unis ; et voir leur arrivée à Tahiti.
- Le document n° 25 (*page 121 du manuel*) permet de saisir le décalage. L'activité 3 du cahier donne l'occasion de fixer quelques dates.
- On fera remarquer qu'aujourd'hui, la modernité pénètre en Polynésie aussi rapidement qu'en Métropole.

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

1. Je sais situer dans le temps

a) Apparition à Tahiti des inventions ci-dessous.

Il faut les écrire sous l'axe chronologique comme ceci :

1843 : photographie	1910 : électricité	1965 : télévision
1902 : automobile	1934 : radio	
1903 : téléphone	1961 : avion	

b) Arrivée à Tahiti des moyens de transport.

Il faut les classer dans cet ordre :

1. cheval - 2. voiture à cheval - 3. bicyclette - 4. automobile - 5. *truck* - 6. camion.

2. Je retiens l'essentiel et le vocabulaire

En 1905, on voit :

- | | |
|---|------|
| • des automobiles dans la ville de Papeete. | VRAI |
| • un chemin de fer à Tahiti. | FAUX |
| • des steamers dans le port de Papeete. | VRAI |
| • des bateaux à voiles. | VRAI |
| • des avions sur l'aéroport de Faaa. | FAUX |

Ch. 21 - Tahiti et la France au XIX^e siècle. *Du Protectorat à l'Annexion (1842-1880)*

1. OBJECTIFS

Après le chapitre 19, qui expose les conditions générales de la colonisation, ces séances ont pour objectif de prendre l'exemple des É.F.O. Il s'agit aussi d'évoquer les rivalités entre les puissances coloniales.

Il serait pédagogiquement mauvais de se contenter de raconter comment la France s'est emparée des É.F.O. si, en même temps, on ne présentait pas l'évolution politique de la France au XIX^e siècle (brièvement bien sûr). C'est l'objet de la dernière partie de ce chapitre.

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

La période du Protectorat est une période difficile à cerner tant les enjeux et les équilibres paraissent mal définis. À vrai dire, les différentes parties en présence n'avaient pas une idée très claire des relations futures entre Tahiti et la France. Il en a résulté quarante années d'hésitations qui se sont terminées par une annexion qui était inévitable au regard de la situation internationale de l'époque. On n'oubliera pas, toutefois, que les luttes internes entre la reine Pomare IV et la France se font sur un territoire lointain et isolé, qui s'est vidé de sa population, qui affiche des densités très faibles et qui intéresse bien peu de monde.

I. LA DIFFICILE MISE EN PLACE DU PROTECTORAT

Les puissances européennes ne sont pas vraiment intéressées par les archipels océaniques. Elles préfèrent des terres moins lointaines et surtout plus vastes. On se rend compte en fait que les initiatives sont venues localement, les ressortissants européens poussant leur mère-patrie à intervenir pour assurer leur protection contre les populations indigènes ou, plus fréquemment, contre les ressortissants d'autres puissances coloniales.

Par ailleurs, les amiraux qui sillonnent le Pacifique pour maintenir une présence active dans ces archipels prennent parfois des initiatives qui dépassent leur lettre de mission. C'est le cas de Dupetit-Thouars qui, après avoir annexé les Marquises (*doc. 1, p. 124*) a rejoint Tahiti. Sur les conseils de Moerenhout, le consul de France à Tahiti, il précipite la signature du protectorat (*doc. A, p. 122*) afin de profiter de l'absence de Pritchard parti en Angleterre. Les manœuvres de Dupetit-Thouars sont finalement validées par Paris, mais l'amiral est écarté au profit de Bruat (*doc. 3, p. 124*) qui est nommé gouverneur.

Pourquoi la France et pas l'Angleterre ?

La situation en 1840 est telle que c'est l'Angleterre et non la France qui aurait dû s'emparer des possessions des Pomare. En effet, les commerçants et les missionnaires anglais sont de loin les plus nombreux et les plus influents sur l'archipel. D'autre part, Pritchard, le consul d'Angleterre, est un homme très actif qui n'a cessé de promouvoir son pays auprès d'une reine, Pomare Vahine IV, jeune et influençable (*doc. B, p. 122*).

Comment alors expliquer que Tahiti ait pu basculer dans le camp français ? Est-ce simplement le résultat d'une agression, comme a voulu le faire croire Pritchard ? Ou bien faut-il rechercher des causes plus profondes ?

On n'est pas loin de l'agression lorsque l'on analyse les actes de l'amiral Dupetit-Thouars qui prend sur lui d'imposer le protectorat aux Pomare. En cela, il est allé

au-delà de ce qu'on lui demandait, risquant un grave incident diplomatique avec l'Angleterre. Mais là intervient un deuxième paramètre d'ordre plus général. Dans les marchandages de l'époque entre les grandes puissances, Tahiti ne pèse pas bien lourd. La France et l'Angleterre étant sur les mêmes "proies", en Nouvelle-Zélande et en Polynésie, le partage avait été décidé au plus haut niveau : la France laissait les Anglais s'installer en Nouvelle-Zélande et l'Angleterre respectait une "neutralité vigilante" à l'égard des prétentions françaises en Polynésie orientale. On comprend alors que toutes les manœuvres de Pritchard aient été vouées à l'échec et combien son voyage en Angleterre en 1842-1843 était inutile.

La position de la France à Tahiti au milieu du XIX^e siècle est d'une grande fragilité. Les rares chefs polynésiens qui lui sont favorables ne le sont que par intérêt. Ce sont généralement les ennemis des Pomare, comme Hitoti. Quant aux pasteurs protestants, ils lui sont franchement hostiles et mènent une campagne anti-française active. Les maladresses de Dupetit-Thouars et la stupide décision de l'un des lieutenants de Bruat, d'Aubigny, de faire arrêter Pritchard (*doc. 2, p. 124*) font le reste : la guerre devient inévitable.

Il n'est pas question ici de s'étendre sur les phases du conflit. On en trouvera d'excellentes relations dans les ouvrages cités en référence. Ce qu'il importe de retenir, c'est que, de 1844 à 1846, la quasi-totalité des îles du Vent se trouve en rébellion contre l'occupant français. La guerre se porte même un moment aux îles Sous-le-Vent, à Huahine en particulier, où un accrochage fait 21 morts du côté français. D'autres accrochages, fort nombreux, ont lieu sur Tahiti.

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, l'avantage numérique des "insurgés"* n'était pas si évident. En effet, les troupes françaises, de 1 000 hommes en 1844, sont passées à 2 000 en 1846, en comptant l'appui des auxiliaires tahitiens fournis par les chefs en "rébellion" contre les Pomare. On n'oublie pas qu'à cette époque Tahiti compte moins de 10 000 habitants et que les "insurgés" ne représentaient pas la totalité de la population. Ils n'ont jamais dû mobiliser plus de 3 000 hommes (ce qui paraît même énorme), mal armés et pour des laps de temps assez courts. En fait, ce qui leur a permis de tenir aussi longtemps, c'est la configuration du relief, favorable aux actions de guérilla.

La guerre prend fin en décembre 1846, après que Bruat ait opéré un blocus des "insurgés", enfermés dans leur vallée et privés de communication avec l'extérieur (*doc. 4, p. 124*). La victoire symbolique de la Fautaua, où les troupes françaises s'emparent, dans des conditions difficiles, d'un camp retranché polynésien, précipite la fin du conflit et la reddition des derniers insurgés. Le 7 janvier 1847, Bruat peut écrire au ministre de la marine que Tahiti et Moorea sont pacifiées.

Il reste à rétablir Pomare Vahine IV sur son trône, ce qui est fait le 7 février 1847. Le protectorat peut enfin fonctionner. Par contre, l'Angleterre pousse la France à signer la convention de Jarnac par laquelle les deux pays déclarent renoncer à toute prétention sur les îles Sous-le-Vent.

* Le mot "insurgé" est à l'évidence emprunté au vocabulaire de la colonisation ; dans une optique "indépendantiste", on dirait plutôt : les "résistants". Un vocabulaire plus historique, plus neutre, donnerait l'expression : "partisans de la reine Pomare". Le mot "rébellion" est à utiliser avec les mêmes précautions.

II. LE FONCTIONNEMENT DU PROTECTORAT

Durant toute la période du Protectorat, la France (qu'elle soit monarchique, républicaine ou impériale) n'aura de cesse de renforcer les pouvoirs de ses représentants. En 1842, sa tutelle ne s'exerce que sur les relations extérieures, sur les résidents étrangers et sur le port. En 1847, elle s'élargit au maintien de l'ordre public et au contrôle de l'élaboration des lois, que son représentant co-signe avec la reine. En 1852, il est décidé que les chefs doivent désormais être élus pour siéger dans les assemblées, ce qui limite leur prestige. En 1866, le *code Pomare* est aboli et les lois françaises s'appliquent peu à peu dans le Protectorat.

Les contre-pouvoirs tahitiens sont limités. Une Assemblée législative est supposée contrôler l'exécutif, mais ses représentants sont pour la plupart nommés conjointement par le représentant de l'État et la reine. L'Assemblée est composée de chefs (élus après 1852 par les propriétaires fonciers, les *hui raatira*) choisis par la reine et le Commissaire (du roi, de la République ou de l'Empire), de grands juges (les *to'ohitu*, élus eux aussi à partir de 1852 et choisis de la même manière) et de représentants élus. Les pouvoirs de cette assemblée sont très limités, d'autant que les lois qu'elle vote sont soumises à l'approbation de la reine et du Commissaire, qui disposent donc d'un véritable droit de veto. L'Assemblée législative n'est d'ailleurs plus réunie après 1866. Elle a cependant permis un toilettage de la législation indigène et l'évolution vers la mise en place d'une législation moderne.

La mort de Pomare Vahine IV en 1877, sonne le glas de ce qui restait d'autonomie au royaume des Pomare qui est annexé en 1880 (*voir le chapitre suivant*).

Qui a donné les possessions des Pomare à la France ?

Ce sont les Pomare eux-mêmes, Pomare V pour être précis. Pomare V (1839-1891) est l'un des fils de Pomare IV. En 1875, il épouse Marau Salmon. Il n'est pas prêt à régner lorsque meurt sa mère en 1877. En effet, il passe son temps en fêtes et en beuveries. Il perd aussi beaucoup d'argent au jeu et accumule les dettes. Cette situation arrange les affaires de la France, engagée dans l'expansion coloniale à laquelle se livrent alors les grandes puissances européennes. À la suite de négociations avec le gouverneur Chessé (*voir le chapitre suivant*), Pomare V accepte de céder son royaume à la France contre le maintien de son titre de roi, l'octroi d'une pension et quelques avantages accordés à son peuple (comme bénéficiaire de la citoyenneté française par exemple). L'acte de cession a été contresigné par vingt chefs. Tous n'ont sans doute pas mesuré les conséquences de leur démarche.

III. LA VIE QUOTIDIENNE SOUS LE PROTECTORAT

L'étude de la vie quotidienne sous le Protectorat ne peut faire l'économie d'une mise au point d'ordre démographique.

Les premiers contacts entre Polynésiens et Européens ont provoqué une chute brutale de la population de la Polynésie orientale jusque vers 1840. Par la suite, si dans les archipels éloignés l'effondrement se poursuit jusqu'au début du XX^e siècle (1920 pour les Marquises), la population des îles du Vent ne baisse plus (*doc. 5, p. 125 et chapitre 6*). Elle stagne entre 8 000 et 10 000 habitants. Il n'en demeure pas moins que les survivants de ce cataclysme démographique en portent les stigmates. La population est devenue résignée, fataliste, sans ressort. De nombreux voyageurs s'étonnent de la tristesse de ces Océaniens qui semblent attendre la mort. Le stress démographique est-il seul responsable ? Les défaites militaires successives et le recul des chefs locaux, obligés de se soumettre aux nouveaux venus, ne sont sans doute pas faits pour redonner le moral aux Polynésiens dont s'effondrent toutes les valeurs ancestrales, et désormais sans repères. Beaucoup se réfugient dans l'alcool ou la drogue, ce qui précipite la déchéance.

Les réactions existent toutefois. Elles sont généralement orchestrées par les Églises (catholique et évangélique surtout). Celles-ci continuent à prêcher pour l'abandon des mœurs païennes qu'elles dénoncent vigoureusement (sacrifices humains, polygamie, licence sexuelle...) et en cela contribuent à rendre le fonctionnement social plus paisible. Elles vont plus loin et créent des écoles (*doc. 7, p. 125*) ou des dispensaires. Elles encadrent également la vie sociale. Les nouvelles valeurs chrétiennes qu'elles diffusent, finissent par gagner les populations et leur donnent de nouvelles espérances.

Cette population, somme toute clairsemée et de santé physique précaire, n'était pas à même d'assurer, à elle seule, le développement économique du Protectorat. Aussi, en 1863, des décrets autorisent-ils l'immigration de travailleurs étrangers destinés aux plantations. Ces travailleurs sont surtout d'origine chinoise. Les premiers arrivent en 1865 et repartent généralement à la fin de leur contrat. Ce n'est que plus tard que se multiplient les installations définitives.

Le Protectorat connaît en tout cas un développement économique fort important, surtout après 1860. Les principales productions sont le coton (à Atimaono : *doc. 6, p. 125*), mais aussi la canne à sucre, la vanille (plus tardivement), le tabac ou le coprah (exploitation organisée des premières cocoteraies). Dans les années 1870, les premiers postes à l'exportation concernent respectivement le coton, la nacre, le coprah et, très loin derrière, la vanille). Le port de Papeete s'anime (*doc. 8, p. 125*), mais son trafic demeure encore modeste et les liaisons avec l'extérieur sont peu fréquentes. Elles concernent les États-Unis, les colonies du Pacifique (dont l'Australie), l'Allemagne, l'Angleterre et enfin la France.

Sous le Protectorat, les liens économiques avec la France sont modestes. L'essentiel des relations commerciales se fait avec les pays anglo-saxons. Si, sur le plan politique, le glissement vers la France s'est bien effectué, il n'en est pas de même sur le plan économique.

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- *Encyclopédie de la Polynésie*, vol. 7.
- De Deckker P., *Jacques-Antoine de Moerenhout, 1797-1879, Ethnologue et consul*, éd. Au Vent des Îles, Papeete, 1997, 406 p.
- Sur la France au XIX^e siècle, voir les pages correspondantes de : Goubert P., *Initiation à l'Histoire de France*, coll. Pluriel, Fayard-Tallandier, 1984, 490 p.

C - COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Document A : proclamation du protectorat à Tahiti (10 septembre 1842)

Ce dessin de M. Radiguet représente une foule affable venue saluer nonchalamment la proclamation du protectorat. Le peintre a sans doute voulu montrer combien cette proclamation (fort hâtive), n'avait pas véritablement marqué la population tahitienne qui n'en comprenait pas la portée. Quelques instruments de musique laissent supposer une prestation de la fanfare de la marine, peut-être le lever aux couleurs pour le nouveau drapeau qui flotte à l'arrière-plan. On reconnaît le pavillon tahitien aux trois bandes (une bande blanche horizontale entre deux bandes rouges), flanqué, dans l'angle supérieur, près de la hampe, d'un petit drapeau français (bleu, blanc, rouge).

En fait, le consul Moerenhout et l'amiral Dupetit-Thouars ont pris cette initiative sans que la France en soit informée et ont risqué en cela un grave incident diplomatique. Mais le moment avait été jugé opportun. En effet, la communauté anglo-saxonne pressait l'Angleterre d'intervenir dans les affaires des Pomare et bénéficiait des sollicitudes de la nouvelle reine Pomare Vahine IV, conseillée par le consul anglais, le pasteur Pritchard. Or, Pritchard était en Angleterre en 1842 et la reine, enceinte, s'apprêtait à accoucher à Moorea. Moerenhout sut convaincre Dupetit-Thouars, alors aux Marquises, de regagner Tahiti au plus vite, ce que fit l'amiral qui arriva à Papeete le 29 août 1842. Les deux hommes, forts du soutien de quelques chefs influents comme Tati, Hitoti ou Paraita, présentèrent un ultimatum à la reine qui se trouva dans l'obligation d'accepter le protectorat. Celui-ci fut officiellement proclamé le 10 septembre 1842. Il ne fut cependant ratifié par Louis-Philippe, après bien des réticences, qu'en mars 1843.

Ainsi semblent s'achever, au profit des intérêts français, des années de lutte d'influence et d'affrontements divers entre missionnaires protestants (anglais) et catholiques (français) et entre commerçants des deux pays. Mais la précipitation des opérations ne pouvait asseoir aussi facilement l'autorité française sur l'archipel. Le retour de Pritchard, le revirement de la reine et la présence de quelques navires anglais aux îles du Vent entraînèrent le déclenchement de la guerre franco-tahitienne deux ans plus tard.

Document B : Pomare Vahine IV (1813-1877)

Ce portrait a été pris vers 1875, peu de temps avant la mort de la reine qui, au total, a régné cinquante ans. Aimata, reine de Tahiti sous le nom de Pomare Vahine IV, accède à la souveraineté en 1827, à l'âge de quatorze ans. Originnaire de Moorea, elle ne

s'installe sur Tahiti qu'en 1831. D'une nature insouciant, aimant la fête et très attachée à la vie traditionnelle, Pomare IV fut un moment séduite par la secte synchrétique des *Mamaia*. N'ayant guère de penchant pour l'exercice du pouvoir, elle s'absente très fréquemment de Tahiti pour regagner Moorea ou les îles Sous-le-Vent et se laisse fortement influencer par le pasteur anglais Pritchard qui fut durant 18 ans (1826-1844) son maître à penser. Pritchard la pousse à prendre fait et cause pour les Anglais contre les Français. C'est ainsi qu'elle interdit l'installation d'une mission catholique à Tahiti, ce qui provoque une première réaction de la France, en 1838. Elle signe, sous la contrainte, le traité de protectorat de 1842 et le renie peu après, se réfugiant sur un navire anglais, puis s'exilant sur Raiatea. La défaite consommée, elle doit se soumettre et regagne Papeete en 1847 pour assumer ses fonctions de reine sous le régime du Protectorat. Durant les 30 années qui suivent, Pomare IV règne sur sa cour plus que sur son royaume - dont il faut rappeler qu'il est composé d'à peine 10 000 habitants -, ce qui permet aux autorités françaises, soutenues par quelques grands chefs, dont le régent Paraita (1787-1865), d'accroître leur influence sur les affaires du pays. Pomare entretient une cour dispendieuse et vit des subsides que lui accorde la France. De plus, son mari Ariifa'aite et ses fils ont une conduite qui est une source permanente d'ennuis pour la reine.

L'inaptitude de Pomare IV à gouverner le pays et les errements de ses proches ont largement facilité l'évolution vers l'annexion, qui fut consommée en 1880, sous le règne de son fils, Pomare V. Pourtant, la souveraine a laissé dans l'histoire une image plutôt positive, sans doute liée à la longévité de son règne (50 ans) et à la distinction qu'elle a su avoir vers la fin de sa vie.

Document 1 : Les Marquises deviennent françaises (1842)

Ce dessin de Radiguet montre l'amiral Dupetit-Thouars (au centre), entouré de quelques officiers et d'hommes de troupe qui présentent les armes, assistant au lever du drapeau français en terre marquisienne (à Tahuata). Nous sommes le 1^{er} mai 1842. Manifestement, les Marquisiens, simples spectateurs, assistent à la cérémonie sans vraiment comprendre ce qui se trame.

Dupetit-Thouars, aux Marquises, a agi sur ordre. En effet, depuis la signature du traité de Waitangi qui attribue la Nouvelle-Zélande à l'Angleterre, la France se sent déliée du *statu quo* qui régnait jusqu'alors sur les archipels océaniques. Les Marquises représentent un bon relais pour les navires sillonnant le Pacifique oriental. Le gouvernement français a donc demandé à l'amiral d'annexer l'archipel. La scène de prise de possession se déroule à Tahuata, que Dupetit-Thouars vient juste d'aborder. C'est dire que les conflits sont à venir. Et ils ne manqueront pas. En fait, malgré la construction de forts à Vaitahu (Tahuata) et à Taiohae (Nuku Hiva), la présence française est précaire. D'autre part, l'amiral se rend vite compte que les Marquises ne sont pas l'archipel idéal pour fonder une colonie prospère. Il la délaisse au profit de Tahiti. Un peu plus tard, en 1843, lorsque Bruat doit choisir entre les Marquises et Tahiti comme siège gubernatorial, il choisit Tahiti. Les Marquises tombent alors dans l'oubli jusqu'à la fin du siècle.

Document 2 : arrestation du pasteur Pritchard

Cette scène se déroule en mars 1844. Il s'agit d'un dessin paru dans *The Illustrated London News*, *a priori* peu favorable à la présence française à Tahiti.

La situation à l'époque est extrêmement tendue. Depuis la proclamation du Protectorat, et sous l'influence de Pritchard, le consul anglais revenu d'une mission en Angleterre, la reine Pomare IV refuse de coopérer avec les autorités françaises et d'arborer le drapeau du Protectorat. Dupetit-Thouars prend alors la décision unilatérale (et plus tard désavouée par Paris) d'annexer Tahiti (le 6 novembre 1843). Armand Bruat, qui succède à Dupetit-Thouars reparti de Tahiti le 10 novembre, se trouve plongé dans une situation explosive. Il doit prendre des mesures de sécurité qui inquiètent la reine, réfugiée sur un navire anglais, le *Basilisk*. Des confiscations de terres destinées à la construction de bâtiments administratifs et d'ouvrages militaires accroissent encore la tension au point que la rumeur d'un vaste soulèvement court dans les rues de Papeete. C'est dans ces circonstances qu'intervient l'arresta-

tion du pasteur Pritchard, soupçonné d'être un des instigateurs de la révolte. C'est le commandant d'Aubigny qui décide de cette arrestation, alors que Bruat se trouve à Taravao. Pritchard est enfermé dans un cachot, avant que Bruat, revenu sur Papeete, ne le fasse transférer à bord d'un navire français et lui fasse bénéficier de meilleures conditions de détention. Pritchard est expulsé quelques jours plus tard, vers le Chili (le 13 mars 1844).

L'arrestation de Pritchard fut une grave erreur, pour deux raisons essentielles :

- sur place, elle eut pour effet de précipiter la révolte tahitienne et de faire entrer le royaume Pomare dans la guerre civile dès le 21 mars 1844 ;
- sur le plan international, la presse anglaise s'est emparée de l'affaire pour critiquer violemment l'attitude française à Tahiti. Le gouvernement français dut présenter ses excuses au gouvernement britannique, qui s'en contenta toutefois, n'étant pas décidé à intervenir dans cet endroit du monde.

Document 3 : Le gouverneur Bruat (1796-1855)

Le capitaine de vaisseau Armand-Joseph Bruat eut la lourde charge de mettre en place le protectorat sur Tahiti et de faire face à la "rébellion" de 1844-1846. Il a quarante-six ans lorsqu'il est nommé gouverneur des Marquises, avec extension sur le protectorat de Tahiti. Il arrive à Tahiti en 1843 et c'est à lui que l'on doit le choix du site de Papeete comme capitale de l'île. Il donne à la ville ses premières structures et il la fait fortifier devant le danger grandissant d'un soulèvement indigène. Il fait également construire le fort de Taravao. Lorsque la guerre éclate, il y fait face avec clairvoyance et autorité, mais les deux ans qu'il met à régler le conflit paraissent trop longs à ses supérieurs qui l'appellent à d'autres fonctions.

Document 4 : un épisode de la "Guerre franco-tahitienne" (juin 1846)

Cet accrochage est rapporté par A. Bruat lui-même, ce qui montre que le gouverneur n'hésitait pas à aller sur le terrain pour combattre ses adversaires. Le vocabulaire employé est sec, technique. C'est celui d'un militaire en campagne qui s'en tient plus aux faits qu'aux états d'âme.

L'épisode se déroule en juin 1846. Bruat vient de recevoir le renfort de l'amiral Hammelin, arrivé fin avril avec quatre navires de guerre et 800 soldats et marins. Il décide de lancer trois opérations d'envergure vers les camps retranchés de la Papenoo, de la Fautaua et de la Punaruu. Il essuie trois échecs successifs. C'est de ce dernier échec dont il est question ici. Il est alors clair qu'il ne pourra déloger les "insurgés" de leurs positions. Par contre, il fait occuper le débouché des vallées et coupe ainsi les contacts avec la côte. Ce blocus précipite la chute des Tahitiens, qui est consommée avec la prise symbolique du camp retranché de la Fautaua, le 17 décembre 1846.

Document 5 : la population des Îles du Vent sous le Protectorat

Le tableau nous montre une population totale qui augmente faiblement, voire qui diminue à certaines périodes (entre 1848 et 1857, 1866 et 1874, 1878 et 1881). Ces baisses seraient encore plus sensibles si l'on ne tenait compte que des habitants originaires des îles du Vent. En effet, on peut supposer qu'ils représentaient une large part des 9 969 habitants recensés en 1848. Or, le recensement de 1881 (qui pour la première fois s'intéressait aux origines des populations) ne dénombre que 6 975 "indigènes" natifs de ces îles sur les 10 616 habitants recensés.

Cette situation préoccupante est due à une faible vitalité démographique, laminée régulièrement par des épidémies qui font des ravages. Ainsi, la baisse sensible enregistrée entre 1848 et 1857 est due à une épidémie de scarlatine, suivie d'une épidémie de rougeole et le tassement de 1881 à nouveau à une épidémie de rougeole. En fait, ce marasme démographique se prolonge jusqu'après la Première Guerre mondiale (en 1915-1920 on compte environ 13 000 habitants à Tahiti-Moorea).

Document 6 : la plantation Stewart d'Atimaono

Ce texte est extrait du roman d'A. t'Serstevens, *La Grande Plantation*. Le roman s'appuie fidèlement sur la réalité de ce qu'a pu être l'aventure de la plantation de coton

d'Atimaono. L'état des lieux, tel qu'il est exprimé ici, se situe en 1866, c'est-à-dire au moment de la splendeur de la plantation, qui connaît ses trois meilleures années en 1866-1869.

Le texte nous apprend que la plantation Stewart couvrait 6 000 hectares - en fait, 3 000 à 4 000 : ce qui est déjà considérable dans une île de 100 000 hectares -, que l'on n'y cultive pas uniquement du coton (on y trouve en particulier du café et de la canne à sucre) et que l'on y fait travailler des ouvriers chinois. On apprend d'autre part que de nombreux particuliers se sont lancés à leur tour dans la culture du coton, jusqu'aux lointaines Marquises, non complètement pacifiées. Enfin, le coton a suscité une activité commerciale de premier plan dans la colonie. L'activité du port de Fare Ute est là pour en témoigner.

L'existence et le développement de la plantation d'Atimaono ont été favorisés par deux facteurs convergents. Le premier est lié à la volonté de l'Administration du Protectorat de développer une véritable politique agricole qui permettrait de justifier la présence française dans les îles polynésiennes. Le deuxième a trait à la production internationale, en baisse à la suite des désastres de la guerre de Sécession aux États-Unis.

Du coup, les gouverneurs reçoivent ordre de favoriser les initiatives visant à développer des plantations sur le sol polynésien. L'initiative du négociant portugais Auguste Soarès qui a fondé une société commerciale dont l'objectif est de créer une grande plantation sur Tahiti vient alors à point nommé. C'est le beau-frère de Soarès, William Stewart (1820-1875), un aventurier d'origine irlandaise, qui devient le gérant de cette société qui, sur Tahiti, prend le nom de *Tahiti Cotton and Coffee Plantation Company*. Sur recommandation de Paris, les gouverneurs de la Richerie puis de la Roncière apportent leur large soutien à Stewart, pour qui ils facilitent les achats de terres, les démarches d'immigration de travailleurs chinois, la commercialisation des produits vers l'Europe ou l'Australie. La société commence à produire en 1865. Dès 1867, ses exportations dépassent en valeur les exportations totales du Protectorat en 1863 ! En 1869, elles les doublent presque. Pourtant, emportée par des problèmes internes, la société fait faillite en 1874 et Stewart meurt l'année suivante. L'aventure du coton n'est pas pour autant terminée, puisque de 1874 à 1884, le coton continue à être produit par les petits planteurs, très nombreux, qui assurent 30 % des exportations du Protectorat devenu colonie en 1880. Par la suite, le coton fait place à la vanille et à la nacre.

Document 7 : une école dans chaque district

Quelques écoles avaient été ouvertes par les missionnaires sous le royaume indépendant des Pomare. Elles étaient peu nombreuses encore lorsque le protectorat fut mis en place. C'est pour cela qu'un arrêté fut finalement signé en 1857. Cet arrêté dispose qu'il y aura "une école dans chaque district de Tahiti et de Moorea, ainsi que dans toutes les autres îles du Protectorat". Ces écoles sont créées et dirigées par des religieux, frères ou pasteurs, qui perçoivent des indemnités de l'Administration. L'enseignement doit s'y faire en français, alors qu'auparavant il l'était en langue tahitienne.

La première école publique est fondée en 1860, mais elle est confiée aux frères de l'instruction chrétienne. D'une façon générale, catholiques et protestants se livrent une guerre scolaire orchestrée par les frères de Ploermel d'un côté, et par le pasteur Viénot de l'autre. Progressivement cependant, l'enseignement laïque se met en place et les religieux sont remplacés par des instituteurs laïques, ce qui pousse les frères à fonder l'école libre de La Mennais, entièrement à la charge de l'Église.

Un rapport de 1914 indique toutefois que le bel élan du Protectorat a fait long feu. Ainsi, si tous les atolls des Tuamotu ont bénéficié d'une école, ce qu'atteste encore un relevé de 1895, en 1914 ils ne sont plus que onze. On note également qu'en 1914 les écoles privées ont repris le dessus. Elles bénéficient en effet d'enseignants mieux formés. Sur Papeete, le déséquilibre est criant : 120 élèves dans les écoles publiques contre 820 dans les écoles privées (*annexe au rapport de l'inspecteur général Revel, 1914*).

Document 8 : Le port de Papeete en 1863

La ville de Papeete s'est développée dans un site marécageux peu favorable à l'installation humaine. Par contre, la rade, large et bien protégée par le récif, offrait des mouillages plus sûrs que la baie de Matavai pour les baleiniers et les navires de commerce. C'est autour de cette rade que s'est construite la ville. Fondée par Crook en 1818, elle rassembla peu à peu les diverses instances politiques et administratives de l'île : résidence de la reine, maisons des consuls de France et d'Angleterre, siège du Commissaire du roi, puis du gouverneur, évêché... C'est Bruat qui donna à Papeete les grandes lignes de sa structure actuelle et qui la dota d'ouvrages militaires qui ont longtemps marqué le paysage urbain. Les marécages furent asséchés sous le Protectorat, en même temps que fut tracée la principale artère de la ville, appelée le "Broom" (actuelles rues Destremeau, de Gaulle, Foch). Sous le Protectorat, Papeete ressemble en fait à un gros village perdu dans la cocoteraie.

Document 9 : L'évolution politique de la France au XIX^e siècle

La France a mis un siècle pour retrouver, et de façon durable, les fondements de la démocratie qu'elle avait entr'aperçus en 1789-1792. L'histoire du XIX^e siècle est la lutte permanente entre les tenants de régimes plus ou moins autoritaires, et les partisans de la démocratie. En fait, les premiers ont dû composer pour demeurer au pouvoir, mais leurs concessions n'ont souvent été que passagères. Les retours qu'ils ont essayé d'opérer vers des pratiques de pouvoir personnel se sont soldés par des fièvres révolutionnaires (1830, 1848). Quant à Napoléon III, les concessions qu'il a consenties vers la fin de son règne ont sombré avec lui, dans la défaite de 1870.

Que l'on ne s'y trompe pas, la marche à la République n'a pas été pour autant la marche d'une large majorité de faibles et d'opprimés contre une minorité de puissants. Il s'agit plutôt de la lutte pour le pouvoir entre l'aristocratie (royale ou impériale), qui peut compter sur un monde rural largement acquis à sa cause (il garde un mauvais souvenir de la Révolution, surtout dans l'ouest), et le monde des villes, qui n'est pas forcément acquis à l'idée républicaine. L'aristocratie et le monde rural sont attachés à la monarchie, sous une forme qui reste toutefois à définir. Le monde urbain est très divisé, socialement et politiquement. La bourgeoisie, rayonnante et en plein essor, aspire au pouvoir politique, dans un cadre qui n'est pas forcément républicain. Le peuple des villes, souvent exploité et en proie à de sérieuses difficultés, est plus radical. Il est progressivement gagné par les idées républicaines et se soulève à maintes reprises contre le pouvoir en place (1830, 1848, 1871). Mais ses actions sont souvent provoquées, ou récupérées, ou combattues, par la bourgeoisie qui apparaît comme la force politique montante de ce siècle et qui travaille à sauvegarder ses intérêts politiques contre l'aristocratie et à sauvegarder ses intérêts économiques contre le peuple.

Par ailleurs, si l'Empire s'effondre effectivement en 1870-1871, il faut encore une dizaine d'années avant que la République s'installe définitivement et ne soit plus véritablement remise en cause par la majorité des Français.

Document 10 : L'Empire colonial français sous le Second Empire

En 1870, la France ne s'est pas encore lancée dans les grandes conquêtes coloniales. Par contre, elle s'est ménagée des points d'appui répartis sur l'ensemble du monde tropical. Ainsi, ses possessions sont essentiellement constituées d'îles ou de ports. Seuls le Sénégal, l'Algérie et, plus tard, la Cochinchine, font exception.

Cette première trame, qui servira plus tard de base à l'expansion coloniale française, s'est tissée en plusieurs étapes :

- le premier fonds colonial est constitué des vieilles colonies de l'Ancien Régime restituées à la France après la chute de Napoléon : Saint-Pierre-et-Miquelon, la Martinique, la Guadeloupe, la Guyane, l'île Bourbon (La Réunion), les comptoirs de l'Inde, Saint-Louis et Gorée (au Sénégal) ;
- s'ajoutent à ce fonds le fruit des initiatives de la Monarchie de juillet (Louis-Philippe), avec la conquête de l'Algérie entre 1830 et 1848 (pays tout juste "pacifié" en 1870), l'annexion des Marquises (1842), la mise sous protectorat de Tahiti (1842),

l'installation de comptoirs au Gabon (1839), à Nossi Bé (Madagascar, 1841), dans le golfe de Guinée (Grand Bassam, 1842) et à Mayotte (1843) ;

- la troisième étape se déroule sous le Second Empire, avec la prise de possession de la Nouvelle-Calédonie (1853), les conquêtes du Sénégal (entre 1854 et 1865) et de la Cochinchine (1866), la création du comptoir de Cotonou (Golfe de Guinée, 1864), l'achat du territoire d'Obock (1862) et la mise sous protectorat du Cambodge (1867).

La volonté impérialiste commence donc à se manifester sous Napoléon III, qui attachait une grande importance (en particulier pour des raisons de prestige) à la présence de la France dans le monde. Il faut toutefois attendre la III^e République pour que l'aventure coloniale prenne véritablement consistance.

Document 11 : L'amiral Febvrier Despointes (voir aussi le document p. 173)

Ce timbre commémoratif date de 1953. Il marque le centième anniversaire de la prise de possession de la Nouvelle-Calédonie par la France. L'amiral Febvrier Despointes a été envoyé en Nouvelle-Calédonie par Napoléon III pour des raisons encore discutées de nos jours. Sans doute y avait-il avant tout des préoccupations d'ordre stratégique dans la lutte d'influence que se livraient la France et l'Angleterre. On envisage, dans un premier temps, de faire de la Nouvelle-Calédonie une colonie d'exploitation, mais les sociétés intéressées sont rares. La solution du bagne apparaît vite comme une meilleure alternative. Le premier convoi de bagnards arrive en 1864, soit onze ans après la prise de possession. De 1866 à 1896, 20 000 condamnés sont acheminés vers la Nouvelle-Calédonie. Il y a là des criminels, mais aussi de nombreux prisonniers politiques (en particulier des Communards). L'envoi des condamnés s'arrête en 1894.

Les accords de Nouméa (avril 1998) et la prise de possession de la N^{lle}-Calédonie (1853)

Dans ces accords signés entre les dirigeants indépendantistes et anti-indépendantistes de Nouvelle-Calédonie, et le gouvernement français, le préambule considère la prise de possession de 1853 en ces termes :

«Lorsque la France prend possession de la Grande Terre que James Cook avait dénommée "Nouvelle-Calédonie", le 24 septembre 1853, elle s'approprie un territoire selon les conditions du droit international alors reconnu par les nations d'Europe et d'Amérique, elle n'établit pas des relations de droit avec la population autochtone. Les traités passés, au cours de l'année 1854 et les années suivantes, avec les autorités coutumières, ne constituent pas des accords équilibrés mais, de fait, des actes unilatéraux...»

Document 12 : Le bagne français en Nouvelle-Calédonie

Afin d'accélérer la mise en valeur du pays, l'administration pénitentiaire eut l'idée de permettre à certains condamnés (ceux qui semblaient récupérables et qui se comportaient correctement dans l'enceinte du bagne) de s'installer comme fermiers dans des lotissements aménagés pour eux. Ce fut le cas à Bourail (*photo*), mais aussi à La Foa ou à Pouembout. Au total, 1 300 concessionnaires ont ainsi été installés.

On constate sur cette photo l'exiguïté et l'entassement des bâtisses. Mais ces hébergements n'étaient souvent qu'une étape vers une installation plus conséquente.

3. DÉROULEMENT DES SÉANCES

■ 1^{ère} & 2^{ème} séances : voir la fiche pédagogique, page 174

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

1. Je sais lire une frise chronologique

- Les dates de début et de fin du Protectorat : **1842 et 1880.**
- Le Protectorat débute sous le règne de **Louis-Philippe.**
- Il s'achève sous la **Troisième République.**
- L'empereur qui règne en France au moment du règne de Pomare IV est **Napoléon III.**
- En 1870, en France, il y a une guerre contre l'Allemagne et la III^e République est proclamée.

2. Je sais lire un texte

Le raid sur la Punaruu (juin 1846)

- L'auteur de ce document est **le gouverneur Bruat**.
- Les événements se situent **vers la fin** de la guerre franco-tahitienne.
- Les soldats partent **à 5 heures du matin**. Pourquoi ?

Propositions :

- | | |
|---|-----|
| - parce que le matin, le paysage est plus beau | NON |
| - pour surprendre l'ennemi | OUI |
| - parce qu'ils craignent la grosse chaleur | OUI |
| - parce que le matin, il y a moins de moustiques | NON |
- L'auteur emploie deux termes pour désigner les Tahitiens : Les **Indiens** et les **indigènes**.
 - L'avantage qu'il y a à se réfugier ainsi dans la montagne est de **pouvoir plus facilement échapper aux recherches**.
 - L'inconvénient est surtout qu'il est **difficile de se nourrir convenablement**.

3. Je reconnais les grands personnages de l'Histoire

ÉLÉMENTS DE BIOGRAPHIE	PERSONNAGES
• Il a régné en France de 1830 à 1848 et se faisait appeler le roi des Français.	Louis-Philippe
• Elle régna sur Tahiti de 1827 à 1877 et signa le traité de Protectorat avec la France en 1842, malgré son conseiller Pritchard.	Pomare IV
• Représentant de la France, il eut la lourde charge de mettre en place le Protectorat.	Bruat

4. Je retiens l'essentiel

a. Je retiens trois dates de l'Histoire de la Polynésie :

- Annexion des Marquises et protectorat sur le royaume des Pomare : **1842**.
- Mort de Pomare Vahine IV : **1877**.
- Annexion du royaume des Pomare à la France : **1880**.

b. Je classe ces informations dans la colonne qui convient : **SOUS LE PROTECTORAT...**

VIE POLITIQUE	VIE ÉCONOMIQUE	SOCIÉTÉ ET POPULATION
Le gouverneur français a de plus en plus de pouvoirs.	On pêche et on cultive la terre.	La population est atteinte par les épidémies.
La reine Pomare IV conserve ses privilèges.	Tahiti produit beaucoup de coton.	On construit des écoles et des dispensaires.
Les chefs traditionnels sont remplacés par des <i>tavana</i> .		

DOCUMENT COMPLÉMENTAIRE - La prise de possession de la Nouvelle-Calédonie

Ce jourd'hui, samedi, vingt-quatre septembre mil huit cent cinquante-trois, à trois heures de l'après-midi.

Je soussigné, Auguste Febvrier des Pointes, contre-amiral, commandant en chef les forces navales françaises dans la mer Pacifique, agissant d'après les ordres de mon gouvernement, déclare prendre possession de l'île de la Nouvelle-Calédonie et de ses dépendances, au nom de Sa Majesté Napoléon III, Empereur des Français.

En conséquence, le pavillon français est arboré sur ladite île (Nouvelle-Calédonie) qui, à compter de ce jour, vingt-quatre septembre mil huit cent cinquante-trois, devient, ainsi que ses dépendances, colonie française.

Ladite prise de possession, est faite en présence de MM. les officiers de la corvette à vapeur le *Phoque*, et de MM. les missionnaires français qui ont signé avec nous.

Fait à terre, au lieu de Balade (Nouvelle-Calédonie), les heure, jour, mois et an que dessus.

Signé : Rougeyron, E. de Bovis [suivent 10 noms] et J. Vigouroux, prêtres missionnaires.
Le contre-amiral commandant en chef, Signé : F. des Pointes

Ch. 21 - Tahiti et la France au XIX ^e siècle... OBJECTIFS	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT (1^{ÈRE} & 2^{ÈME} SÉANCES)
• COMPRENDRE POURQUOI LA FRANCE S'EST INTÉ- RESSÉE À L'OcéANIE	M. Élève : doc. A & B p. 108	Cours dialogué Apport du maître	■ MISE EN SITUATION • Revoir les doc. (Ch. 19) ; rappeler ce qu'ils évoquent. → Préciser que : • pendant la 1 ^{ère} moitié du XIX ^e s., les puis- sances européennes s'intéressent peu aux archipels océaniques (trop morcelés, trop loin- tains) ; la France est surtout présente en Afrique (revoir le doc. A, p. 108) ; • en 1840, l'Angleterre prend possession de la Nlle-Zélande (revoir le doc. B, p. 108 : affront- tements Maoris-Anglais) ; • c'est cette attitude de l'Angleterre qui incite la France à réagir... <i>Comment ?</i>
• MONTRER COMMENT LA FRANCE A PROGRESSIVE- MENT RÉDUIT LA SOUVE- RAINÉTÉ DU ROYAUME DES POMARE	M. Élève : doc. 1 p. 124 doc. A p. 122 texte, p. 123 + frise M. Élève : texte, p. 123 doc. A, 2 & 3 p. 122, 124 M. Élève : doc. 4 p. 124 Cahier act.	Lecture + cours dialogué Trav. indiv. + cours dialogué	■ LA DIFFICILE MISE EN PLACE DU PROTECTORAT • Observer ; laisser s'exprimer (revoir voc., p. 41) ; lire § 1, 1 ^{er} al. ; situer sur la frise. → Souligner que : l'annexion des Marquises (mai 1842), puis la proclamation du protectorat sur le royaume des Pomare (sept. 1842), ont lieu pendant le règne de Pomare Vahine IV. • Lire § 1, 2 ^e al. ; parallèlement, illustrer avec les doc. : Pomare IV, Pritchard, Bruat. → Souligner ce qui déclenche la "Guerre fran- co-tahitienne". • Activité : 2 p. 60. → Souligner la durée de la rébellion (de 1844 à 1846) contre l'occupant français.
	M. Élève : texte, p. 123 doc. A & 2 p. 122, 124 ; doc. 3 p. 100 Cahier act.	Lect. + cours dialogué Apports du maître Trav. indiv.	■ LE FONCTIONNEMENT DU PROTECTORAT • Lire § 2 (+ voc.) ; parallèlement, illustrer avec les doc. : Pomare IV, Bruat, code Pomare... → Évoquer le renforcement progressif des com- pétences de la France, jusqu'à l'Annexion (voir livre du maître, pp. 165-166) ; → expliquer comment Pomare IV (puis Pomare V) facilitent cette évolution (comm. doc. B, p. 167... et § "Qui a donné..." p. 166 du livre du maître). • Activité : 4.a p. 61.
	M. Élève : texte, p. 123 doc. 5 p. 125 doc. 6 & 8 p. 125 doc. 7 p. 125 Cahier act.	Lecture + cours dialogué	■ LA VIE QUOTIDIENNE AU PROTECTORAT • Lire § 3 (+ voc.) ; puis, à partir des doc., montrer : → le problème démographique (stagnation) ; → l'essor économique : coton d'Atimaono (relier au doc. 2, p. 46) et port de Papeete ; → le développement de l'instruction... → Souligner le rôle des missionnaires (évangé- lisation, instruction, santé...). • Activité : 4.b p. 61.
• MONTRER L'ÉVOLUTION POLITIQUE DE LA FRANCE : DE LA DICTATURE À LA DÉMOCRATIE • SITUER LE PROTECTORAT DANS LA POLITIQUE COLO- NIALE DE LA FRANCE	Cahier act. + M. Élève : frise, p. 123 M.É. : p. 126 introduction + doc. 9 Cahier act. M. Élève : p. 125 doc. 11 & 12 + sa légende	Trav. indiv. Lecture du maître + cours dialogué Trav. indiv.	■ LA FRANCE À L'ÉPOQUE DU PROTECTORAT • DE LA MONARCHIE À LA RÉPUBLIQUE... • Activité : 1 p. 60, à partir de la frise ; puis... • Lecture et commentaires du texte par le maître. → montrer que, au début du XIX ^e s. et pendant la période du Protectorat, la France connaît une évolution politique très complexe. • repérage simultané, par les élèves, des princi- pales périodes de cette évolution et des person- nages qui leur correspondent (commencer par rappeler qui est Napoléon I ^{er} , voir pp. 96-97). • Activité : 3 p. 61. • UN EMPIRE COLONIAL ENCORE LIMITÉ... • Étudier la carte des possessions françaises en 1870. → souligner que, à cette époque, l'aventure coloniale française n'en est qu'à ses débuts. • Étudier brièvement l'annexion de la Nlle-Calédonie : (amiral Febvrier Despointes + récit *) ; évoquer le bagne comme début d'une colonie de peuplement. * voir DOCUMENT COMPLÉMENTAIRE, livre du maître, p. 173.

Ch. 22 - Les É.F.O. et la France de 1880 à 1939. *Les É.F.O., une lointaine colonie*

1. OBJECTIFS

Ce sont les mêmes objectifs que ceux du chapitre précédent. Il s'agit cependant de montrer, comme le sous-titre l'indique, que les rapports entre la métropole et la colonie sont distendus par le fait de la distance. C'est sans doute l'originalité de la colonisation de Tahiti et des îles, qui est certainement moins accusée que dans les autres colonies. Les caractères particuliers de la démographie expliquent aussi ce phénomène.

- Il conviendra d'insister sur la démographie : longue stagnation et métissage ; plusieurs graphiques poursuivent l'objectif d'apprendre cette lecture spécifique.
- Les deux pages consacrées essentiellement à la France ont pour but de donner une connaissance élémentaire de l'Histoire de la métropole. Elles permettent aussi de comprendre les raisons de la participation des Polynésiens à la Première Guerre mondiale.
- Montrer quelques caractéristiques essentielles de la Première Guerre mondiale.

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

I. LA LENTE CONSTRUCTION DES ÉTABLISSEMENTS FRANÇAIS D'OCÉANIE

Revoir, au chapitre 9, l'utilisation - à partir de 1843 - de l'expression "Établissements français d'Océanie".

Il convient de replacer la construction des É.F.O. dans le contexte de la conquête du monde tropical par les grandes puissances européennes à partir de 1870. C'est avant tout pour contrecarrer les prétentions anglaises et allemandes que la France se lance dans la prise de possession des archipels de Polynésie orientale. Cette prise de pouvoir, qui se déroule sur une vingtaine d'années, revêt plusieurs formes : réactivation en 1880 de l'annexion des Marquises (1842), transformation pacifique des protectorats du royaume Pomare et des Gambier en colonie, annexion par les armes des îles Sous-le-Vent, annexion négociée de Rurutu, Rapa et Rimatara (*doc. 3, p. 130*).

Les É.F.O. sont placés sous l'autorité d'un représentant de l'État qui prend le titre de gouverneur. Auparavant, on parlait de Commandant, qui était commissaire du gouvernement. On soulignera quelques traits de l'exercice du pouvoir par les gouverneurs :

- les gouverneurs ont des pouvoirs très étendus qui ne sont contrebalancés (en théorie) que par des assemblées locales qui prennent des noms différents suivant les périodes (conseil colonial, conseil général, conseil d'administration, délégations économiques et financières). Ces pouvoirs sont d'autant plus forts que les relations avec Paris sont longues et difficiles. Certaines décisions doivent être prises par le gouverneur en attendant d'être avalisées par le Conseil supérieur des colonies, où les É.F.O. sont faiblement représentés ;

Le décret de 1885 sur les pouvoirs du gouverneur

Les pouvoirs du gouverneur ont été définis par ce décret de 1885 et renforcés, en 1903, par un autre décret.

Le gouverneur exerce l'autorité militaire et l'autorité civile (*art. 4*). Il est à la fois le représentant "de l'autorité du président de la République" (*art. 4*) et le chef de la colonie. Les articles du décret décrivent ses pouvoirs étendus et variés qui font de lui, par exemple, le responsable de la défense de la colonie, celui qui doit veiller au bon exercice de la justice, qui peut expulser les étrangers non résidents, le supérieur de tous les fonctionnaires, celui qui a autorité sur "les ministres de la religion", celui qui doit favoriser le développement du commerce, de l'agriculture et de l'industrie.

- la limite de ces pouvoirs - souvent dénoncés par le milieu colonial local -, réside dans la rotation extrêmement rapide de ces hauts fonctionnaires pour lesquels Tahiti n'est qu'une étape dans la carrière. Il est rare qu'un gouverneur reste en poste plus de deux ans. Comment, dès lors, construire une véritable politique de développement ?

Centralisme français contre "girondisme" anglo-saxon

«La France, dans la grande tradition centralisatrice qui a longtemps été la sienne, a regroupé en un même ensemble politique des archipels que la nature n'avait pas forcément mis ensemble. L'Anglais, qui a si bien (?) organisé l'éclatement du Pacifique central (les Samoa, Kiribati, Tuvalu, Tokelau, Niue, les îles Cook, qui sont devenues autant d'entités séparées), aurait probablement imaginé des Marquises ou des Tuamotu dissociées de Tahiti. Il aurait scindé en deux les îles de la Société : Tahiti et Moorea d'un côté, et les Îles Sous-le-Vent de l'autre. *A contrario*, il aurait peut-être regroupé d'une pièce les Australes et les Cook, qui appartiennent au même archipel. On aurait alors eu cinq capitales au lieu d'une et une sensation moindre d'immensité. Notons toutefois que les problèmes liés aux contraintes physiques n'auraient cependant pas été résolus pour autant et que les problèmes économiques n'en auraient été que plus épineux.»

M. Lextre, *Îles de Polynésie française*, CTRDP, 1994, p. 16.

II. LES É.F.O. ET LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE

Les É.F.O. ont été directement impliqués dans la Première Guerre mondiale. Le bombardement de Papeete du 22 septembre 1914 n'a qu'une valeur symbolique dans le contexte de ce conflit (*doc. A, p. 128 ; doc. 6, p. 131*). On insistera davantage sur l'épopée des "Poilus tahitiens", qui ne savaient pas dans quelle aventure ils s'engageaient lorsqu'ils ont quitté le port de Papeete pour les Nouvelles-Hébrides et Nouméa. Cette participation, somme toute symbolique elle aussi, doit cependant être relevée car elle témoigne du profond attachement que beaucoup de Polynésiens ont manifesté envers la France en difficulté. On notera que s'il y a eu effectivement conscription, c'est sur la pression très forte de certains lobbies locaux (milieu colonial et chefferies).

La campagne du Bataillon est retracée dans de nombreux manuels. On s'y reportera (*voir aussi le commentaire des documents 1 & 8, pp. 130-131*).

III. CROISSANCE ÉCONOMIQUE ET CRISE DÉMOGRAPHIQUE

De 1880 à 1939, les É.F.O. connaissent une relative prospérité, à peine entamée par les effets des crises liées à la Première Guerre mondiale et à la Grande Dépression de 1929. Il faut insister sur le fait que la colonie, déjà à cette époque, doit composer avec le contexte international, mais qu'elle s'en sort plutôt bien. Ainsi, la guerre de 1914-18 l'a privée de tout contact avec la métropole et elle a dû orienter ses relations commerciales vers les États-Unis, l'Australie et la Nouvelle-Zélande.

L'économie des É.F.O. repose sur l'exportation de quelques produits comme le coprah, la vanille, la nacre ou les phosphates (*doc. 2 et 4, p. 130*), mais ces activités sont marginales par rapport aux activités fondées sur l'économie d'autosubsistance.

La société polynésienne a été bien décrite, en quelques traits assez provocateurs, par E. de Curton dans son livre *Tahiti 40*. On peut en reprendre quelques formules en les commentant :

«Les Tahitiens n'étaient, et ne pouvaient être, que les aimables figurants d'un jeu social qui les dépassait : le pouvoir aux Français, la fonction publique aux Demis, le commerce aux Chinois et la pêche et la culture des champs de taro aux Tahitiens». Les Français qui détiennent le pouvoir sont les fonctionnaires. On peut leur adjoindre quelques colons de la ville, souvent hauts en couleurs, qui savent se faire entendre à la Chambre d'agriculture ou dans les journaux pamphlétaires de l'époque (on y trouve Gauguin). La fonction publique revient aux Demis dans la mesure où ceux-ci ont accédé à l'instruction et sont les seuls à pouvoir occuper certains postes. La com-

munauté chinoise quant à elle s'est mise en place au début du siècle (vagues d'immigration des années 1900, puis des années vingt) et elle contrôle déjà le commerce intérieur vers 1930. Les Tahitiens sont pour la plupart des pêcheurs et des agriculteurs, mais ils continuent à détenir un bien inestimable : la terre. Peu de transferts de terres ont eu lieu au XIX^e siècle, si ce n'est au profit de quelques grandes familles "demies", généralement composées d'un *papa'a* (souvent d'origine anglo-saxonne) et d'une princesse tahitienne. D'une façon générale, l'Administration coloniale a su préserver les Tahitiens de la tentation de revendre leurs terres (en particulier aux commerçants chinois). Elle a promulgué quelques lois en ce sens dans les années trente.

Ces disparités ethniques sont accentuées par le phénomène urbain naissant. En effet, Papeete, qui compte 12 000 habitants en 1940, accueille des fonctionnaires, des colons, des commerçants et quelques chefs et devient le poumon d'un archipel à dominante rurale qui se complaît dans une certaine léthargie. Lorsque la Compagnie française des Phosphates de l'Océanie (C.F.P.O.) s'installe, elle a beaucoup de mal à recruter des Polynésiens et ceux qui se laissent tenter ne terminent généralement pas leur contrat. Les Polynésiens ne viennent en nombre sur Makatea qu'après 1950.

Sur le plan démographique (*doc. 5, p. 130*), le stress du XIX^e siècle se prolonge jusque vers 1925. De 1914 au milieu des années vingt, la colonie, isolée, est alors peu aidée par une France en guerre, puis en pleine reconstruction. Le décollage démographique que l'on constate après dans les É.F.O. correspond à une normalisation des relations entre la colonie et la métropole qui consent quelques efforts pour l'amélioration de l'hygiène et de l'encadrement médical. À ce titre, on soulignera l'action très efficace du docteur Rollin aux Marquises, de 1923 à 1928.

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- *Encyclopédie de la Polynésie*, vol. 7.
- Toullelan P.-Y., *Tahiti colonial, 1860-1914*, Publications de la Sorbonne, 1984, 362 p.
- Sur la France de 1880 à 1939, voir les pages correspondantes de :
Carpentier J., Lebrun F. (sous la dir^{ct}.) *Histoire de France*, Points Histoire, Seuil, 1987.

C - COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Document A : bombardement de Papeete le 22 septembre 1914

Il convient de bien replacer cet événement dans son contexte, de façon à ne pas commettre d'erreur d'analyse. Ce bombardement a fait deux morts, alors que la guerre de 1914-1918 en a fait plus de huit millions. Et que sont également ces deux victimes par rapport aux 300 soldats tahitiens tués sur les fronts européens ? Pourtant, l'événement a une portée symbolique que l'on ne peut (ni ne doit) ignorer. D'abord, les dégâts ont été importants. Ensuite, on pourra s'étonner qu'un conflit né aux antipodes du Pacifique puisse avoir ce type de répercussion dans une colonie bien tranquille.

En fait, Papeete a le malheur de se trouver sur la route maritime empruntée par l'escadre de l'amiral allemand von Spee qui regagne l'Europe après avoir quitté la Micronésie. L'escadre a besoin de se ravitailler et elle tente de le faire à Tahiti. Mais le commandant Destremeau, chargé par le gouverneur Fawtier de la défense du port, a rendu l'entrée de la passe impraticable. De dépit, les navires allemands (le *Scharnhorst* et le *Gneisenau*) bombardent les navires ancrés dans le port et quelques obus atteignent le quartier du marché. Nous sommes le 22 septembre 1914. Par la suite, les Allemands se ravitaillent aux Marquises avant que leurs navires ne soient coulés par la marine anglaise au large des Falkland le 8 décembre 1914. Des 2 200 marins allemands, il n'y a que 210 survivants.

Document B : Isidore Chessé, (premier) gouverneur des É.F.O. en 1880

Isidore Chessé (1839-1912) est ici photographié dans son habit de haut fonctionnaire de l'Administration coloniale. Il a été envoyé en Océanie avec pour mission de précipiter l'annexion des possessions des Pomare à la France. De fait, il arrive à Tahiti le 24 février 1880 et il ne lui faut que quatre mois pour faire signer l'acte de cession à Pomare V. Il a agi dans cette affaire avec beaucoup d'habileté.

La cession du royaume des Pomare à la France comprend des restrictions : respect de certaines lois et coutumes, maintien de tribunaux indigènes pour les petits délits et les affaires de terres, maintien pour Pomare V du titre de roi et allocation à son endroit d'une forte pension. Si les dispositions ayant trait au maintien des lois, des coutumes et des tribunaux indigènes n'ont pas été retenues par la métropole, Pomare V a bien eu droit à sa pension et ses sujets ont effectivement pu bénéficier de la citoyenneté française.

Rentré en France, Isidore Chessé représente les É.F.O. au conseil supérieur des colonies de 1887 à 1895. Sa bonne connaissance du terrain le fait envoyer à nouveau à Tahiti en 1895 afin de régler le problème des îles Sous-le-Vent. Il n'y parvient que partiellement. Une rue porte son nom dans le quartier de Fari'ipiti.

Document 1 : Le Bataillon du Pacifique avant le départ

Il s'agit ici du sixième contingent du Bataillon Mixte du Pacifique, composé de 76 hommes qui s'apprêtent à embarquer sur le *Moana* pour la métropole via Nouméa (où embarquent des conscrits calédoniens et néo-hébridais). Nous sommes le 6 juin 1916. Entre le 21 janvier 1916 et le 12 juin 1917, dix contingents regroupant près de 1 100 hommes sont envoyés sur le front européen.

Il faut attendre 1916 pour que la métropole fasse appel aux Océaniens, sur l'insistance du gouverneur Julien, pressé par de nombreux *tavana* qui n'admettent pas que l'on tienne les É.F.O. à l'écart du conflit. Non conscients des forces en présence (des millions d'hommes), ceux-ci pensent sincèrement que cette mobilisation permettra de sauver la métropole du danger allemand. La participation du Bataillon ne fut d'aucun poids sur les événements. On doit cependant lui accorder une haute valeur symbolique : la marque d'un réel attachement à la métropole. On doit se rappeler également qu'un soldat des É.F.O. sur trois a laissé sa vie sur les fronts européens, en particulier lors des dernières campagnes meurtrières de 1918 (seconde bataille de la Marne) auxquelles le Bataillon du Pacifique a participé.

Les ressortissants des îles Marquises et des îles Sous-le-Vent ne furent pas mobilisés. En effet, ils étaient sujets et non citoyens. Pour ces deux archipels, ne partirent que les volontaires.

Document 2 : Les phosphates de Makatea, le port de Temoa

On se reportera aux nombreuses études qui ont été réalisées sur Makatea (*voir la bibliographie*). Il convient d'insister sur les points suivants :

- l'exploitation a duré une soixantaine d'années (1907-1966) et a eu un impact économique majeur sur la vie de la colonie, même si l'on a pu regretter que les retombées n'aient pas été en rapport avec les bénéfices enregistrés par la compagnie qui exploitait le gisement (la C.F.P.O.) ;
- Makatea a compté jusqu'à 3 000 habitants (aujourd'hui : une vingtaine), venus de tous les horizons. Les Polynésiens ne sont venus y travailler qu'après la Seconde Guerre mondiale. Au début, on a surtout fait venir des Chinois et des Annamites.

Document 3 : Les étapes de la construction des É.F.O.

Il a fallu une soixantaine d'années pour que se constituent les É.F.O. Le regroupement des archipels de la Polynésie orientale s'est effectué de manière variée :

- les anciennes possessions des Pomare sont passées de protectorat à colonie par un volontariat qui a valu à leurs ressortissants de bénéficier d'emblée de la citoyenneté française. Il s'agit des **îles du Vent**, des **Tuamotu du nord et du centre**, de **Tubuai** et de **Raivavae**.
- **L'archipel des Marquises** a été le premier archipel à être annexé (dès 1842), mais la France l'a délaissé par la suite pour ne s'en intéresser à nouveau (bien timidement) qu'après 1880. La pacification des Marquises fut d'ailleurs longue et difficile ;
- **Les îles Sous-le-Vent** ont connu un cheminement complexe vers l'annexion. Raiatea-Tahaa acceptèrent d'abord le protectorat en 1880. Mais l'ensemble de l'archipel se souleva ensuite. L'annexion ne fut effective qu'en 1898 ;

- **Les îles Gambier** ont été placées sous protectorat en 1844 et ont demandé leur annexion en 1881 ;
- aux Australes, **Rapa** a été placée sous protectorat en 1881 et annexée en 1887. **Rurutu** et **Rimatara** ont été placées sous protectorat en 1889 et annexées en 1900 (Rurutu) et 1901 (Rimatara). On notera que ces deux îles ont réussi à obtenir de conserver leur propre code de loi jusqu'en 1945, année où leurs habitants, de simples sujets, ont accédé à la citoyenneté française.

Le statut des habitants des anciennes possessions des Pomare présente une grande particularité par rapport à celui des autres ressortissants des colonies de l'Empire colonial français. En effet, ils sont citoyens français et non simplement sujets. Mais s'ils peuvent participer (dans certains cas) à la vie publique de la colonie, cela ne signifie pas pour autant qu'ils ont accédé à tous les droits des citoyens français. D'autre part, ces dispositions spécifiques ne concernent pas les habitants des autres îles de Polynésie orientale auxquels le statut de citoyen n'est accordé qu'en 1945 dans le cadre de la transformation de l'Empire colonial en une "Union française".

Document 4 : évolution des exportations des É.F.O. de 1880 à 1939

Ce graphique a été construit à partir de valeurs relatives et non de valeurs absolues. On ne parlera donc pas, dans l'analyse, d'évolution des exportations mais d'évolution **dans la part des exportations**.

On remarque d'emblée que le coton occupe encore une grande place dans les exportations de la jeune colonie en 1880, alors que la plantation Stewart a sombré depuis cinq ans. C'est dire l'impact des petits planteurs dans l'économie du pays. Le coton disparaît par la suite. Il laisse une place prépondérante au coprah qui, bon an mal an, assure autour de la moitié des exportations de la colonie. On remarquera enfin l'apparition des phosphates, qui n'ont un impact déterminant qu'entre 1950 et 1965, et l'excellente tenue de la vanille. Tahiti s'est taillée avec ce dernier produit, très apprécié, une excellente réputation mondiale. La nacre, par contre, concurrencée par les produits synthétiques, se marginalise peu à peu.

Document 5 : les problèmes démographiques

Le tableau, que l'on pourra transcrire en graphique, montre combien, jusqu'en 1921, la situation démographique des É.F.O. est préoccupante. En effet, entre 1887 et 1921, il n'y a pas eu progression de la population. Cette stagnation s'explique par les épidémies qui continuent à frapper la colonie et dont la plus spectaculaire est l'épidémie de grippe de 1918-1919 qui fait 2 500 victimes, soit dix fois plus que la guerre elle-même. L'archipel globalement le plus touché par le déclin démographique a été l'archipel des Marquises dont la population n'a cessé de décroître pour atteindre 2 000 habitants seulement en 1921 (sans doute y avait-il 30 à 50 000 Marquisiens avant l'arrivée des Européens).

Après 1921, la population se met à croître fortement. Il faut voir là au départ un phénomène de rattrapage démographique suite à la guerre et à l'épidémie de grippe. Mais la persistance de ce phénomène induit d'autres raisons comme une meilleure hygiène et un meilleur encadrement médical, qui permettent de sensiblement diminuer la mortalité infantile et d'allonger l'espérance de vie. Ainsi, en 20 ans, la population des Îles du Vent a doublé et Papeete, qui comptait 4 500 habitants en 1921, en compte 12 000 en 1941.

Document 6 : la défense de Papeete

Voir le commentaire du document A, page 128 du manuel.

Document 7 : le monument aux morts de l'avenue Bruat

Ce monument aux morts a été érigé au lendemain de la guerre et se trouvait à l'origine au centre de l'avenue. Il a été déplacé plus tard pour améliorer les conditions de circulation de l'endroit. Sont inscrits là les noms de toutes les victimes de la guerre de 1914-18, ainsi que les noms des soldats tués lors des conflits postérieurs (en particulier ceux de la Seconde Guerre mondiale). On rappellera que chaque ville, chaque village de métropole a son monument aux morts.

Document 8 : Le Bataillon du Pacifique au combat ; la bataille de Vesles-et-Caumont (25 octobre 1918)

Ce récit d'un officier français relate une des dernières opérations alliées sur le front de l'ouest, lors de la contre-offensive générale d'octobre 1918. Nous sommes en Champagne. Trois semaines plus tard, l'Allemagne demande l'armistice.

Le Bataillon du Pacifique n'est devenu unité combattante que depuis le printemps 1918. En effet, le gros des troupes est arrivé en France à la fin de 1916 et en 1917. Mis à part quelques-uns qui sont envoyés à Salonique combattre les Autrichiens durant l'hiver 1916-1917, la plupart des "Poilus tahitiens" stationnent dans le Var, à Boulouris. En 1917, ils sont envoyés au front mais ne participent pas directement au combat. En octobre, on les renvoie dans le Midi. Leur manque de résistance au froid les fait juger inaptes au combat durant l'hiver.

Les énormes pertes subies par le Bataillon sont dues à sa participation en 1918 à la deuxième bataille de la Marne, puis à la contre-offensive alliée. L'épisode de Vesles-et-Caumont, relaté par le document, est le haut fait d'armes du Bataillon en campagne. Il lui a valu une citation à l'ordre de la Xe Armée dans laquelle il combattait. Il y est dit ceci :

«Le 25 octobre 1918, [le Bataillon] s'est porté d'un seul élan et sous un violent bombardement à l'attaque du village de Vesles-et-Caumont fortement occupé et garni de mitrailleuses dont il s'est emparé de haute lutte. Continuant sa progression au son de la charge sonnée par tous les clairons du Bataillon, a enlevé la ferme du Petit-Caumont et se jetant vers sa droite s'est emparé d'un point d'appui important. Fortement contre-attaqué dans la soirée, a maintenu intacte la position conquise dans la journée. A fait 50 prisonniers, pris 30 mitrailleuses lourdes et légères et 2 fusils anti-tanks».

La plupart des 300 victimes de la Première Guerre mondiale sont mortes lors de ces combats de juillet à octobre 1918.

Document 9 : une des grandes œuvres de la République, l'enseignement primaire obligatoire et laïc (la loi Ferry, 20 mars 1882)

Il s'agit de trois extraits d'articles faisant partie d'un texte de loi présenté par Jules Ferry et voté par l'Assemblée nationale en 1882, donc dans les premières années de la III^e République. Ces lois Ferry sont l'aboutissement d'initiatives antérieures plus timides qui avaient institué des écoles communales (lois Guizot, 1833 ; loi Falloux, 1850) qui pouvaient être gratuites à l'initiative des communes (loi Duruy, 1867). Les résultats n'étaient cependant pas très convaincants. Une étude de 1856 a montré que, si dans la partie nord et est du pays les deux-tiers de la population savaient écrire, ce taux tombait en-dessous du quart dans de nombreuses zones rurales du centre et de l'ouest.

Deux motivations au moins ont poussé Jules Ferry à s'engager dans le combat pour l'éducation des masses. la première est d'ordre humanitaire. Dès 1870, il dénonce «la plus redoutable des inégalités [...] l'inégalité d'éducation», car, poursuit-il, «avec l'inégalité d'éducation, je vous défie d'avoir jamais l'égalité des droits». Ces préoccupations humanitaires se doublent de considérations plus "politiques". En effet, cette école de la République doit aussi être son premier soutien. Elle doit permettre d'affermir en France l'idéal républicain et patriotique. On doit y enseigner entre autre comment devenir un bon soldat et l'on doit savamment y entretenir le deuil de l'Alsace-Lorraine, provinces confisquées par les Allemands en 1870 et que l'on souhaite récupérer. L'instauration de cette école laïque et républicaine n'entraîne pas toutefois la fermeture des écoles privées. Ces dernières sont trop bien implantées dans le pays et l'on n'aurait pu pallier leur suppression. D'autre part, une telle décision aurait suscité des remous qui auraient pu ébranler une République non encore consolidée.

Document 10 : Les Grands Boulevards à Paris vers 1900

Les grands boulevards ont été tracés à l'emplacement d'anciens remparts. Ils sont vite devenus un des poumons de la ville. On y trouve entre autres les grands magasins créés au siècle dernier (le Printemps, les Galeries Lafayette), ainsi que de nom-

breux espaces de loisirs ou de culture (théâtres, cinémas). Très animés, ils sont un bon exemple de la vitalité de la vie parisienne, en particulier au début du XX^e siècle, durant ce que l'on a appelé la "Belle Époque". On remarquera toutefois, en l'absence de voitures automobiles, l'atmosphère sereine de ce boulevard (b^d des Italiens)...

Document 11 : la guerre des tranchées

Les tranchées ne sont pas une invention de la guerre de 1914-1918, mais c'est dans ce conflit qu'elles ont été systématiquement utilisées. Le creusement des tranchées a fait suite à la guerre de mouvement, durant laquelle chaque armée a essayé de déborder l'autre sans jamais y parvenir. Les belligérants se sont donc retrouvés face à face et ont entrepris de stopper l'avance ennemie en créant ces lignes de fortifications qui se sont bientôt fait face sur des centaines de kilomètres, sur tous les fronts. Les tranchées sont à l'origine de toutes les horreurs de cette guerre. Lignes quasiment infranchissables, les états-majors des deux camps ont cependant envisagé de les faire rompre, en certains points, en y concentrant leurs forces d'attaque. C'est ainsi que l'on a connu les batailles de Verdun ou de la Somme, qui ne donnèrent aucun résultat, sinon des tueries de centaines de milliers d'hommes.

Les conditions de vie dans les tranchées étaient très dures, en particulier en hiver, dans ces régions froides du nord et de l'est de la France. C'est pour cela que l'on n'y a pas envoyé les soldats tahitiens, qui n'auraient pas résisté aux intempéries.

Document 12 : la crise économique ; l'effondrement de la production

Ce tableau évoque l'évolution comparée de la production industrielle à partir d'un indice 100 calculé pour 1913. Il ne s'agit pas d'expliquer la façon dont il a été construit et encore moins comment l'indice est calculé. Par contre, on peut parfaitement faire retrouver aux élèves les différentes phases de cette évolution. La description de ces phases amène à discerner une période difficile d'immédiat après-guerre sur laquelle il n'est pas utile de revenir, une période de prospérité qui se manifeste par une forte progression des courbes des trois pays concernés, une période de chute plus ou moins accentuée au tournant des années trente et une période de reprise à partir de 1932.

On ne s'interrogera pas sur les origines de la crise. Il suffira de faire comprendre aux élèves que, s'il y a baisse de la production industrielle, cela veut dire que des usines ont fermé et que de nombreux ouvriers ont été touchés par le chômage, donc que la vie quotidienne est devenue difficile.

On relèvera que c'est la France qui réagit le moins bien, le redressement des années trente tardant à venir. En fait, la France n'a pas pris les mesures qui convenaient. Elle a trop longtemps compté sur son Empire colonial pour se sortir du marasme. Ensuite, elle s'est enfermée dans une politique de protection de la monnaie qui s'est traduite par une baisse des salaires. Ce n'est qu'après 1935 qu'elle entame son redressement.

On notera que l'Allemagne a réagi en se donnant un régime totalitaire (Hitler, 1933) et que les États-Unis se sont lancés dans une politique économique de fortes dépenses de l'État (le contraire de ce qui s'est passé en France) avec les mesures du *New Deal*. Il s'agissait de "réamorcer la pompe", selon la doctrine de Keynes.

Document 13 : l'exposition coloniale de 1931

L'exposition coloniale de 1931 est organisée alors que la France commence seulement à connaître les effets d'une crise qui bat son plein dans les autres pays. Le pays est donc encore enfermé dans ses certitudes de devoir échapper à ce marasme mondial, en particulier grâce à son système colonial qui lui permet de bénéficier d'un marché protégé. Cette exposition eut un immense succès. Il est vrai qu'elle fut grandiose et dépassa en splendeur ses deux précédentes, celles de Casablanca (1915) et de Marseille (1922). Il s'agissait chaque fois de contribuer à faire connaître à des Français peu portés vers l'outre-mer les richesses de leurs colonies. Il s'agissait aussi d'exalter la puissance du pays, présent aux quatre coins de la planète. Pour l'exposition de Vincennes, on construisit entre autres merveilles le zoo que l'on connaît aujourd'hui et une somptueuse réplique du temple d'Angkor.

Le pavillon des É.F.O. était constitué d'un grand *fare* polynésien baptisé "Case de Rarahu" dans lequel on trouvait une exposition photos des "paysages et types polynésiens", divers produits de l'agriculture ou de l'artisanat, des toiles de Gauguin et de Morillot...

Document 14 : La République menacée, le 6 février 1934

Cette photographie a été prise à Paris, place de la Concorde, le 6 février 1934. On y voit un groupe de manifestants s'opposer aux forces de l'ordre qui s'apprêtent à les charger à cheval.

La manifestation du 6 février 1934 doit être située dans le contexte des difficultés liées à la crise économique qui bat son plein dans le pays et qui est d'autant moins supportée qu'elle se double de scandales politiques. La faiblesse du gouvernement, prisonnier de majorités évolutives, fait le reste. Suite à l'affaire Stavisky, un financier véreux proche du parti radical, retrouvé mort dans des circonstances douteuses, les esprits s'échauffent et des groupuscules d'extrême-droite (les "Ligues"), inspirés par les dictatures européennes de l'époque, affichent clairement leur opposition au régime parlementaire. Le renvoi par Daladier, président du Conseil, du préfet de police Chiappe, proche des Ligues, provoque les émeutes du 6 février. Ces émeutes se terminent mal. Les forces de l'ordre empêchent de justesse les manifestants de s'emparer de la Chambre des députés, mais le bilan s'élève à 15 morts et 1 500 blessés et Daladier démissionne le lendemain. La démocratie n'est sauvée que par un élan populaire qui se manifeste les jours suivants par une grève générale des forces de gauche qui aboutit quelques mois plus tard à la création du Front Populaire.

Pour les élèves, retenir que les situations de crise sociale peuvent engendrer des émeutes lorsque les hommes ne supportent plus les problèmes du quotidien et n'ont plus confiance en leur gouvernement.

Document 15 : été 1936, les premiers congés payés

Les congés payés sont sans doute la réforme la plus spectaculaire engagée par le Front populaire en 1936. C'est la première fois que l'on accorde ce genre d'avantages à des salariés. Ces premiers congés sont de 15 jours. Ils accompagnent d'autres mesures sociales, dont la semaine de 40 heures (au lieu de 48). Il s'agit, en même temps que de soulager les conditions de travail, de trouver des solutions contre la crise et de permettre des créations d'emplois. Mais ces mesures énergiques sont aussi irréalistes. Elles enfoncent un peu plus la France dans le marasme économique et le gouvernement du Front populaire s'efface dès 1937.

En attendant, cette expérience de congés payés a été vécue par les Français de l'époque comme une grande fête. Beaucoup se sont précipités vers la mer et ont envahi les plages jusqu'alors fréquentées par les milieux les plus favorisés. Disposant de peu de moyens, les "congés payés" se déplaçaient à vélo ou en tandem et ont inauguré la pratique du camping.

3. DÉROULEMENT DES SÉANCES

■ 1^{ère} & 2^{ème} séances : voir la fiche pédagogique, page 184

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

1. Je sais compléter une frise chronologique

Annexion • des Marquises ---> 1842
• Tahiti-Moorea ---> 1880
• Tubuai ---> 1880
• Gambier ---> 1881
• I.S.L.V. ---> 1898
• Rurutu ---> 1900

2. Je sais lire un document

Évolution des exportations de 1880 à 1939 (*doc. 4 p. 130 du manuel*)

- a) Titre : **Évolution des exportations de 1880 à 1939.**
- b) Des exportations : **produits vendus à un pays étranger.**
- c) La figure représente **la valeur en argent des produits.**
- d) La principale exportation en 1880 est **le coton.**
- e) La principale exportation en 1905, 1928 et 1940 est **le coprah.**
- f) L'exportation qui disparaît entre 1928 et 1940 est **la nacre.**

3. Je sais lire un texte et l'analyser

- a) Le document dont il s'agit est **un texte de loi.**
- b) Ce document exprime **des règles à appliquer.**
- c) L'homme politique qui est à l'origine de ce document est **Jules Ferry.**
Nous l'avons déjà rencontré (*chapitre 19 doc. 4*) **à propos de la colonisation.**
- d) **Non, avant 1882, on n'était pas obligé d'aller à l'école en France.**
Avant cette date, c'étaient les Églises qui s'occupaient surtout de l'instruction des enfants, en dehors des parents.
- e) Non, l'instruction religieuse **n'était pas autorisée** à l'intérieur des écoles laïques.
- f) En 1882, l'instruction devient obligatoire pour les enfants de **six ans.**
- g) Aujourd'hui, on doit aller à l'école **jusqu'à 16 ans.**

4. Je sais construire une courbe et l'analyser

- Courbe de l'évolution de la population des É.F.O. de 1887 à 1941
Les chiffres à prendre en considération sont les suivants :
 - **30 000, 29 000, 31 500 et 29 700**, respectivement pour les années...
1887, 1897, 1911 et 1921,
 - ce qui devrait se traduire par une **ligne proche de l'horizontale** pour la période allant de 1887 à 1921 ;
 - **51 700** pour l'année 1941,
 - soit un accroissement conséquent entre 1921 et 1941,
 - qui doit se traduire, sur le graphique, par une **forte oblique.**
- Lecture du graphique ainsi élaboré :
 - > De 1887 à 1921, la population des É.F.O. **n'évolue pas** ;
 - > alors que de 1921 à 1941 elle **s'accroît fortement.**

5. Je travaille mon vocabulaire

Lorsque deux pays en guerre décident d'arrêter les combats, ils signent un **armistice**.
Une personne employée par l'État est un **fonctionnaire**.
Si je vis à la campagne, je suis un **rural**.
Si je vis à la ville, je suis un **citadin**.
Je connais le nom de plusieurs épidémies : **variole, rougeole, grippe.**

• *Erratum* (légende du doc. 13, p. 133 du manuel) : lire "l'Empire colonial...".

Ch. 22 - Les É.F.O. et la France de 1880 à 1939 OBJECTIFS	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT (1^{ÈRE} & 2^{ÈME} SÉANCES)
• MONTRER L'EXTENSION DE LA COLONISATION FRANÇAISE DANS NOS ÎLES	M. Élève : texte, p. 129 carte p. 172 M. Élève : doc. 3 p. 130 Cahier act.	Lect. + cours dialogué Trav. indiv.	■ LA LENTE CONSTRUCTION DES É.F.O. . Rappel et mise en situation : lire le § 1, 1 ^{er} al. ; . situer les possessions françaises, et notamment celles de l'Océanie. . Activité : 1 p. 62. → Souligner la lenteur de la construction des É.F.O.
• MONTRER L'INTÉGRATION DES É.F.O. DANS LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE	M. Élève : doc. 4 p. 130 Cahier act. M. Élève : doc. 2 p. 130 + doc. p. 120 M. Élève : doc. 5 p. 130 Cahier act.	Travail individuel + cours dialogué Trav. indiv. + cours dialogué	■ LES É.F.O. DE 1880 À 1939 • LA CROISSANCE ÉCONOMIQUE . Activité : 2 p. 62. → Souligner la relative prospérité (malgré la crise économique de 1929 et la Première Guerre mondiale, <i>ci-après</i> , qui prive la colonie de contacts avec la métropole). . Illustrer en évoquant Makatea, son impact, et les effets de la Révolution industrielle (Ch. 20, revoir rapidement tous les doc. des pp. 120-121). • LA CRISE DÉMOGRAPHIQUE . Activité : 4 p. 63. → Souligner la forte croissance démographique à partir de 1921.
• MONTRER QUE LES É.F.O. SONT CONCERNÉS PAR LA 1 ^{ÈRE} GUERRE MONDIALE • PRENDRE CONSCIENCE DU LOURD BILAN DE CETTE GUERRE POUR LE MONDE MAIS AUSSI POUR LES É.F.O.	M. Élève : texte, p. 129 doc. A p. 128 doc. 6 p. 131 M. Élève : doc. 1 p. 130 doc. 7 p. 131 doc. 8 p. 131 M. Élève : carte p. 173 doc. 11 p. 132 texte p. 132 Cahier act.	Lecture + cours dialogué Cours dialogué + lecture Cours dialogué + lecture Trav. indiv.	■ LES É.F.O. ET LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE . Lire le § 2 (+ voc.) ; observer ; laisser s'exprimer . → Préciser que la guerre a éclaté en Europe ; que Papeete, située sur la route de l'escadre allemande, est bombardée à cause de son charbon, avec, pour conséquences, assez peu de tués, mais un impact considérable dans la colonie. . Observer ; commenter ; lire . → Souligner que les É.F.O., malgré l'éloignement, ont participé directement à la guerre (300 soldats tahitiens tués), montrant l'attachement des Polynésiens envers la France en difficulté. . Évoquer la 1 ^{re} Guerre mondiale : étudier succinctement la carte (n° 7, <i>atlas</i>) ; observer le doc. ; lire le passage sur l'armistice et le bilan de la guerre. . Activité : 5 p. 63 (voir <i>voc. p. 129</i>).
• APPORTER UNE CONNAISSANCE ÉLÉMENTAIRE DE L'HISTOIRE DE LA MÉTROPOLE	M. Élève : frise p. 129 doc. 11 p. 132 texte p. 132 M. Élève : doc. 10 p. 132 doc. 9 p. 132 Cahier act. M. Élève : doc. 12 & 14 p. 132 doc. 13 p. 133 doc. 15 p. 133	Cours dialogué Trav. indiv. + cours dialogué Cours dialogué + apports du maître	■ LA FRANCE DE LA TROISIÈME RÉPUBLIQUE . Étudier la frise : situer 1 ^{re} et 2 ^{de} Guerres mondiales ; évoquer le statut de la France, des É.F.O. → pendant la 3 ^e République, les É.F.O. sont une colonie de l'Empire français. • LA FRANCE AVANT LA GUERRE DE 1914-1918 . Observer ; commenter → Paris se modernise (grands boulevards rectilignes, grands immeubles...) . Activité : 3 p. 62 (loi Jules Ferry). → Souligner l'importance de cette loi : depuis, l'enseignement primaire est laïc et obligatoire. • LA FRANCE DE L'ENTRE-DEUX GUERRES . Étudier le graphique ; commenter ces 2 doc. . Schématiser : effondrement de la production industrielle (<i>courbes toutes descendantes à partir de 1929</i>) → usines fermées → chômage → vie difficile → mouvements de colère. . Analyser : "Beaucoup pensent que l'Empire colonial peut sauver la France de la crise". <i>Pourquoi</i> ? → existence d'un marché pour l'exportation ; → exploitation des richesses des colonies ; → possibilités d'émigration ; . revoir les doc. 4, 5, 8, pp. 110-111. . Lire la légende ; évoquer les avancées sociales* : → 1 ^{ers} congés payés : 2 semaines (<i>de nos jours</i> : 5 semaines) ; semaine de travail de 40 heures (<i>de nos jours</i> , 39 heures ; <i>bientôt 35 heures</i> ?). → * appliquées dans les É.F.O. après 1946.

Ch. 23 - La Seconde Guerre mondiale et ses conséquences. *Un sommet de l'horreur ?*

1. OBJECTIFS

Une seule séance est prévue pour cette question fort vaste (*voir ci-dessous*).

Il faut faire appel à ce qu'on appelle "le devoir de mémoire". Les horreurs de cette guerre mondiale font, hélas ! partie de ce que tout homme doit connaître. L'objectif culturel est donc évident, d'une culture civique qui conduit au respect des autres, en particulier des minorités.

Pour les élèves de l'Océanie, on insistera davantage sur la guerre du Pacifique qu'on ne le ferait dans les classes métropolitaines (c'est cela le sens de l'adaptation des programmes). Mais les origines de ce conflit se trouvent en Europe et au Japon ; une façon de faire comprendre aux élèves qu'il n'y a pas de "paradis" isolé sur notre planète : les problèmes de tel ou tel pays peuvent à tout moment concerner l'ensemble du monde.

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

L'étude historique d'une guerre, quelle qu'elle soit, doit réserver une place majeure à l'analyse de ses causes et de ses conséquences. Les phases du conflit en elles-mêmes présentent moins d'intérêt, car elles sont moins porteuses de sens, si ce n'est pour les stratèges militaires. Pour la Seconde Guerre mondiale, il faudra sans doute ajouter un élément, une dimension : le monde a vécu là, le sommet de l'horreur, et il conviendra de bien le montrer dans l'analyse (essentielle) du bilan.

I. POURQUOI LA GUERRE ?

La Seconde Guerre mondiale a été voulue, préméditée par l'Allemagne, l'Italie et le Japon. Les responsables de ces pays (Hitler, Mussolini, l'empereur du Japon Hiro Hito) ont multiplié les agressions (invasions, annexions) jusqu'à ce que les autres grandes puissances se décident à intervenir. En Allemagne comme au Japon (moins en Italie où l'opposition à la guerre demeure forte), les dirigeants ont su jouer sur la fibre patriotique et flatter les pulsions racistes. Il s'est alors développé chez beaucoup d'Allemands et de Japonais le sentiment d'appartenir à une race supérieure, une race élue dont le destin est de dominer les autres races.

II. LES GRANDES PHASES DU CONFLIT

Attention à la banalisation !

Traiter des grandes phases du conflit, c'est évoquer des opérations militaires et aller au-devant de penchants pour certaines formes de violence. Celles-ci sont savamment entretenues par de trop nombreux dessins animés, séries télévisées, films (kung fu en particulier) ou jeux vidéo (war games) mis trop facilement à la disposition des enfants. Il y a là une banalisation de la violence et la part n'est jamais faite entre la fiction et la réalité. C'est le rôle de l'enseignant de se livrer à cette réflexion. On ne peut pas évoquer la guerre sans prendre la précaution élémentaire de sensibiliser aux atrocités qu'elle engendre.

On ne saurait trop, pour cette partie, **conseiller la lecture d'un bon ouvrage de classe terminale**. Nous nous attacherons ici à délivrer seulement quelques réflexions autour de ces événements.

La Seconde Guerre mondiale ne commence pas réellement en 1939, mais bien en 1937, lorsque le Japon envahit la Chine.

Rappelons qu'au début de la guerre européenne (le 23 août 1939), l'Allemagne et la Russie ont signé un pacte de non agression (le pacte germano-soviétique) et se partagent la Pologne. Cette alliance contre nature s'achève lorsque l'Allemagne, le 22 juin 1941, envahit l'U.R.S.S. pour ce qu'elle croit être une guerre-éclair et qui se révèle comme l'un des principaux facteurs de son échec final.

Le Japon, de son côté, a précipité l'entrée en guerre des États-Unis en coulant sans déclaration de guerre la flotte américaine du Pacifique à Pearl Harbour.

Pearl Harbour, surprise ou calcul ?

On discute encore aujourd'hui sur les conditions de cette attaque, qui aurait dû être détectée et donc annihilée. Mais ne fallait-il pas provoquer dans l'opinion publique américaine un choc psychologique pour l'amener à accepter le conflit ? (*doc. 6, p. 137*).

Un troisième front s'ouvre en Afrique du Nord. C'est sur ce front que l'on retrouve l'essentiel de l'épopée du Bataillon du Pacifique.

L'année 1942 apparaît bien comme l'année où une nouvelle donne s'établit enfin. Par la suite, ce n'est que l'histoire de la reconquête des zones conquises par les Allemands ou les Japonais jusqu'au débarquement du 6 juin 1944 (*doc. B, p. 134*), à la prise de Berlin en avril 1945 et aux bombardements d'Hiroshima et de Nagasaki (les 6 et 9 août 1945).

Hiroshima

On a beaucoup discuté le bien-fondé de l'utilisation de la bombe atomique sur Hiroshima et Nagasaki. Selon la version américaine, cet acte, dans toute son horreur, aurait tout de même amené les Japonais (fanatisés) à demander précipitamment l'armistice et aurait finalement évité aux Américains de sacrifier encore de nombreux soldats dans une guerre longue et sans merci.

III. LE BILAN DE LA GUERRE

Il s'agit là de la partie la plus importante de la séance, sur laquelle on insistera plus particulièrement en montrant en quoi il s'agit bien d'une guerre totale.

Attention à l'amalgame !

Traiter des horreurs qui accompagnent le déroulement de la Seconde Guerre mondiale, c'est bien sûr parler du peuple qui en est désigné comme responsable. Mais de la même façon que tous les Français n'ont pas été des collaborateurs, tous les Allemands n'étaient pas des nazis. Faire cet amalgame, c'est véhiculer des idées simplistes et très dangereuses car c'est ouvrir la porte au racisme, que l'on est supposé dénoncer dans cette leçon. Il semble important de rappeler que beaucoup d'Allemands se sont opposés à Hitler et l'ont souvent payé de leur vie. Il faut donc bien faire la part des choses entre les partisans d'une idéologie qui se développe dans un pays et l'ensemble des habitants de ce pays.

IV. LA FRANCE DANS LA SECONDE GUERRE MONDIALE

Un mot doit être dit ensuite sur l'implication de la France dans le conflit. Officiellement, le pays n'a été en guerre que de septembre 1939 à juin 1940. Sa défaite rapide a été maintes fois analysée : impréparation de l'armée, carence des états-majors, insuffisance des moyens... Il n'en demeure pas moins qu'après la signature de l'armistice, le 22 juin 1940, tous les opposants français aux Allemands deviennent des hors-la-loi. Il en est ainsi du général de Gaulle qui, depuis Londres, a lancé l'Appel du 18 juin (*doc. 5, p. 136*).

Armistice ou capitulation ? En signant un armistice, un pays cesse officiellement la guerre. La signature d'une capitulation, elle, n'engage que l'armée. On a beaucoup reproché à Pétain de ne pas avoir signé la capitulation de l'armée française, ce qui aurait maintenu la France officiellement en

guerre contre l'Allemagne et lui aurait permis de respecter ses engagements vis-à-vis de l'Angleterre qu'elle aurait pu soutenir officiellement à partir de ses colonies.

Rappelons par ailleurs que la France est occupée en deux temps. Le pays est d'abord séparé en deux zones limitées par une ligne de démarcation : la zone Nord, occupée, et la zone Sud, dite zone libre, administrée par le gouvernement français du maréchal Pétain (*doc. 4, p. 136*). Mais en novembre 1942, les Allemands envahissent la zone Sud.

Les Français ne demeurent pas inactifs. Ils organisent une résistance à l'intérieur du pays et aussi à l'extérieur sous l'autorité du général de Gaulle. Cette résistance est combattue par les Allemands, soutenus par certains Français qui collaborent avec eux. Le gouvernement de Vichy lui-même aide ouvertement les Allemands en luttant contre la Résistance et en livrant les Juifs.

V. LA GUERRE DU PACIFIQUE

On se référera au commentaire ci-après des documents nos 6, 7 et 9.

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Kaspi A., *La Deuxième Guerre mondiale. Chronologie commentée*, éd. Complexe, 1995.
- Garçon F., *La guerre du Pacifique*, Casterman/Giunti, 1997.

C - COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Document A : Hitler et Mussolini passent en revue l'armée allemande

La scène se passe en septembre 1937, en Allemagne. Les deux dictateurs passent en revue une unité de l'armée allemande. Ils ont décidé, l'année précédente, d'unir leurs pays (l'Allemagne et l'Italie) dans un "*Axe Rome-Berlin*" (d'où la dénomination "*Forces de l'Axe*"). Un peu plus tard, le Japon (qui est déjà en guerre contre la Chine) se joint à eux.

L'alliance avec l'Italie est importante pour Hitler. En effet, elle éloigne l'Italie de la France et de l'Angleterre, et l'empêche de garantir contre l'Allemagne l'indépendance autrichienne à laquelle elle s'était plus ou moins engagée. L'*Anschluss* (c'est-à-dire la réunion de l'Allemagne et de l'Autriche dans une grande Allemagne) est réalisé en mars 1938, six mois après cette entrevue.

Document B : le débarquement du 6 juin 1944

Le débarquement du 6 juin 1944 (opération *Overlord*) s'est déroulé en Normandie, à partir de cinq têtes de pont : Utah, Omaha, Gold, Juno et Sword. L'opération était risquée car les Allemands avaient érigé un solide rideau défensif sur toutes les côtes de la mer du Nord, de la Manche et de l'Atlantique (le fameux "*Mur de l'Atlantique*"), et les côtes normandes étaient parmi les mieux défendues. Les Alliés, toutefois, ont su jouer sur l'effet de surprise et ont déployé une telle force de frappe (5 000 navires, 11 000 avions, des centaines de milliers d'hommes) qu'ils ont réussi à enfoncer les lignes ennemies.

Le document montre des soldats, arme au poing, en train de sortir d'une des nombreuses barges utilisées pour le débarquement. D'autres navires sont visibles à l'arrière-plan.

Le 6 juin 1944 n'est que la première étape de la libération de la France. Cette date a valeur de symbole, mais le pays n'est vraiment libéré que trois mois plus tard, à l'issue de la "*campagne de France*" et de l'entrée dans Paris, le 25 août. Entre temps, à lieu, le 15 août, le débarquement de Provence auquel participe le Bataillon du Pacifique. Ce deuxième front prend en étau les armées allemandes stationnées dans le centre et le sud-ouest. Celles-ci tentent de se replier vers le nord-est, mais beaucoup d'unités sont prises au piège qui se referme. Les Soviétiques, de leur côté, attaquent les forces allemandes sur le front est. La suite des opérations mène droit

à la capitulation allemande du 8 mai 1945. Il a quand même fallu plus d'un an aux Alliés pour pousser l'Allemagne à rendre les armes, c'est dire si les combats ont été rudes et si le débarquement du 6 juin 1944 n'avait pas résolu tous les problèmes.

Document 1 : un exemple de la guerre totale, le bombardement de Coventry en Angleterre (14 novembre 1940)

Le bombardement de Coventry est l'un des épisodes les plus durs de la bataille d'Angleterre. Il faut le situer dans le contexte de la guerre.

Après l'armistice signé avec la France, et du fait du pacte germano-soviétique qu'il n'a pas encore dénoncé (il le fera en 1941 en envahissant l'U.R.S.S.), Hitler se retrouve avec un seul ennemi à l'ouest : l'Angleterre. Mais l'Angleterre est une île. La force mécanique terrestre allemande ne peut donc l'atteindre qu'à l'issue d'un débarquement. Une telle tentative s'avère vite illusoire, du fait de la supériorité de la flotte et de l'aviation anglaises. Mais l'Angleterre représente un réel danger pour l'Allemagne et Hitler décide le *Blitz*, c'est-à-dire le pilonnage systématique, par bombardement aérien, de cibles civiles (les villes). Il espère ainsi démoraliser le peuple britannique et amener l'Angleterre à demander l'arrêt des hostilités. Les bombardements, effectués à haute altitude, permettent aux avions allemands d'échapper à la vigilance de la R.A.F. (Royal Air Force). Ils se prolongent de septembre 1940 à mai 1941, sans pour autant entraîner la capitulation de l'Angleterre. Ils cessent ensuite, car l'Allemagne entreprend, en juin 1941, l'invasion de l'U.R.S.S.

Le *Blitz* ne concerne d'abord que l'agglomération londonienne. Mais l'impact psychologique est jugé insuffisant par Hitler qui demande à ce que l'on entreprenne la destruction complète de certaines villes-cibles, ce qui aurait pour effet de marquer davantage les esprits. C'est cette nouvelle tactique qui est appliquée pour la première fois à Coventry, entièrement rasée par les bombardements allemands dans la nuit du 14 au 15 novembre 1940. Le lendemain, la radio allemande annonce que toutes les autres villes anglaises seront *coventryisées*. La dernière ville anglaise à être détruite de la sorte est Birmingham, le 16 mai 1941.

Document 2 : Himmler explique la "solution finale"

Le sommet de l'horreur est atteint dans les camps de concentration. Sans pour autant traumatiser l'esprit d'enfants trop jeunes pour recevoir certains messages ou subir certaines images (bien que la télévision s'en charge à l'occasion), il est important de les sensibiliser à ce qui est la grande honte d'un XX^e siècle, pourtant riche en horreurs en tous genres. Plutôt qu'utiliser le commentaire d'une photo, il nous a semblé préférable de travailler à partir d'un texte qui évoque le sort réservé aux femmes et aux enfants par les criminels nazis.

Ce texte est extrait d'un discours prononcé par Himmler à des responsables du parti nazi. Heinrich Himmler (1900-1945) fut chef de la Gestapo, puis ministre de l'Intérieur. Il dirigea la répression contre les adversaires du régime et organisa les camps d'extermination. Il s'adresse ici à de hauts responsables nazis, devant lesquels il peut dévoiler, en la justifiant, toute l'horreur du génocide des Juifs. L'extermination de ce peuple, appelée "la solution finale", est décidée depuis janvier 1942. On en est donc à un an et demi de fonctionnement. On notera la froideur du propos dans lequel les hommes ne sont pas plus considérés que des bêtes destinées à la boucherie. On rappellera qu'à l'arrivée dans les camps, les femmes, les enfants et les vieillards étaient séparés des hommes valides et directement aiguillés vers les chambres à gaz. Quant aux hommes, on les occupait à des travaux forcés jusqu'à épuisement et extermination.

Au total, près de six millions de Juifs, Tziganes, Slaves, communistes, opposants politiques, ont été exterminés dans les camps nazis.

Document 3 : Les pertes humaines de la Seconde Guerre mondiale

De ce graphique en barres on peut tirer deux enseignements :

- il y a eu plus de victimes civiles que militaires ;
- des pays ont été beaucoup plus touchés que d'autres, pour des raisons diverses. L'U.R.S.S. a dû combattre, avec de faibles moyens matériels, l'invasion allemande qui

a débuté en juin 1941. Les sacrifices des soldats ont été considérables, en même temps que l'armée allemande s'acharnait sur les civils (les Slaves étaient considérés comme des "sous-hommes" par les nazis). La Pologne a subi des pertes essentiellement civiles, occasionnées à la fois par les Soviétiques et par les Allemands. C'est le pays qui a le plus souffert de la guerre. La Chine a beaucoup souffert des atrocités de l'invasion japonaise, qui fut sans pitié. Les victimes allemandes et japonaises sont nombreuses, mais bien moindres que dans le camp des Alliés. On signalera les pertes relativement faibles des autres pays engagés dans le conflit.

Document 4 : La propagande en faveur de Pétain (1942)

Cette affiche date de 1942. Cela fait deux ans que Pétain a signé l'armistice avec les Allemands et qu'il dirige la partie sud du pays, la "zone libre", alors que les Allemands occupent la partie nord. Depuis l'entrevue de Montoire (24 octobre 1940), Pétain a engagé l'État français dans la collaboration active avec les Allemands. Cela va de l'envoi de main-d'œuvre volontaire dans les usines allemandes (en échange de prisonniers) à la lutte contre la Résistance et à la dénonciation des Juifs qu'on livre à l'occupant...

Ce document reprend les idées d'extrême-droite de l'époque, qui ne pouvaient que satisfaire les nazis. En exergue se trouvent trois mots à résonance fasciste : **travail, famille, patrie**. Le travail est sacralisé : il sert en quelque sorte de rachat de la faute d'Adam et Ève. On célèbre une France au travail, mais où domine le monde rural (il apparaît au premier plan), qui mettrait en contact avec les vraies valeurs. On se méfie beaucoup des ouvriers des villes, souvent syndiqués et politisés. Le travail signifie aussi le respect des hiérarchies, en particulier du patronat. La famille - dirigée par un père autoritaire et respecté - doit être nombreuse pour assurer l'essor futur du pays. Elle est également mise en avant. La patrie rappelle le devoir du citoyen de bien servir la France (ce qui peut paraître surprenant pour un homme qui a livré son pays à l'ennemi). Le concept de patrie est symbolisé par le drapeau et la francisque. La francisque - que le régime de Vichy a adoptée comme emblème - est la hache à deux fers qui se trouve au centre de l'image et soutient le portrait du Maréchal. À ces trois idées-forces, travail, famille, patrie, il faut ajouter le culte de la personnalité qui apparaît sous toutes ses formes dans la France de Vichy. Ici, le portrait de Pétain, entouré d'une couronne de lauriers, domine avec bienveillance la France travailleuse.

Pétain se présente, aux yeux de l'Histoire, comme un imposteur autant que comme un collaborateur des Allemands. L'imposture vient du fait qu'il a su se servir de son image de héros de la Première Guerre mondiale, donc de sauveur de la patrie, pour installer en France un régime à la solde de Hitler. Le maréchal Pétain fut jugé en 1945 et condamné à mort pour trahison, peine qui fut commuée en emprisonnement à vie. Il est mort en 1951... à 95 ans.

Document 5 : L'Appel du 18 juin 1940

Le 18 juin 1940, le général de Gaulle entre dans l'Histoire. L'appel à la résistance qu'il lance alors intervient au moment où Pétain, qui a été nommé président du Conseil le 16, négocie avec les Allemands l'armistice qui entre en application le 25. Cet appel est diffusé depuis Londres sur les ondes de la B.B.C. C'est dire que très peu de Français l'ont écouté. Ils en prennent connaissance plus tard. De Gaulle, qui est alors un général inconnu, apparaît rapidement comme le chef de la Résistance française et réussit à obtenir le soutien des Alliés (de Churchill en particulier). C'est son action et son activisme, souvent dérangeants pour les Alliés, qui ont permis à la France, lors des négociations sur la paix (1944-1945) de tenir son rang auprès des États-Unis, de l'U.R.S.S. et de l'Angleterre. On rappellera que la France, officiellement, n'était plus en guerre depuis juin 1940.

Document 6 : L'attaque surprise de Pearl Harbour (7 décembre 1941)

Le bombardement de Pearl Harbour est un des événements les plus discutés de la guerre du Pacifique. Pearl Harbour est une base militaire américaine située dans l'île d'Oahu (Hawaï), au nord-est de Honolulu. La flotte américaine du Pacifique y est concentrée lorsqu'elle est attaquée par surprise, et sans déclaration de guerre, par l'aviation japonaise. Cette attaque vient juste après l'échec de négociations entre

les États-Unis et le Japon au sujet de sanctions économiques que les Américains veulent appliquer aux Japonais, suite à leur expansion dans le Pacifique. Les Japonais ont alors compris que tôt ou tard le conflit doit éclater entre eux et les États-Unis. Dès lors, ils prennent les devants. Dans cette attaque, les États-Unis perdent 8 cuirassés, 3 croiseurs, 5 destroyers, une cinquantaine d'autres bateaux, environ 200 avions et 2 400 hommes.

L'attaque de Pearl Harbour provoque une réaction de stupeur dans l'opinion publique américaine. Celle-ci, jusqu'alors hostile à toute intervention des États-Unis dans des conflits ne les intéressant pas directement, se retourne complètement et pousse le président Roosevelt à déclarer la guerre au Japon. C'est ce que désirait depuis longtemps le président, au point qu'on a pu penser qu'il a volontairement laissé se dérouler l'agression japonaise, bien qu'ayant été parfaitement mis au courant de l'imminence d'une attaque (on connaissait le chiffre des Japonais, c'est-à-dire que l'on savait décoder leurs messages secrets). Quoi qu'il en soit, la flotte américaine du Pacifique est détruite et il faut plus d'un an pour la reconstituer. C'est ce que recherchaient les Japonais qui ont provisoirement le champ libre jusqu'à ce qu'ils connaissent leur premier revers majeur à Midway, en juin 1942.

Document 7 : La reconquête américaine

La guerre du Pacifique peut être divisée en trois grandes phases. La première phase consiste en des opérations aéronavales dans lesquelles s'affrontent des escadres en mer, par avions interposés. La bataille de la mer de Corail (mai 1942), sans être décisive, empêche les Japonais de s'emparer de Port-Moresby. La bataille de Midway (juin 1942), elle, est décisive. Les Japonais y perdent 4 porte-avions (ce qui est énorme) et les Américains, un seul. Les Américains ont désormais la maîtrise des mers. La deuxième phase peut commencer. Il s'agit de la lente reconquête, île par île (on parle de "sauts de puces"), des archipels mélanésien, micronésien et philippin. Cette reconquête commence en août 1942 à Guadalcanal (prise seulement en février 1943) et se poursuit jusqu'en 1945. Elle se révèle extrêmement meurtrière, car elle se heurte à la farouche résistance des soldats japonais, fanatisés, qui préfèrent se faire tuer sur place plutôt que de se rendre. D'autre part, le climat tropical contribue à rendre les opérations encore plus difficiles.

La prise de l'île d'Iwo-Jima fait partie des hauts faits de cette guerre sans merci. Les opérations se déroulent en février-mars 1945. Iwo-Jima est une île de l'archipel japonais des Ryu Kiu dont l'importance stratégique est capitale, à la fois pour les Japonais et pour les Alliés. Elle est équipée d'un aéroport et de radars qui permettent le repérage des avions américains. Prise, elle peut servir de base de ravitaillement pour les bombardiers américains en route vers le Japon. Dans les opérations s'affrontent 20 000 soldats japonais et 250 000 soldats alliés. La 4^e division est l'une de ces unités. Les opérations de débarquement commencent le 17 février. Elles durent six semaines. À l'heure du bilan, les Alliés comptent 6 000 morts et 25 000 blessés. Sur les 20 000 Japonais, 250 seulement sont capturés.

La résistance acharnée des Japonais à Iwo-Jima est l'une des raisons qui ont poussé les Américains à user de l'arme atomique sur Hiroshima et Nagasaki les 6 et 9 août 1945. Une telle détermination pouvait faire craindre le pire dans la conquête du sol japonais lui-même. Le Japon capitule finalement le 2 septembre 1945. La Seconde Guerre mondiale est terminée.

Document 8 : Le Bataillon des guitaristes

Le Bataillon du Pacifique est composé de soldats des É.F.O., de Néo-Hébridais et de Néo-Calédoniens, placés sous l'autorité du commandant Broche. Embarqué sur le *Monowai*, le 21 avril 1941 à Tahiti, et le 30 avril 1941 à Nouméa, le Bataillon stationne un mois en Australie, puis gagne le Proche-Orient qu'il atteint en juillet 1941. Il est à Bir-Hakeim de février à juin 1942 et participe avec la VIII^e Armée de Montgomery à la contre-offensive alliée dans le nord de l'Afrique (1943). On le retrouve en 1944 en Italie où il s'illustre au Monte Cassino et défile dans Rome libérée, le 4 juin. En août de la même année, il combat en Provence, remonte le Rhône et livre ses derniers combats dans le Jura. Relevés en octobre 1944, les soldats océaniens doivent pourtant attendre le 14

mars 1946 avant de s'embarquer sur le *Sagittaire* qui les ramène sur Papeete, qu'ils atteignent le 5 mai. Sur les 300 volontaires partis en 1941, 80 sont morts au combat. Cette photo de quelques membres du Bataillon a été prise en 1945. La guerre est finie, mais les Tahitiens ne sont pas encore rentrés au *fenua*. (Voir aussi, au ch. 9 du manuel, p. 40, le doc. A : le g^{al} de Gaulle passe en revue le bataillon du Pacifique en 1945).

Document 9 : Les Américains à Bora Bora

La progression des Japonais dans le Pacifique a nécessité l'établissement d'un cordon sanitaire constitué de bases arrières, à partir desquelles les Américains comptent mener des contre-offensives. Le quartier général est fixé à Nouméa où, le 12 mars 1942, débarquent 17 000 hommes placés sous le commandement du général Patch. Bora Bora, de son côté, plus à l'écart et plus exiguë, accueille 5 000 soldats en permanence jusqu'en 1945. Les Américains y construisent un aéroport et l'équipent d'éléments de défense anti-aérienne. En fait, le recul japonais à partir de 1943 écarte Bora Bora et les É.F.O. de toute menace ennemie. L'île sert surtout de lieu de repos pour les combattants alliés.

3. DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

■ Indications utiles : voir, en page 185, le point : 1. Les objectifs

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

1. les grandes étapes de la Seconde Guerre mondiale

- Le Japon entre en guerre en **1937** en envahissant la **Chine**.
- L'Allemagne entre en guerre en **1939** en envahissant la **Pologne**.
- La France signe l'armistice en **1940**.
- Le Japon et l'Allemagne connaissent des difficultés à partir de l'**entrée en guerre des États-Unis**.
- L'Allemagne et le Japon capitulent en **1945**.

2. Je reconnais les principaux acteurs de l'Histoire

ÉLÉMENTS DE BIOGRAPHIE	PERSONNAGES
• Fondateur du parti nazi, ce dictateur allemand voulait que son pays domine le monde. Il est le principal responsable de la Seconde Guerre mondiale et de ses atrocités.	Hitler
• Dictateur italien qui a uni son pays à l'Allemagne pour mieux dominer l'Europe.	Mussolini
• Général et homme politique français qui a appelé à la résistance le 18 juin 1940.	de Gaulle
• Maréchal de France qui a accepté de collaborer avec l'Allemagne nazie.	Pétain

3. Je sais utiliser plusieurs documents pour construire une information

La Seconde Guerre mondiale a été une guerre totale et un sommet de l'horreur. Au total, elle a fait environ **50 millions de morts**, dont 21,3 millions pour l'**U.R.S.S.** et 7 millions pour l'**Allemagne**. Les populations civiles ont été durement touchées, en particulier en **Pologne***. S'il y a eu tant de victimes chez les civils, c'est à cause des bombardements, comme sur la ville anglaise de **Coventry** et à cause de la politique d'extermination menée par l'Allemagne, sous la direction de **Himmler**.

* La réponse exacte est la **Pologne** dans la mesure où les victimes civiles sont infiniment plus nombreuses que les victimes militaires. Cependant, en nombre de victimes, des pays comme l'**U.R.S.S.** ou la **Chine** ont été fortement touchés : ces deux réponses pourraient être considérées comme acceptables.

- *Erratum* (texte, p. 135 du manuel, paragraphe 2) : lire "Le Japon fait de même...".
- *Remarque* (doc. 17, p. 139 du manuel) : "les Samoa occidentales" ou "le Samoa occidental".

Ch. 23 (suite) - Une des conséquences de la Seconde Guerre mondiale : la décolonisation

1. OBJECTIFS

Il s'agit ici d'étudier à la fois une des conséquences de la Seconde Guerre mondiale, et aussi un phénomène historique capital : l'émancipation des peuples autrefois colonisés.

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

Pour expliquer l'évolution des colonies après 1945, on retiendra les quelques points suivants :

- À la veille de la Guerre, les Français sont à la fois fiers de leur Empire colonial (source de prestige) et sceptiques sur sa rentabilité. De toute façon, ils ont été rares à aller s'installer sur les terres lointaines.
- Les populations d'outre-mer n'ont pas profité de la défaite de la France en 1940 pour s'en détacher. Plusieurs colonies ont participé au redressement de la France et à la victoire des Alliés. Mais cela n'est pas incompatible avec une montée des nationalismes. C'est, en général, ce que les gouvernants et les citoyens de métropole ne comprennent pas.
- Pendant la Guerre, le président américain Roosevelt considère que tous les peuples "dépendants" doivent être libérés des dominations européennes. Pour lui, les empires coloniaux sont une menace pour la paix du monde. Quant aux dirigeants soviétiques, ils pensent qu'il ne faudrait pas que des pays comme la France retrouvent leur Empire colonial après la Guerre.
- Finalement, la charte de l'O.N.U. ne propose que de timides avancées aux peuples "dépendants" (doc. 10, p. 138 du manuel). Mais dès 1949, l'O.N.U. s'engage plus nettement en faveur de la décolonisation.
- Cependant, le début de la Guerre froide, en 1947, place les colonies (employons ce mot, même s'il est banni des textes officiels) au centre d'un enjeu : par crainte du communisme, les États-Unis soutiennent les pays européens confrontés aux mouvements nationalistes d'outre-mer.

On étudiera, à l'aide de la carte de l'atlas (carte n° 10, page 174), les trois vagues de la décolonisation.

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Binoche J., *La France d'outre-mer, 1815-1962*, Masson, 1992.
- Michel M., *Décolonisation et émergence du Tiers Monde*, coll. "Carré Histoire", Paris, Hachette, 1992.
- Ferro M., *Histoire de la colonisation, des conquêtes aux indépendances : XIII^e-XX^e siècle*, Le Seuil, 1994.

C - COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Document 11 : La Constitution française du 27 octobre 1946 (Quatrième République)

La France a considéré que les colonies méritaient une amélioration de leur sort aussi bien sur le plan institutionnel que sur les plans économique et social. Le mot *colonie* est remplacé par "territoire d'outre-mer". Chaque territoire est doté d'un statut

qui lui permet de commencer à s'administrer grâce à une assemblée élue plus ou moins démocratiquement (*voir Le livre du maître, chapitre 25, pour l'exemple polynésien*).

Il est intéressant de noter l'esprit généreux du préambule. Mais attention, contrairement à ce qui est dit parfois par les hommes politiques (de Tahiti en particulier), ce texte n'annonce pas une prochaine indépendance que la France accorderait. Il n'est question que de gestion des affaires locales, donc d'une autonomie plus ou moins large.

La Constitution de 1958 a conservé ce préambule comme partie intégrante de la Loi suprême qui régit la France. Il appartient à chacun de déterminer, en tant que citoyen, si la France a ou non respecté cet engagement solennel. Historiquement, il est vrai que de nombreux habitants des territoires d'outre-mer ont estimé, comme l'ancien ministre du gouvernement français, Pierre-Henri Teitgen, que la métropole n'avait pas tenu ses promesses.

Document 15 : un adversaire de la colonisation anglaise, Gandhi (1869-1948)

On montrera, à l'aide de la carte (*n° 10 de l'atlas, p. 174*), que les Anglais ont aussi été confrontés au problème de la décolonisation. On retiendra la figure quasi légendaire de Gandhi, apôtre de la non-violence. Dans le cas indien, on notera que la décolonisation n'a pas mis fin aux luttes intérieures.

Document 16 : Les ratés de la décolonisation

Traiter du cas de l'empereur Bokassa nécessite de prendre quelques précautions : les "ratés" de la décolonisation ne doivent en aucun cas conduire à l'idée qu'il n'est pas de l'intérêt des peuples de réclamer leur indépendance.

En revanche, il est préférable d'utiliser ces faits pour amener les élèves, en **éducation civique**, à réfléchir sur le respect de la démocratie et des droits de l'homme, le rôle du citoyen, la participation aux élections.

Le respect des libertés doit en effet être une exigence des peuples, quelle que soit leur situation institutionnelle.

3. DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

■ **Indications utiles : voir la fiche pédagogique, page suivante**

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

1. Je sais lire une caricature

- Le personnage de droite est un **militaire**.
- Le point d'interrogation au-dessus de sa tête signifie qu'il ne comprend pas pourquoi l'indigène réclame la liberté et l'égalité.
- Le personnage de gauche semble dire : **«Appliquez donc vos grands principes»**.

2. Je retiens l'essentiel

Dès 1945, beaucoup de pays colonisés souhaitent obtenir l'**indépendance**.

Ils sont appuyés dans leur demande par l'**O.N.U.** qui a été créée par les Alliés qui ont gagné la Seconde Guerre mondiale.

Pour obtenir l'indépendance de l'**Inde**, un homme, **Gandhi**, utilise l'action non violente.

Ch. 23 (suite) - La décolonisation OBJECTIFS	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT DE LA SÉANCE
	M. Élève : doc. 12 p. 138	Cours dialogué	■ MISE EN SITUATION .Observer, lire, commenter. --> Rappeler la participation des peuples colonisés (ici, les É.F.O.) à la 2 nd e Guerre mondiale.
• FAIRE CONNAÎTRE UNE INSTITUTION INTERNATIONALE : L'O.N.U. • INITIER À DES NOTIONS ÉLÉMENTAIRES DE DROIT : 1. LA CONSTITUTION...	M. Élève : doc. 10 p. 138 1. comm., 2. texte M. Élève : doc. 11 p. 138 + voc. p. 145 + doc. 10 + p. 151 : voc. & doc. 1	Lecture à hte voix + cours dialogué Lecture à hte voix + cours dialogué	■ LES INITIATIVES EN FAVEUR DE LA DÉCOLONISATION • <u>LA CHARTE DE L'O.N.U. (1945)</u> .Expliquer ce qu'est l'O.N.U. (<i>lire le comm. du doc.</i>). .Lire, puis expliquer : le sens de "progrès politique, économique et social" [des territoires...]. .Qu'aurait donc dû faire la France dans ses colonies ? --> montrer que les recommandations de l'O.N.U. (1945) ne signifient pas <i>donner l'indépendance aux colonies</i> , mais <i>les aider à se développer</i> . • <u>LA CONSTITUTION FRANÇAISE (1946)</u> .Définir le mot "Constitution" (<i>lire le voc. p. 145</i>). --> préciser : c'est la Constitution de la IV ^e Rép. .Lire l'art. 60 - Le mot "colonie" y figure-t-il ? --> Les É.F.O. ne sont plus une colonie mais un T.O.M. .Lire l'art. 74, puis la déf. de "statut" (<i>voc. p. 151</i>) --> les T.O.M. ont un statut, et une assemblée (<i>voir doc. 1 p. 151</i>). Indiquer que les habitants des É.F.O. ont pu voter, fin 1945, pour élire des conseillers qui gèrent les affaires locales. .Lire ce préambule, préciser les changements prévus --> fin de l'Empire colonial français, remplacé par l'Union française ; aider les peuples à s'administrer eux-mêmes.
• INITIER À LA LECTURE D'UN DOCUMENT PARTICULIER : LA CARICATURE • MONTRER QUE LA DÉCOLONISATION N'A PAS ÉTÉ FACILE À OBTENIR	M. Élève : doc. 13 p. 138 Cahier act. M. Élève : doc. 15 p. 139 M. Élève : doc. 14 p. 139 M. Élève : doc. 18 p. 139 carte 10 p. 174 doc. 17 p. 139 carte de l'Océanie	Lecture + c. dialogué Tr. indiv. + c. dialogué Cours dialogué Cours dialogué	• Transition .Observer, lire ; rappeler ce que sont les espoirs des anciennes colonies après 1945, puis... .activité : 1 p. 65. --> Montrer l'incompréhension entre les peuples des anciennes colonies et les dirigeants politiques des métropoles. • <u>DIVERS MOYENS POUR PARVENIR À LA DÉCOLONISATION</u> 1. LA NON-VIOLENCE .Observer, lire, commenter. --> Noter , dans le cas de l'Inde, que la décolonisation n'a pas mis fin aux luttes intérieures. 2. LA LUTTE ARMÉE .Observer, lire, commenter. • <u>LA DÉCOLONISATION APRÈS LA 2NDE GUERRE MONDIALE</u> .Étudier cet axe ; situer les pays sur la carte ; pour l'Océanie, on peut aussi se référer au doc. 17. --> constater que les territoires français du Pacifique n'ont pas accédé à l'indépendance (sauf les Nouvelles-Hébrides), mais ont obtenu diverses formes d'autonomie (<i>voir chap. 25</i>).
• LE RESPECT DE LA DÉMOCRATIE ET DES DROITS DE L'HOMME, LE RÔLE DU CITOYEN, LA PARTICIPATION AUX ÉLECTIONS (ÉDUCATION CIVIQUE) • RICHESSE ET PAUVRETÉ DANS LE MONDE	M. Élève : doc. 16 p. 139 Manuel de géographie atlas p. 168 + atlas Hist. p. 174	Cours dialogué Apports du maître	■ LA DÉCOLONISATION NE RÈGLE PAS TOUS LES PROBLÈMES 1. LE NON-RESPECT DE LA DÉMOCRATIE .Observer, lire. À qui Bokassa voulait-il ressembler ? --> préciser que Bokassa a été chassé du pouvoir. .On pourra prévoir un moment d'éducation civique pour évoquer la question du respect des libertés (<i>voir comm. du doc. 16, p. 193 du livre du maître</i>). 2. DES DIFFICULTÉS ÉCONOMIQUES PERSISTANTES .Repérer quelques pays d'Asie, d'Afrique, d'Océanie, ayant été décolonisés ; les classer économiquement. --> préciser que de nombreux pays décolonisés, déjà pauvres au moment de la décolonisation, connaissent aujourd'hui encore de grandes difficultés économiques.
		Trav. indiv.	■ ÉVALUATION .Activité : 2 p. 65.

Acquis 3

1. LES DOCUMENTS

Indications complémentaires données aux enseignants pour leur propre information.

1. Rencontre entre Stanley et Livingstone (*voir aussi, ch. 19, le doc. 1 p. 110*) ;
2. Aborigène sculptant un boomerang ;
3. La machine à vapeur de Watt ;
4. Charbonnages et hauts fourneaux en Belgique, milieu du XIX^e s. (Bibliothèque Royale, Bruxelles) ;
5. Femmes et enfants au travail à la tuilerie de Montchanin (Photo Holzapfel, Documentation française) ;
6. & 7. Pomare Vahine IV ; drapeau du Protectorat ;
8. Isidore Chessé, gouverneur des É.F.O. en 1880 (*voir aussi ch. 22, doc. B, p. 128*) ;
9. Napoléon III (peinture de Dedreux Alfred, musée de l'Armée, Paris) ;
10. Offensive britannique dans la Somme (août 1916), in *L'Illustration* ;
11. Le général de Gaulle en Afrique, en 1942 (conférence de Brazzaville).

2. CORRECTION DE L'ÉVALUATION DES CONNAISSANCES

■ Tableau A	n° du doc ^t	Nom du personnage
Une reine de Tahiti	6	Pomare Vahine IV
Un empereur français	9	Napoléon III
Un explorateur	1	Stanley
Un gouverneur des É.F.O.	8	Isidore Chessé
Un missionnaire	1	Livingstone
Un général français pendant la Seconde Guerre mondiale	11	de Gaulle

■ Tableau B	nos des doct ^s	
• Une scène de la Première Guerre mondiale	10	Comment s'appelle l'endroit où se trouvent les soldats ? Les tranchées
• Un symbole du Protectorat	7	Comment sais-tu qu'il s'agit du Protectorat français ? Les trois couleurs du drapeau français en haut à gauche
• Des représentations de l'époque de la révolution industrielle (XIX ^e siècle)	3 4 5	Donne un titre à chacun des documents La machine à vapeur Une grande usine Travail des femmes et des enfants
• Un indigène d'Australie	2	Comment l'appelle-t-on ? un aborigène

Ch. 24 - La Cinquième République et la construction européenne. *L'union fait-elle la force ?*

Ce chapitre associe deux notions : une étude de la France de 1958 à nos jours et l'évolution des pays européens vers une union toujours plus poussée. Comme l'indiquent les objectifs ci-dessous, étudier l'Histoire d'un pays sans la rattacher aux évolutions du monde, a de moins en moins de sens.

1. OBJECTIFS

- Faire connaître les grands traits de l'évolution historique de la France contemporaine.
- Montrer la complexité du monde contemporain : la "mondialisation".
- Présenter ce qu'est l'Union européenne.
- Faire réfléchir à la notion d'indépendance et de communauté de destin.

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

I. LE RETOUR AU POUVOIR DU GÉNÉRAL DE GAULLE

La IV^e République a été marquée par un renouveau de l'économie française qui a rapidement effacé les destructions de la Seconde Guerre mondiale. Il faut dire que l'aide américaine (le plan Marshall) a été efficace. Les institutions et les mœurs politiques étaient responsables d'une grande instabilité ministérielle (vingt-deux gouvernements en douze ans). Mais ce n'est qu'à partir de 1954 qu'il apparaît que les problèmes vont nécessiter une audace dont les gouvernements, malgré la qualité de certains dirigeants, ne sont pas capables. Les questions coloniales divisent les Français et compromettent le développement économique. La crise de Suez, en 1956, révèle que la France et son allié, le Royaume-Uni, ne sont plus des grandes puissances. Le conflit algérien s'enlise. Le général de Gaulle, écarté du pouvoir depuis 1946, fait alors figure de sauveur. Devenu président du conseil des ministres le 1^{er} juin 1958, il obtient les pleins pouvoirs pour réformer les institutions et donner au pays un gouvernement fort. Il pense que ces nouvelles institutions permettront ensuite de résoudre toutes les autres difficultés, qu'elles soient économiques, politiques, sociales. Lui seul semble avoir assez d'autorité pour imposer une solution aux problèmes posés par les anciennes colonies.

Le 28 septembre 1958, les Français approuvent très largement les projets du Général (80 % des suffrages exprimés), lors du référendum. Pour les Français de métropole et des D.O.M., il s'agissait d'accepter le projet de Constitution (qui allait faire entrer le pays dans une Cinquième République), et pour les Français des Territoires d'outre-mer, il s'agissait en même temps de dire s'ils voulaient ou non l'indépendance. C'est ainsi que les Polynésiens n'ont pas suivi Pouvanaa a Oopa et ont voté OUI ; ils approuvaient la Constitution et manifestaient leur volonté de rester citoyens français, même si on peut penser qu'ils n'ont pas tous pris conscience des enjeux véritables de la consultation.

La Constitution prévoyait que les Territoires d'outre-mer - dans la mesure où ils avaient répondu OUI (rappelons que seule la Guinée a voté NON et a obtenu immédiatement son indépendance) - pourraient choisir entre trois formules :

- devenir département d'outre-mer ;
- rester territoires d'outre-mer (choix fait par la Polynésie, la Nouvelle-Calédonie, Saint-Pierre-et-Miquelon, les Comores et la Côte française des Somalis) ;

- devenir État membre de la Communauté, une union très libérale qui, néanmoins, maintient ces États sous la dépendance française (c'est le cas par exemple du Tchad, du Sénégal, de Madagascar...). Mais de Gaulle accepte, dès 1960, d'accorder l'indépendance aux douze pays qui avaient choisi cette formule.

Reste le cas dramatique de l'Algérie où il faut faire face à la fois aux "rebelles", qui veulent arracher l'indépendance par la force, et à ceux qui veulent maintenir la présence française (les "pieds-noirs" et l'armée). De Gaulle négocie avec les Algériens, malgré les résistances des partisans de la présence française qui ont créé l'O.A.S. (Organisation de l'Armée secrète) et engagé des épreuves de force avec le gouvernement, et même organisé des attentats contre le Général. Après les accords d'Évian, l'Algérie devient indépendante en juillet 1962. Alors que l'O.A.S. tente désespérément de s'opposer aux accords d'Évian, la plupart des Européens vivant en Algérie sont contraints de rentrer en métropole. Environ un million de personnes sont ainsi "rapatriées".

Avec la Constitution, de Gaulle dispose des moyens de gouverner. Le Président de la République devient l'homme fort du pays (alors que sous la IV^e République, le Président ne jouait qu'un rôle limité), prenant, parfois seul, les grandes décisions. De plus, à l'Assemblée nationale, une large majorité soutient la politique de De Gaulle. **La France a trouvé la stabilité politique qui lui manquait.**

L'arme nucléaire

Ce qui fait l'originalité de la politique de De Gaulle, c'est **sa volonté de redonner à la France sa grandeur et son indépendance à l'égard des autres puissances** (par exemple, ne pas devoir attendre la bonne volonté américaine pour assurer la défense de la France). C'est pourquoi, dès 1958, le Général engage la France dans une politique qui fait de l'arme nucléaire une **"force de dissuasion"**. Expliquons-en la signification. Les gouvernements de la IV^e République avaient tenté de doter le pays de l'arme nucléaire, mais ils ne disposaient pas des moyens pour y arriver. De Gaulle en fait une priorité. Certes, la France ne pouvait pas avoir une arme aussi puissante que celle des Américains ou des Soviétiques, mais l'idée est que, même une arme nucléaire de faible puissance, qui pourrait néanmoins provoquer des dégâts considérables, dissuadera l'adversaire d'envisager d'utiliser sa propre arme contre la France. Autrement dit, la peur du nucléaire devient alors la garantie de la paix, dans l'esprit du Général. Mais cette idée est assez largement partagée. On parle parfois de "l'équilibre de la terreur" qui aurait permis d'éviter une Troisième Guerre mondiale.

Obligé, dans un premier temps, de choisir le Sahara comme centre d'expérimentation (en Polynésie il n'y avait pas encore les infrastructures nécessaires), de Gaulle envisage rapidement de déplacer les essais dans le Pacifique (les accords d'Évian prévoyaient que le Sahara serait rendu aux Algériens). Il faut avoir à l'esprit l'importance que le nucléaire revêtait dans la politique de De Gaulle pour comprendre l'attitude de la France à l'égard de la Polynésie devenue centre d'essais.

Sur le plan économique et social, la France continue à bénéficier de la croissance commencée sous la précédente République. C'est la période des **"Trente glorieuses"** (1945-1975) dont ont profité la plupart des pays industrialisés. Le taux de croissance varie entre 5 % et près de 8 % par an (à titre de comparaison, la croissance dépasse à peine 2 % dans les années 90). La France a une économie semi-libérale dans laquelle se mêlent les intérêts privés et l'intervention de l'État. C'est l'État qui encourage la réalisation de grands projets : le *Concorde*, le paquebot *France*, et d'une façon générale l'aménagement des régions par de grands travaux. Cela aboutit à des réalisations remarquables mais qui, souvent, ont coûté cher et sont finalement peu rentables. Le niveau de vie des Français continue à s'améliorer, parfois considérablement.

Cependant, deux phénomènes vont se conjuguer en 1968. D'une part, la popularité personnelle du général de Gaulle s'effrite, comme le montrent les élections présidentielles de 1965 (François Mitterrand affronte le Général qui a été mis en ballottage au 1^{er} tour) et les législatives de 1967 (la majorité gaulliste n'a que quelques

sièges d'avance à l'Assemblée nationale). D'autre part, des problèmes économiques entraînent des fermetures d'usines ou des restructurations difficiles, et le climat social s'alourdit dans un contexte mondial de remise en cause assez générale de l'autorité (en fait, l'organisation des sociétés a pris du retard sur l'évolution des idées et des mentalités, comme le montrent les courants de contestation qui se développent chez les étudiants).

Mais les observateurs sont surpris par la crise qui éclate en mai 1968. Étudiants, ouvriers et salariés, sans réussir d'ailleurs à coordonner leurs mouvements, déclenchent de longues grèves qui paralysent le pays. Les affrontements sont parfois violents avec les forces de l'ordre. Le pouvoir semble incapable de reprendre la situation en main. Puis, de Gaulle profite de la lassitude qui commençait à gagner les Français devant la détérioration des événements, pour annoncer de nouvelles élections. Le calme revient partiellement et les gaullistes remportent une très large victoire. Mais ce résultat n'est obtenu que grâce à la peur d'une révolution dont beaucoup d'électeurs ne veulent pas. Quand de Gaulle cherche à nouveau à tester la confiance des Français en proposant un référendum en avril 1969, il n'obtient pas une majorité de réponses positives (le thème de ce référendum - réforme du Sénat et nouvelle organisation des régions - importe peu, car il s'agit en fait de se prononcer sur le maintien ou non du Général à la tête de l'État). Il démissionne et se retire définitivement de la vie politique. Il meurt en novembre de l'année suivante.

Δ Remarque sur l'emploi des majuscules

On écrit : Les manifestants s'en prennent à de Gaulle
Le général de Gaulle a décidé que...
mais on écrit : La décision de De Gaulle
Le Général a décidé que...

II. LA FRANCE DANS LA CRISE MONDIALE

Aux élections présidentielles qui suivent (juin 1969), Georges Pompidou, ancien Premier ministre du Général, est facilement élu. La France connaît une période de modernisation industrielle. Georges Pompidou s'intéresse davantage à la construction européenne que son prédécesseur. Mais il tombe malade au moment où éclate la grande crise qui allait secouer le monde. Il décède le 2 avril 1974.

Au début des années 70, le monde entier est touché par des dérèglements de l'économie. En 1971, une crise du dollar oblige le gouvernement américain à suspendre la convertibilité en or de cette monnaie. En 1973, l'augmentation des prix du pétrole met les pays qui n'ont guère de ressources énergétiques dans une situation difficile. L'économie française doit affronter, en plus, l'arrivée sur le marché du travail des générations nombreuses nées après la guerre.

Dans ce contexte de crise ont lieu les élections présidentielles de 1974. Les deux principaux candidats (F. Mitterrand et V. Giscard d'Estaing) proposent des solutions très différentes. V. Giscard d'Estaing l'emporte de très peu (50,6 % des voix). Le nouveau Président fait adopter des réformes de société : majorité à dix-huit ans, autorisation de l'avortement... Sur le plan économique et social, la crise s'aggrave : les prix augmentent considérablement, le nombre de chômeurs s'élève régulièrement. Les gouvernements mis en place par le Président (avec Jacques Chirac, puis Raymond Barre) tentent, par des politiques contradictoires, de résoudre cette crise. Mais la majorité qui soutenait le Président se fissure, l'image du Président se dégrade (affaires politiques et judiciaires). Pendant ce temps, le parti socialiste, dirigé par François Mitterrand, progresse dans l'opinion en proposant des réformes de société et aussi des réformes économiques (nationalisations des grandes entreprises) et sociales (réduction des inégalités).

Le 10 mai 1981, François Mitterrand bat le président sortant. La gauche, écartée du pouvoir depuis 1958, revient en force (majorité absolue pour les socialistes à l'Assemblée nationale aux élections de juin 1981). D'importantes réformes sont adoptées :

- élargissement des libertés (ex. : les radios libres, les droits des travailleurs) ;
- décentralisation (les régions, les départements, les communes reçoivent davantage

de moyens et de pouvoirs). C'est dans ce cadre, du reste, que la Polynésie française obtient son statut d'autonomie interne de 1984 ;

- mesures sociales : augmentation du S.M.I.C., des retraites, des allocations familiales, trente-neuf heures de travail par semaine au lieu de quarante, retraite à soixante ans...

- lutte contre le chômage en nationalisant les grandes entreprises pour les faire échapper à la logique du marché (donc aux licenciements), en cherchant des ressources par un impôt sur les fortunes (l'idée est de mieux partager la richesse).

Mais les résultats apparaissent vite assez décevants. Aucun des grands problèmes n'a été résolu et d'autres apparaissent (déficits publics importants, déficit du commerce extérieur). Aussi le gouvernement s'oriente-t-il vers des solutions plus classiques : blocage des salaires et des prix, réduction des dépenses publiques, dévaluation du franc.

Les électeurs sanctionnent les socialistes aux élections législatives de 1986, mais le gouvernement de Jacques Chirac ne convainc pas que ses solutions soient meilleures. En 1988, François Mitterrand est facilement réélu.

Déjà, début 1988, et ensuite sous le gouvernement de Michel Rocard, la croissance repart et le chômage baisse un peu (*voir le doc. 7, p. 147 du manuel*). Cette embellie est de courte durée et après la Guerre du Golfe, en 1991, les difficultés économiques et politiques (les socialistes au pouvoir se divisent ou s'enlisent dans "les affaires") reprennent. La droite revient en force au Parlement en 1993 et Jacques Chirac emporte l'élection présidentielle de 1995.

Ce qui ressort de quarante années de Cinquième République, et plus particulièrement depuis 1973, c'est que la marge de manœuvre des gouvernements est très mince. C'est ce qui se passe à l'échelon de la planète qui explique, soit une aggravation, soit une embellie sur le plan national. Il semble que, quelle que soit la politique intérieure menée, les résultats restent médiocres au regard des intentions et des efforts fournis. Du coup, des notions comme celles de droite et de gauche se brouillent et n'ont plus la valeur d'autrefois, ce qui ne signifie pas qu'il n'y a plus de différences. Mais les électeurs ne s'y retrouvent pas toujours.

III. LA CONSTRUCTION EUROPÉENNE

La mondialisation de l'économie, la concurrence des grands pays (États-Unis et Japon) et des pays qui ont su se développer (Corée, et autres pays d'Asie) font apparaître que les vieilles puissances ne peuvent plus s'en sortir seules, d'où l'idée de la construction européenne.

L'idée de cette Europe unie n'est pas neuve. Mais c'est la terrible guerre de 1939-1945 qui fait prendre conscience de l'affaiblissement général qui résulte des conflits entre États européens. C'est d'abord en vue d'une paix durable que six pays se regroupent. Puis, ils décident (traité de Rome en 1957) de construire une Communauté économique (qui, dans un premier temps, n'a guère concerné que l'agriculture). Puis, cette Communauté s'est élargie territorialement (de six à neuf membres en 1973) et approfondie (mise en place de politiques communes sur le plan industriel, règlements communs, libre circulation des hommes et des marchandises en supprimant les frontières). Du coup, chaque État perd un peu de sa liberté, puisque de nombreuses décisions qui s'appliquent à tous les adhérents sont désormais prises à Strasbourg et à Bruxelles. Mais, dans l'ensemble (sauf crise majeure), les membres de l'Union européenne estiment que, finalement, ils ont davantage gagné que perdu dans la construction européenne. (*voir en géographie, chapitre 3.12, Les perspectives actuelles de cette Union*).

L'Union européenne est devenue la première puissance économique du monde, mais elle ne forme pas un État semblable aux États-Unis d'Amérique. Chaque citoyen des pays de l'Union se considère encore, avant tout, comme citoyen de son pays : la citoyenneté européenne est encore une utopie, même si désormais les échanges entre les pays sont devenus très faciles (par exemple, beaucoup de diplômes sont reconnus dans toute l'Europe, ce qui permet aux individus d'aller s'installer et travailler partout en Europe). Comme le remarquait le ministre allemand des Affaires étrangères :

«la construction de la maison européenne commune est une tâche de longue haleine qui se poursuivra bien au-delà de notre génération» (*Le Monde*, 25 mars 1997).

Remarques sur les causes de la crise

Il est difficile d'aborder cette question avec de jeunes enfants. Il n'est pas aisé de toute façon d'établir un diagnostic, les experts s'y perdent et les hommes politiques encore davantage. On se contentera des explications suivantes, simples voire simplistes, mais qui sont assez concrètes et peuvent être comprises par les élèves.

- La crise éclate au moment (début des années soixante-dix) où arrivent sur le marché du travail, les générations du "baby-boom" (la natalité avait connu une reprise importante dès 1944). Autrement dit, c'est lorsque le nombre d'emplois ne croît plus que les travailleurs potentiels sont plus nombreux. Mais cette raison doit être relativisée. Plus un pays a d'habitants, plus il a de consommateurs.

- Mais il se trouve que les besoins des consommateurs évoluent vite et que certains pays (comme la France de l'époque) ne savent pas s'y adapter. Concrètement, l'exemple des chaînes haute fidélité et des magnétoscopes le montre. Les industriels français n'ont pas perçu à temps que c'étaient ces produits-là qui se vendraient. Leur propre production (électrophones de bas de gamme) ne trouva plus d'acheteurs et la reconversion n'était plus guère possible. Des marchés entiers échappent ainsi à la France.

- La nécessité de produire toujours plus vite et moins cher pousse les entreprises à utiliser des machines très perfectionnées qui, d'un côté suppriment de la main-d'œuvre, de l'autre nécessitent des hommes d'un niveau de formation élevé. Se pose alors le problème de l'enseignement et de la formation professionnelle.

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Agulhon M., Nouschi A., Schor R., *La France de 1940 à nos jours*, collection fac Histoire, Nathan Université, Paris, 1995, 576 p.

Ce manuel, pour étudiants des universités, présente l'avantage de la clarté du plan, d'une approche pédagogique simple. L'ouvrage traite de l'histoire politique jusqu'à l'élection de Jacques Chirac en 1995. Les problèmes économiques, sociaux, la décolonisation, la construction européenne sont également abordés.

C - COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Document 1 : affiche pour le référendum de 1958

De Gaulle a proposé aux Français de changer "le système" comme le signale l'affiche, c'est-à-dire de ne plus soumettre les dirigeants du pays aux exigences des partis politiques (ce à quoi avaient abouti les institutions de la Quatrième République), mais de permettre aux électeurs de s'exprimer sur des choix clairs en donnant mandat notamment au président et au gouvernement de les mettre en œuvre.

"OUI À LA FRANCE ET À LA COMMUNAUTÉ" signifie que le référendum porte aussi sur le règlement des affaires touchant aux anciennes colonies. De Gaulle propose que celles-ci deviennent des États membres d'une communauté que la France dirigerait encore mais sans dominer comme auparavant (*voir plus haut, début de ce chapitre*).

Utilisation pédagogique du document

Expliquer ce qu'est un référendum.

Qui est la jeune femme drapée des trois couleurs ? L'ombre derrière elle, est-ce son ombre ? De qui est-ce l'ombre alors ? (*comparer avec le doc. 2, p. 34 du manuel*). Les bras levés du Général rappellent le V de la Victoire qui annonçait la libération de la France de la présence allemande. De la même façon, en 1958, les partisans du Général pensent que de Gaulle va libérer la France du "système" (*voir début de ce chapitre : 1. Le retour au pouvoir du général de Gaulle*) qui l'empêche d'être une grande nation. Quel détail de l'affiche symbolise cela ? (*les menottes brisées*).

Document 2 : De Gaulle et la France

Ce texte fort connu de De Gaulle montre à quel point il était attaché à la grandeur de son pays. Les conséquences en sont faciles à tirer. De Gaulle au pouvoir mène une politique qui cherche à donner ou à redonner à la France sa puissance. Comment ? Dès 1958, il décide d'engager le pays dans un programme de Défense nucléaire de façon à rendre le pays indépendant des autres et à être craint par eux, y compris des alliés américains. La construction européenne, de ce fait, ne doit pas entraîner, dans l'esprit du Général, un recul de la liberté politique de la France. Le Général refuse l'entrée du Royaume Uni dans la C.E.E. car il redoute que, par son intermédiaire, les États-Unis ne cherchent à contrôler la C.E.E.

Ce texte aide donc à comprendre la logique de la politique gaulliste.

Document 3 : De Gaulle et les Français

De Gaulle inaugure en France un nouveau style de relations entre le chef de l'État et les électeurs : ici, un "bain de foule", lors d'une foire (à Lille, en 1966). Il se sert aussi fort bien de la télévision comme moyen de propagande, alors que la plupart des hommes politiques de l'époque la redoutent. Il est vrai qu'il y a une véritable mainmise du pouvoir sur la télévision, comme finissent par le reconnaître, dans leurs Mémoires, d'anciens collaborateurs du Général (par ex., Jacques Foccart et Alain Peyrefitte).

Il est intéressant de noter que la télévision est arrivée à Tahiti juste avant l'élection présidentielle de 1965. Ce n'était pas par hasard. Toutefois, dans son livre *C'était de Gaulle*, vol. 2, p. 121-122, Alain Peyrefitte rapporte les propos du Général : «La télévision ne doit pas traîner ! Il faut que les Polynésiens vivent en français, avec des nouvelles de Polynésie, de métropole et du monde, en français. Il faut qu'ils baignent dans la France. C'est un cadeau que nous leur devons *avant* (il insiste) les campagnes de tirs.» (citation du 14 août 1964).

Document 4 : Les ménages français bénéficient d'un équipement moderne

La notion de ménage pourra passer pour étrange dans les milieux polynésiens traditionnels vivant au sein d'une famille élargie. On expliquera donc à propos de "ménage" qu'il s'agit (mais c'est une simplification) d'un couple et de ses enfants.

Document 5 : Les barricades dans Paris, en mai 1968

La Polynésie est restée à l'écart des événements de mai 1968 et bien peu de Polynésiens pouvaient comprendre le malaise qui s'étendait aux pays développés. Le mouvement de mai 1968 est complexe. On en retiendra deux aspects, d'ailleurs assez contradictoires, mais qui expliquent aussi pourquoi le mouvement a échoué :

- un désir profond d'égalité entre les individus (d'où la contestation de l'autorité sous toutes ses formes) ;
- un refus des nouveautés (des techniques nouvelles, de la société de consommation...).

Document 7 : L'évolution du nombre de chômeurs en France

Ce tableau est sans doute le meilleur exemple qu'on puisse donner pour faire prendre la mesure de la crise. Les chiffres qui ont été choisis permettent de suivre les grandes tendances. On ne s'attardera pas à définir le mot *chômeur* par sa définition officielle ; on se contentera de dire que : "un chômeur est celui qui ne trouve pas de travail" (ce qui souligne qu'il en cherche réellement). Contrairement à ce que l'on trouve en général, on ne compare pas le nombre de chômeurs avec la population active (définition trop complexe). Nous avons comparé ce nombre avec la population totale de la métropole. On remarquera que, si la population augmente (ce qui peut expliquer le chômage, mais très partiellement), le nombre de chômeurs s'accroît plus vite.

Quand on lit dans les journaux que le taux de chômage est, par exemple, de 10 %, cela signifie "10 % par rapport à la population active". Concrètement, avec ce taux de 10 %, s'il y a 3 millions de chômeurs, la population active est de 30 millions de personnes (27 millions ont effectivement un emploi et 3 millions en cherchent).

Enfin, on notera que les chiffres ne tiennent pas compte des D.O.M.-T.O.M. qui ont des problèmes difficilement comparables à ceux de la métropole. Aussi ces départements et territoires ne sont-ils pas intégrés dans les statistiques.

Document 9 : un développement de la pauvreté, les sans domicile fixe (S.D.F.)

On insistera sur deux points :

- **La pauvreté** est un phénomène qu'on rencontre dans la plupart des pays développés. Le chômage, l'endettement... en sont les causes principales. Cela vient aussi de la structure des familles de ces pays où la solidarité joue moins que dans des pays comme la Polynésie ;
- **Le climat** qui règne dans les pays développés, avec une saison très froide, rend la situation des sans-logis particulièrement tragique.

Document 11 : un poste de douane dans les années soixante entre la France et la Belgique

La photo a été prise à Tourcoing (département du Nord).

Document 12 : Les députés européens à Strasbourg

Les institutions européennes sont trop compliquées à expliquer aux élèves. Pour ce document, ainsi que pour le parlement européen (*doc. A, p. 144 du manuel*), on se contentera de nommer les lieux de décision, essentiellement Strasbourg et Bruxelles.

À l'occasion des élections européennes qui se déroulent aussi en Polynésie (les prochaines en 1999), il peut être intéressant de s'attarder sur ce document et d'expliquer le rôle de ces députés.

Document 13 : La réconciliation franco-allemande

Elle est effective depuis que l'Allemagne fédérale est redevenue une démocratie sous le gouvernement du chancelier Adenauer (chancelier de 1949 à 1963). De Gaulle et Adenauer avaient déjà spectaculairement démontré cette entente (*voir doc. 8, p. 35 du manuel de l'élève*). Mais sur cette photo-ci, le geste est particulièrement significatif : les deux États veulent travailler ensemble à la paix et à la recherche de la prospérité. Le lieu est aussi très symbolique : c'est à Verdun qu'eut lieu en 1916 la bataille la plus sanglante de la Première Guerre mondiale.

Document 14 : des agriculteurs français détruisent le chargement d'un camion espagnol

Si l'Union européenne a permis de moderniser l'agriculture européenne, des problèmes se posent néanmoins, car les agriculteurs estiment que la libre circulation des produits (sans droits de douane) fausse la concurrence. En effet, dans l'exemple du document, l'Espagne ayant un niveau de vie inférieur à celui de la France, et les conditions climatiques y étant plus favorables, les prix espagnols sont moins élevés que les autres. Les agriculteurs français, furieux de ne pas réussir à vendre leurs produits, réagissent parfois violemment.

Commentaire (en page 149 du manuel) de ce document 14

Tous les pays qui voudraient adhérer à l'Union européenne ne le peuvent pas immédiatement. En effet, la secousse serait trop forte à la fois pour les pays concernés, incapables d'appliquer les règlements européens, et pour l'Union européenne qui devrait prendre en charge des pays ayant un retard économique évident. Pour certains d'entre eux, comme la Turquie, il y a en plus un problème politique : ils n'ont pas une tradition de démocratie.

Document 15 : la future monnaie européenne

À partir de 2002, les Polynésiens qui se rendront en métropole ou ailleurs dans les pays qui auront accepté l'euro, utiliseront cette monnaie. Elle sera la même dans chacun de ces pays. Donc, le franc, le mark, la lire... n'existeront plus.

3. DÉROULEMENT DES SÉANCES

■ **1^{ère} séance**

Voir la fiche pédagogique, page 204

■ 2^e séance : indications utiles

Pour la transition entre la séance précédente et celle-ci, revoir la dernière phrase du paragraphe 2, page 145 du manuel de l'élève (*Il est clair, désormais...*).

Insister sur les raisons d'être de la construction européenne : la paix, la prospérité, la facilité de circulation des personnes et des biens.

Montrer aussi qu'il s'agit pour chaque pays d'abandonner une partie de sa souveraineté au profit de décisions communes à tous les pays membres (surtout sur les plans économiques et sociaux). Mais chaque pays continuera à avoir son propre gouvernement.

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

1. Je reconnais les grands personnages de l'Histoire

De Gaulle était militaire.

2. Je travaille mes connaissances

a) Le Concorde amène de **très riches touristes** et parfois le **président de la République**.

b) Le président de la République travaille à l'**Élysée**.

c) C.E.E. = **Communauté économique européenne**

U.E. = **Union européenne**

R.F. = **République française**

P.F. = **Polynésie française**

O.N.U. = **Organisation des Nations unies**

Note : on remarquera que, lorsque le mot "française" est adjectif, il ne prend **pas de majuscule**. Or l'erreur est fréquente dans les médias, et parfois dans des livres pourtant fort sérieux.

3. Je retiens l'essentiel et le vocabulaire

a) Le général de Gaulle a été le premier **président** de la Cinquième République. Il a accordé l'**indépendance** à de nombreux territoires d'outre-mer. Il installe en Polynésie un centre d'expérimentation de l'**arme nucléaire**.

b) En 1957, six pays se regroupent pour former la **C.E.E.** Ces six pays sont : la France, l'Allemagne, la **Belgique**, les Pays-Bas, le Luxembourg, l'**Italie**.

Depuis 1992, la Communauté économique européenne s'appelle l'**Union européenne**.

4. Je sais utiliser des documents

a) L'Europe aujourd'hui (*atlas du manuel de Géographie, carte n° 9, p. 171*)

• Les six pays fondateurs en 1957 : **France, Allemagne, Italie, Belgique, Luxembourg, Pays-Bas** ;

• en 1973 : **Royaume-Uni, Danemark, Irlande** ;

• en 1981 : **Grèce** ;

• en 1986 : **Espagne, Portugal** ;

• en 1995 : **Autriche, Suède, Finlande**.

b) Exploitation du commentaire du document 14 (*p. 149 du manuel d'Histoire*).

• Il faut colorier **en vert** :

la **France, l'Allemagne, l'Italie, la Belgique, les Pays-Bas, le Luxembourg, le Royaume-Uni, l'Irlande, le Danemark, la Grèce, le Portugal, l'Espagne, l'Autriche, la Finlande et la Suède**.

• Il faut colorier **en rouge** :

la **Pologne, la Hongrie, la République tchèque (ou Tchéquie), l'Estonie, la Slovaquie, la Lituanie, la Lettonie et la Turquie**.

• *Erratum* (texte, p. 145 du manuel, paragraphe 3) : lire "Après la **Seconde** Guerre mondiale...".

Ch. 25 - Un T.O.M. à la recherche de son autonomie. *Pourquoi le Territoire a-t-il deux drapeaux officiels ?*

Ce chapitre devra être largement préparé en éducation civique. Les élèves devront parfaitement maîtriser l'organigramme et le vocabulaire des institutions locales actuelles pour une meilleure compréhension du contenu du chapitre.

Rappeler la situation historique, de la fin du XIX^e siècle aux années 40 : Les Polynésiens sont exclus de la politique et s'en désintéressent. L'administration coloniale a tous les pouvoirs.

1. OBJECTIFS

- Montrer l'éveil politique du peuple polynésien à partir de 1945 et la longue évolution d'une situation coloniale à celle d'autonomie que l'on connaît aujourd'hui, laquelle est appelée à s'ouvrir encore sur des formules institutionnelles donnant au Territoire un statut de quasi-État (l'indépendance n'étant pas de toute façon exclue sous une forme plus ou moins approfondie).
- Faire connaître les principaux acteurs de cette évolution.

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

I. APRÈS LA GUERRE : DES CHANGEMENTS TROP LIMITÉS

En 1946, le mot *colonie* disparaît de la Constitution. Le système colonial disparaît-il avec le mot ? La réponse doit être nuancée. Par exemple, les habitants originaires des É.F.O. qui ne l'étaient pas encore deviennent citoyens français (confirmé par l'article 80 de la Constitution de 1946). C'est un avantage certain, mais le même article de la Constitution ajoute que les «conditions d'exercice» de la citoyenneté seront précisées par des lois. Or, ce n'est que lentement que les dispositions sur les libertés publiques (réunion, presse, pétition...) et sur les libertés syndicales, s'appliquent outre-mer. Certes, les É.F.O. sont dotés d'une assemblée représentative élue au suffrage universel, par les hommes et les femmes qui ont la qualité de citoyens, dans un seul collège électoral (la voix d'un Polynésien a le même poids électoral que celle d'un Européen). Mais cette assemblée a trop peu de pouvoirs et le gouverneur désigné par le gouvernement français est trop puissant pour que les élus locaux puissent déterminer une gestion des affaires du Territoire (il faut bien comprendre que jusqu'à nos jours, les élus du Territoire n'ont pas une compétence politique mais administrative).

Alors qu'ils pouvaient opter pour le statut de département, les élites locales des É.F.O. préfèrent choisir celui de territoire d'outre-mer, montrant par là leur attachement aux particularismes tahitiens, mais défendant aussi celui de ne pas payer d'impôts, de ne pas appliquer les règles syndicales. La défense des particularismes locaux se mêle donc à la défense des privilèges des élites.

Les Chinois sont-ils citoyens français ?

Après la guerre, il y a une forte hostilité à la naturalisation des Chinois, à la fois de la part des autorités et de la population. Seule une minorité d'Asiatiques obtient la naturalisation (mariages, services rendus...).

Ce n'est qu'à partir de 1964 qu'ils reçoivent la nationalité française, lorsque la France ne reconnaît plus la Chine de Taiwan (la plupart des Asiatiques du Territoire ont un passeport de ce pays). Il faut donc régler le problème de ces résidents installés depuis plusieurs générations et ne pas les laisser se rapprocher de la Chine communiste au moment où la France commence ses essais atomiques dans nos îles. Le mouvement de naturalisation s'est encore accéléré en 1972 pour des raisons politiques essentiellement (pour contrer la majorité autonomiste). La quasi-totalité de ceux qu'on appelle familièrement Chinois, sont donc en réalité citoyens français comme les Polynésiens le sont.

II. L'ASSEMBLÉE REPRÉSENTATIVE ET POUVANAA

L'assemblée représentative est victime de plusieurs handicaps :

- elle a été élue trop vite (avant le retour des volontaires) et n'a pas réellement représenté les populations locales ;
- hommes de la bourgeoisie, les conseillers doivent faire face, d'une part à l'Administration, d'autre part à une opposition populaire incarnée par Pouvanaa.

POUVANAA A OOPA (1895-1977)

Pouvanaa a Oopa est né à Huahine, le 10 mai 1895.

Il reçoit une éducation religieuse protestante (sa seule véritable culture) qui le marque profondément. S'il manie les textes bibliques avec aisance, il en donne des interprétations très particulières, déroutantes pour un esprit occidental.

Les témoignages divergent sur ses capacités à parler, comprendre et écrire le français. Or, il sait écrire et lire le français, certes avec quelques difficultés, et il est tout à fait capable de tenir une conversation en français.

Pouvanaa est considéré comme un «*véritable Tahitien, sorti du peuple et en qui le peuple peut se reconnaître*» (Lassalle-Séré). Il s'intéresse à l'agriculture, à la menuiserie.

Vers l'âge de dix-huit ans, il s'installe comme menuisier à Papeete. Avec Paulette Marcantoni, il a un fils en 1917, Marcel, dit Mate Oopa.

Pendant la Première Guerre mondiale, il combat dans le Bataillon mixte du Pacifique, avec les fameux "*Poilus Tahitiens*". Le B.M.P. participe à la seconde Bataille de la Marne en 1918. De retour à Tahiti, Pouvanaa épouse Louise Tumahai (novembre 1920).

En 1940, Pouvanaa est l'un des membres fondateurs du Comité gaulliste "*France Libre*". À partir de février 1941, il cherche à protéger les Tahitiens contre l'emprise économique des Français et des Chinois.

Début juillet 1942, Pouvanaa critique ouvertement l'Administration et réclame des réformes de structure du pays (création d'un conseil général). Il harangue les foules, parle même d'employer les grands moyens pour faire cesser les injustices. Il est arrêté, s'évade, est repris, condamné, s'évade...

Après la guerre, Pouvanaa envisage de concrétiser son action par un engagement politique.

III. LA MONTÉE DES CONTESTATIONS : 1945-1947

La convergence de plusieurs mouvements de protestation contre l'Administration amène Tahiti au bord de l'émeute en juin 1947.

• L'Union des Volontaires

Les Volontaires sont rapidement déçus de ne pas recevoir les avantages qu'on leur avait promis : d'où création d'une "*Union des Volontaires*".

• Le Comité Pouvanaa

Jean-Baptiste Cérant-Jérusalémy, Anthelme Buillard, Jean Florisson, Pouvanaa décident la création d'un "*Comité Pouvanaa*" (27 février 1947) dont le but est de créer «*un parti politique avec des représentants dans chaque île ou district*».

Le slogan du comité est : «*Tahiti d'abord et pour les Tahitiens*».

À partir d'avril 1947, les événements s'accélérent : pétitions, manifestations, réunion du Comité Pouvanaa qui réclame de nouvelles élections, avec une «*Constitution de Tahiti, pour les Tahitiens par les Tahitiens*».

L'affaire du Ville d'Amiens

(Voir le doc 2, p. 152 du manuel).

Les conséquences de cette affaire sont multiples :

- la population tahitienne se retourne de plus en plus contre l'Administration, voire contre la France ;
- des conséquences politiques : la préparation d'un grand parti politique.

En 1949, Pouvanaa est élu député : «*L'élection du leader populaire est accueillie avec stupeur par le gouvernement et l'opposition conservatrice*», écrit Noël Ilari.

Dans les semaines qui suivent, le *Rassemblement démocratique des Populations tahitiennes* (R.D.P.T.) se constitue en parti politique derrière Pouvanaa à Oopa.

En 1951, Pouvanaa est réélu député avec 70 % des voix et son parti remporte largement les élections territoriales en 1953.

Assemblée représentative et Assemblée territoriale

Une première assemblée, dite représentative, est élue fin décembre 1945-début janvier 1946. Elle est remplacée en 1953 par une Assemblée territoriale dont les pouvoirs restent d'abord inchangés avant la réforme de 1957 et les statuts de 1977 et 1984. Depuis 1996, on dit *Assemblée de Polynésie française*.

Mais dès 1954, le parti ne progresse plus.

Quelle est la nature du **nationalisme du R.D.P.T.** ? Il faut rester prudent car la pensée de Pouvanaa et de ses amis est difficile à suivre à cause des problèmes de langue (par quel mot français traduire *Tiamaraa* ?), et du système colonial qui empêche une libre expression des idées, en raison enfin de la pensée fluctuante des leaders. Certaines paroles très dures de Pouvanaa à l'égard de la France côtoient des paroles beaucoup plus respectueuses et doivent toujours être situées dans leur contexte politique (notamment le besoin d'effet oratoire, d'humour féroce dans les réunions politiques).

IV. L'ÉCHEC DE 1957-1958

Les institutions de l'époque permettaient au gouverneur de diriger le Territoire sans véritablement tenir compte des résultats électoraux. Il en va différemment avec les institutions nées de la loi-cadre de Gaston Defferre : il y a désormais un gouvernement élu et une première véritable autonomie. Les élections de novembre 1957 (même si elles sont moins favorables au R.D.P.T. que les précédentes) permettent à Pouvanaa de devenir vice-président d'un gouvernement de six ministres. Toutefois, le gouverneur reste le président de ce gouvernement, jouant théoriquement un rôle d'arbitre. Cette première expérience d'autonomie se solde vite par un échec. Il y a plusieurs raisons à cet échec :

- la majorité R.D.P.T. est secouée par des rivalités ;
- la plupart des hommes au pouvoir n'ont pas les capacités nécessaires pour gérer les affaires ;
- Pouvanaa, s'il a eu le mérite d'éveiller les Polynésiens au combat politique, n'est pas fait pour gouverner.

Dès lors, les adversaires vont exploiter toutes les maladresses de la majorité : revendication d'une "République de Tahiti dans l'Union française", création d'un impôt sur le revenu. Mais c'est surtout le retour au pouvoir à Paris, en juin 1958, du général de Gaulle, qui place Pouvanaa en situation difficile. De Gaulle propose à chacun des territoires d'outre-mer de choisir, par référendum, entre *accéder à l'indépendance* (voter NON), ou *rester attaché à la France* (voter OUI). Pouvanaa préconise de voter NON au référendum du 28 septembre 1958, sans véritablement mesurer les conséquences d'un tel choix (la France se serait retirée de la Polynésie comme elle l'a fait en Guinée).

Les électeurs ne suivent pas le Metua et accordent **64 % de OUI** au référendum, ce qui signifie qu'ils souhaitent rester au sein de l'ensemble français. Il est vrai qu'on pourra toujours dire que la façon dont s'est déroulé ce référendum ne permettait pas réellement aux électeurs de savoir quel était l'enjeu du vote. Mais en préconisant le NON, Pouvanaa n'éclairait pas non plus ses partisans puisqu'on le voit en photo sous une banderole avec le slogan suivant : «Votez NON à la France ! Vive de Gaulle !»

Les jours qui suivent cette élection, les esprits s'échauffent et, dans ce climat tendu, Pouvanaa est poussé à la faute, ou du moins à laisser supposer qu'il en commet une. Arrêté pour avoir ordonné ou laissé faire des incendies criminels, il est arrêté le 11 octobre 1958 et condamné l'année suivante à huit ans de réclusion et quinze ans d'interdiction de séjour.

Fin 1958, l'assemblée territoriale choisit son nouveau statut : les principales avancées de la loi-cadre sont effacées et le gouverneur redevient l'homme fort du Territoire.

AMNISTIE ET RÉVISION DU PROCÈS DE POUVANAÀ

Une mesure de grâce présidentielle (à l'occasion du cinquantième anniversaire de l'armistice de 1918) permet à Pouvanaa de faire un retour triomphal au *fenua* le 3 novembre 1968.

En 1969, le Parlement vote l'amnistie de la condamnation de Pouvanaa. Il peut donc être élu sénateur en 1971 et le reste jusqu'à sa mort.

Mais Pouvanaa ne s'est pas satisfait de la grâce et de l'amnistie. Il a réclamé la révision de son procès afin que son innocence soit reconnue. Il n'y est point parvenu. Une amicale Pouvanaa a aussi tenté d'obtenir la révision du procès de 1959, sans plus de succès. En effet, le 18 novembre 1993, la Cour de Cassation a rejeté la requête déposée en estimant que les avocats n'avaient pas apporté de faits nouveaux significatifs. Si des éléments nouveaux, que des archives pourraient révéler, montraient clairement, par exemple, que Pouvanaa a été victime d'un complot, la révision du procès serait possible, avec à la clé l'innocence du Metua.

(Voir les hypothèses formulées par J.-M. Regnault dans son livre *Te Metua*, pp. 197 à 204).

V. L'INSTALLATION DU C.E.P. ET SES CONSÉQUENCES

L'État n'accorde aucune avancée statutaire avant 1977, et tient fermement en main le Territoire, n'hésitant pas à dissoudre le R.D.P.T., en novembre 1963, sous le prétexte qu'un congrès du parti devait débattre de la question de l'indépendance. La raison profonde est que le général de Gaulle, pour lequel la **dissuasion nucléaire française** est une priorité, a besoin d'un centre d'expérimentation en remplacement de celui du Sahara. Il faut donc créer les conditions nécessaires à une implantation sans contestation. L'existence d'un parti nationaliste n'est pas tolérable, l'attribution de larges compétences aux élus est trop risquée. Implanté de fait, dès la fin de l'année 1963, le C.E.P. obtient de la commission permanente, le 6 février 1964, un bail de location gratuite des atolls de Moruroa et de Fangataufa.

Tandis que le C.E.P., qu'il soit admis ou combattu, anesthésie toutes les volontés de développer l'économie (l'argent arrivait sans effort véritable), les hommes politiques se divisent sur la nécessité ou non de reprendre le combat politique pour l'autonomie. Le Here Ai'a de John Teariki qui reprend le flambeau du R.D.P.T. en 1965, et le E'a Api de Francis Sanford, qui le rejoint fin 1967, luttent contre la présence du C.E.P. et pour une évolution vers l'autonomie interne. L'État refuse tout changement aux autonomistes, mais crée des communes sur tout le Territoire, en 1972. L'intention affichée est de retirer aux autonomistes, majoritaires à l'assemblée territoriale, des compétences et des moyens. Cette réforme communale est aussi responsable de grands bouleversements dans la vie locale. Elle permet d'équiper les districts et les îles. Elle modifie surtout les conditions de la vie politique. Désormais, les *tavana*, avec des compétences propres et surtout des moyens financiers, vont se constituer des clientèles électorales et entraîner le vote de leurs administrés. Il n'est plus guère possible de réussir en politique si l'on n'est pas à la tête d'une municipalité.

VI. LES ÉVOLUTIONS STATUTAIRES DEPUIS 1977

Sous le septennat de Valéry Giscard d'Estaing (1974-1981), l'État estime que le risque est désormais moins grand sur le plan institutionnel : les essais nucléaires n'ont plus lieu en atmosphère, l'idée d'autonomie n'est plus synonyme comme elle a pu l'être d'indépendance et elle est populaire. Tous ces éléments permettent une évolution. Les élus locaux précipitent celle-ci par une action déterminée (l'assemblée territoriale est occupée pendant une année). Un nouveau statut est promulgué le 12 juillet 1977. Il est qualifié de statut d'**autonomie de gestion**. En effet, si on retrouve, comme en 1957, un vice-président de gouvernement, il n'y a pas de ministres, mais des conseillers de gouvernement dont les prérogatives sont limitées. Cependant, ces nouvelles institutions calment les revendications, pour un moment du moins. En effet, à partir de 1975 émergent de nouveaux partis qui réclament l'indépendance (Ia Mana et Front de Libération de la Polynésie, pour ne citer que ceux qui auront une existence durable). La gestion de Francis Sanford déçoit, tant les difficultés s'accumulent. Mais surtout, la grande nouveauté, c'est le ralliement, en 1980, de Gaston Flosse et de son parti, le Tahoera'a Huiraatira, à l'autonomie qu'ils ont combattue jusque-là. Mieux encore, ils estiment que le statut de 1977 ne constitue pas une avancée suffisante et ils réclament l'autonomie interne. L'élection de François Mitterrand à la tête de l'État facilite l'évolution en ce sens. De plus, après les élections territoriales de 1982, Gaston Flosse détient une majorité à l'assemblée. Après de multiples démarches et l'arbitrage du Président de la République, les Polynésiens ont obtenu avec l'autonomie interne, en septembre 1984, ce qu'ils réclamaient depuis quarante ans. Gaston Flosse devient le premier président du gouvernement territorial.

À plusieurs reprises, le statut a été modifié pour donner généralement davantage d'autonomie aux élus. Mais il y a une insatisfaction générale. Gaston Flosse et ses amis estiment que l'autonomie ne leur laisse pas assez de marge de manœuvre et le Tavini Huiraatira d'Oscar Temaru pense que seule l'indépendance (mais sur laquelle il y a encore beaucoup d'imprécisions) pourrait permettre liberté et développement.

LES PRÉSIDENTS

- **Gaston FLOSSE** : du 14 septembre 1984 au 7 février 1987 ;
- **Jacques TEUIRA** : du 12 février 1987 au 7 décembre 1987 ;
- **Alexandre LÉONTIEFF** : du 9 décembre 1987 au 3 avril 1991 ;
- **Gaston FLOSSE** : depuis le 4 avril 1991.

Jusqu'en 1996, le titre exact était : *président du gouvernement du Territoire*. Depuis 1996, on dit : *président du gouvernement de la Polynésie française*.

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Regnault J.-M., *La bombe française dans le Pacifique, l'implantation : 1957-1964*, éd. Polymages-Scoop, Papeete, septembre 1993, 186 p.
- Regnault J.-M., *Te Metua. Échec d'un nationalisme tahitien (1940-1964)*, éd. Polymages, Papeete, septembre 1996, 240 p.
- Hauptert Y., *Francis Sanford à cœur ouvert. Les mémoires du dernier metua, père de l'autonomie interne*, Au Vent des îles, Papeete, 1998, 358 p.

C - COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Document A : la stèle de Pouvanaa, place Tarahoi

Elle a été édifée en 1982, grâce à une souscription. Le monument est inauguré le 10 mai 1982 en présence des représentants de la plupart des partis politiques, ce qui signifie que, déjà, Pouvanaa est un personnage mythique, patrimoine de toute la Polynésie, puisque même ceux qui l'ont combattu, sont présents ce jour-là. Les plaques (une en français, l'autre en tahitien) qui se trouvent en bas comportent une erreur de dates. Pouvanaa a été emprisonné et exilé, non pas de 1958 à 1970, mais de 1958 à 1968.

Derrière la stèle, on devine l'assemblée de la Polynésie française (nom donné à l'assemblée territoriale depuis 1996). Il est significatif que le monument ait été érigé devant l'assemblée pour laquelle Pouvanaa s'était battu (il voulait accroître ses pouvoirs).

Document 1 : l'assemblée représentative

(voir ci-dessus les paragraphes 2 et 3 dans le point : A - Les connaissances)

On notera la différence de disposition de cette assemblée avec l'assemblée actuelle. Au premier plan, de dos, c'est le public.

Document 2 : Pouvanaa entraîne les Tahitiens à manifester

Toutes les fois que cela était possible, pendant la guerre ou après la guerre, Pouvanaa a cherché à entraîner les Tahitiens à revendiquer davantage de droits et de justice. Mais c'est le problème de l'emploi des Tahitiens (l'océanisation des emplois) qui est une de ses priorités.

Dès les premières séances de l'assemblée représentative, les élus cherchent à donner tous les emplois possibles aux Polynésiens. Par exemple, Alfred Poroï (qui est aussi maire de Papeete et que l'on voit d'ailleurs de dos au centre du document) s'oppose à la venue de gendarmes métropolitains, alors que ces fonctions *«pourraient être remplies par des jeunes gens du pays que l'on pourrait former à cet effet»*. Mais Pouvanaa et ses amis ne se contentent pas de protester, ils passent à l'action. Le 22 juin 1947, ils s'opposent au débarquement de trois fonctionnaires métropolitains, estimant que les emplois pourraient être réservés à des Tahitiens, notamment à d'anciens combattants du Bataillon du Pacifique. Les autorités de l'État craignent que cette manifestation ne dégénère (contexte du début de la guerre froide et des émeutes de Madagascar). Les leaders sont arrêtés et emprisonnés. Jugés, ils bénéficient d'un non-lieu le 25 novembre 1947. Leur libération est l'occasion de manifestations de joie à Papeete.

Le slogan de Pouvanaa et de son parti était : "Tahiti aux Tahitiens".

Document 3 : déclaration du R.D.P.T. Le 17 novembre 1949

L'élection triomphale de Pouvanaa à la députation, le 22 octobre 1949, permet de réaliser ce qui a été plusieurs fois différé : la création d'un parti politique.

Les extraits proposés doivent être compris ainsi :

- des promesses ont été faites après la guerre : des promesses orales (de la part des dirigeants des gouvernements de la République), des promesses contenues dans la Constitution de 1946 (voir notamment le préambule : *«La France entend conduire les peuples dont elle a pris la charge à la liberté de s'administrer eux-mêmes et de gérer démocratiquement leurs propres affaires...»*) ;
- revendication des libertés politiques, sociales, administratives, économiques... (voir ci-dessus, dans le point A - Les connaissances, le paragraphe 1. *Après la guerre : des changements trop limités*) ; le R.D.P.T. est impatient de voir enfin s'appliquer les dispositions qui existent en France métropolitaine et que l'on refuse toujours aux Tahitiens ;
- revendication des libertés culturelles : reconnaissance de la culture et de la langue locales, développement de l'enseignement pour le peuple, mais aussi tout faire pour former une élite tahitienne qui pourra occuper les postes à responsabilité.

Document 4 : Le gouvernement de Pouvanaa

Le titre est impropre, car en réalité le président du gouvernement est le gouverneur Toby. Mais lui n'est pas un élu et il est d'ailleurs remplacé rapidement par décision du gouvernement français. L'esprit des institutions issues de la loi-cadre de Gaston Defferre, c'est que le vice-président a le pouvoir de décision dans les affaires locales. Le rôle du gouverneur est de contrôler le respect de la légalité et d'éviter des empiètements sur le domaine de compétences de l'État.

Sur cette photo officielle on reconnaît de gauche à droite, au premier rang :

- Jacques Tauraa (1920-1980), ministre des Affaires économiques ;
- Pouvanaa a Oopa, vice-président, ministre de l'Intérieur et de l'Information ;

- le gouverneur Jean-François Toby (1900-1964), président du gouvernement ;
 - Henri Bodin (1878-1961), ministre des Finances et du Plan ;
 - Pierre Hunter (né en 1927), ministre des Travaux publics, de l'Agriculture, de l'Élevage et de la Pêche ;
- et, au deuxième rang :
- Walter Grand (1917-1983), ministre de l'Enseignement, de la Jeunesse et des Sports ;
 - René-Raphaël Lagarde (1901-1967), ministre de la Santé et des Affaires sociales.

Document 5 : Le NON au référendum de 1958

(voir ci-dessus le paragraphe 4 : *L'échec de 1957-1958*). Retenir la position curieuse de Pouvanaa qui demande de voter NON à la France et écrit sur ses affiches "Vive de Gaulle".

Document 6 : L'arrestation de Pouvanaa, 11 octobre 1958

Arrêter un député est une procédure exceptionnelle puisque celui-ci bénéficie de ce qu'on appelle "l'immunité parlementaire" (articles 21 et 22 de la Constitution de 1946). Cependant, il y a une exception en cas de "flagrant délit". Les autorités judiciaires ont estimé disposer d'éléments indiquant que Pouvanaa ayant donné l'ordre d'incendier la ville, il y avait effectivement "flagrant délit", ce que Pouvanaa a toujours réfuté.

Document 7 : John Teariki et Francis Sanford

• John Teariki (1914-1983)

Né à Moorea, il a suivi une scolarité à l'école Viénot, école protestante de garçons de Papeete. Propriétaire de terres et de caboteurs, toute sa vie il a été passionné par le travail de la terre et la navigation. Conseiller territorial du R.D.P.T. en 1953, il est réélu jusqu'à sa mort.

Plusieurs fois président de l'Assemblée territoriale. Chef du district d'Afareaitu depuis 1953, il devient maire de Moorea de 1972 à 1983 (date à laquelle il perd la mairie, peu avant sa mort accidentelle). Député de 1961 à 1967. Après un moment d'hésitation, il est devenu, à partir de 1964, un farouche adversaire du C.E.P. Après la dissolution du R.D.P.T. en 1963, il dirige de fait le Here Ai'a de 1965 jusqu'à son décès. Sans vouloir «se séparer de la France», selon ses propres paroles, il revendique une refonte du statut qui «assainirait» les rapports avec la métropole.

Il décède des suites d'un accident survenu sur ses terres de Taravao (déchiqueté par son tracteur).

• Francis Sanford (1912-1996)

D'abord instituteur, il occupe aussi diverses fonctions administratives. Il est le délégué du gouverneur auprès des autorités américaines à Bora Bora pendant la guerre. Il tente plusieurs fois de se faire élire à la députation et à l'assemblée territoriale contre les candidats du R.D.P.T.

De 1959 à 1964, il occupe des fonctions importantes au cabinet du gouverneur, au moment où le centre d'essais nucléaires s'installe en Polynésie.

Il est élu maire de Faaa en 1965, puis député en 1967, contre le leader autonomiste John Teariki. Très rapidement cependant, il rejoint le combat des autonomistes, prend la tête du mouvement. Il réussit à arracher au président Giscard d'Estaing, en 1977, un statut d'autonomie finalement assez limité. On le considère néanmoins comme le "père" de l'autonomie, qualificatif qui conviendrait mieux sans doute à Pouvanaa. Il devient vice-président du conseil de gouvernement entre 1977 et 1982. Aux élections territoriales de 1982, il est largement battu par Gaston Flosse.

En 1986, il se retire de la vie politique active, ne jouant plus que le rôle du "Sage" qu'on consultait aux grandes occasions.

Document 9 : Le gouverneur Schmitt

L'intérêt du document est de montrer celui qui a été le dernier gouverneur et le premier haut-commissaire de la Polynésie française.

Document 10 : extraits du statut de 1977

Il s'agit ici de montrer que ce statut ne donne de compétence aux élus que pour les affaires locales. Il n'y a d'ailleurs guère eu de progrès en ce domaine dans les statuts qui ont suivi (1984 et 1996). Il faut insister sur le fait que l'autonomie n'est pas à proprement parler une autonomie politique, mais une autonomie administrative. Le Territoire reste attaché à la République française.

Ce statut de 1977 a été rapidement critiqué par Gaston Flosse. Ce dernier obtient une autonomie plus large en 1984. (voir le doc. 11, p. 155 du manuel, et les commentaires ci-après). Le conseil de gouvernement est remplacé par un conseil des ministres dont le président est désormais un élu local et non plus le haut-commissaire. Les compétences du Territoire sont sans cesse élargies depuis.

Document 11 : le premier gouvernement Flosse (septembre 1984)

C'est le premier gouvernement de l'autonomie interne. Sur la photo, on reconnaît, de gauche à droite :

- **Sylvain Millaud**, ministre de l'Agriculture ;
- **Georges Kelly**, ministre de la Jeunesse, des Sports, de l'Éducation populaire et de l'Artisanat traditionnel ;
- **Lysis Lavigne**, ministre de la Santé, de la Recherche scientifique et de l'Environnement ;
- **Alexandre Léontieff**, vice-président du gouvernement, ministre de l'Économie, du Plan, du Tourisme, de la Mer, de l'Industrie et du Commerce extérieur ;
- **Gaston Flosse**, président du gouvernement ;
- **Huguette Hong Kiou**, ministre des Affaires sociales, de la Solidarité et de la Famille, chargée des relations avec l'Assemblée territoriale et le Comité économique et social ;
- **Michel Buillard**, ministre du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Logement ;
- **Jacques Teheïura**, ministre de l'Éducation et de la Culture, porte-parole du gouvernement, chargé des relations avec la Commission du Pacifique Sud ;
- **Patrick Peaucellier**, ministre des Finances et des Affaires intérieures ;
- Édouard Fritch, ministre de l'Équipement, de l'Aménagement, de l'Énergie et des Mines ;
- **Alban Ellacott**, ministre des Transports, des Postes et Télécommunications et des Ports.

À l'époque, le statut prévoyait (article 5) que le gouvernement se composait d'un président et de six à dix ministres. C'est donc le chiffre maximum qui a été retenu. Depuis la modification statutaire de 1996, le nombre de ministres n'est plus réglementé.

Document 12 : rencontre Mitterrand et Gaston Flosse à Moruroa

Cette rencontre a eu lieu à Moruroa au cours d'une brève visite faite par le Chef de l'État qui tentait de reprendre l'offensive diplomatique après la désastreuse affaire du *Rainbow Warrior*. Cette photo sert seulement à rappeler qu'à plusieurs reprises une rencontre entre les deux hommes a permis de débloquer un certain nombre d'obstacles qui empêchaient le Territoire d'obtenir un statut qui correspondait aux vœux de Gaston Flosse. Lors du décès de l'ancien président de la République, Gaston Flosse a bien souligné que la Polynésie lui était redevable du statut d'autonomie interne, un bel hommage malgré les options politiques différentes des deux dirigeants.

Quel bilan peut-on dresser de l'autonomie ?

Le Territoire et l'État avaient besoin l'un de l'autre. Cela a permis d'éviter toute crise majeure. Mais les insatisfactions demeurent. La logique voudrait que l'autonomie soit de plus en plus large. Le statut modifié en 1996 accorde des changements très significatifs dans le domaine symbolique et renforcent la personnalité du Territoire, mot qui tend d'ailleurs à s'estomper pour faire en sorte qu'on soit dans une situation de quasi-État. Dans l'ordre des symboles, il en reste deux à obtenir pour marquer une évolution significative : un autre nom ("Tahiti Nui" propose le Tahoeraa, "Ao Maohi" propose le Tavini), la reconnaissance de la langue tahitienne

comme deuxième langue officielle. Mais le statut de 1996 n'a apporté que peu de changements dans les compétences locales et les liens avec la métropole n'ont pas été modifiés. C'est que l'on se heurte à la rigidité de la Constitution. Il faudra donc trouver des pistes nouvelles pour accroître significativement les compétences territoriales sans rompre totalement les liens avec la France. C'est de ce qui se passe en Nouvelle-Calédonie que viendra peut-être la solution.

Au moment où sont rédigées ces lignes, il faut beaucoup de prudence, mais Gaston Flosse a annoncé qu'il demanderait que la Polynésie bénéficie des nouvelles possibilités accordées au Territoire voisin.

Document 13 : une manifestation du Tavini Huiraatira

Oscar Temaru et son parti s'opposent ici à la reprise des essais nucléaires décidés par le président Chirac en 1995. Deux raisons au moins expliquent cette manifestation. Le Tavini, renforcé par des organisations écologistes du monde entier, considère que les essais nucléaires présentent un danger pour la santé des populations (alors que l'armée et le gouvernement français prétendent que toutes les précautions sont prises pour qu'il n'en soit pas ainsi). Le Tavini, parti indépendantiste, estime que la Défense de la France ne doit pas se préparer sur le sol de la nation *ma'ohi*.

3. DÉROULEMENT DES SÉANCES

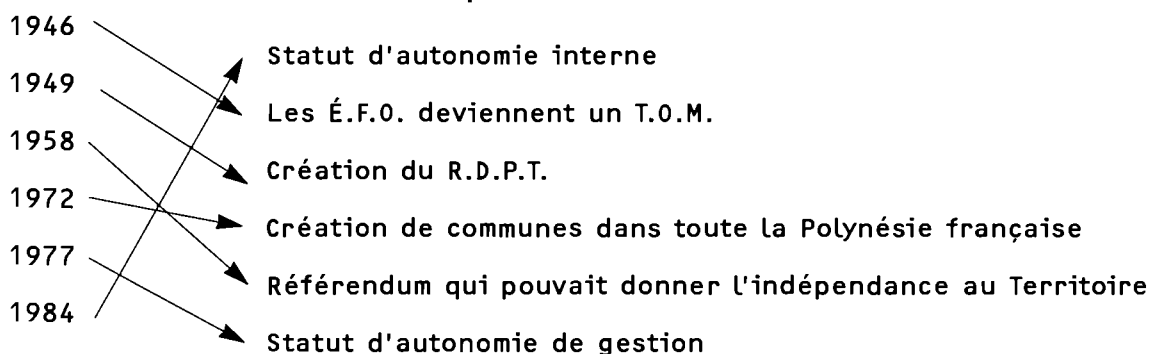
■ 1^{ère} & 2^{ème} séances : voir les fiches pédagogiques, pages 214 & 215

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

1. Je reconnais les grands personnages de l'Histoire

Mots croisés Horizontalement : 1. Teariki ; 2. Mitterrand ; 3. Flosse ; 4. Pouvanaa.
Verticalement : A. Temaru ; B. Sanford.

2. Je sais situer dans le temps



3. Je retiens l'essentiel et le vocabulaire

En 1946, les É.F.O. ne sont plus une **colonie**, mais un territoire d'outre-mer. Cependant le **gouverneur** qui représente le pouvoir central a encore trop de pouvoir. Les élus de l'**assemblée représentative** ne défendent pas assez les Tahitiens, estime Pouvanaa. Aussi crée-t-il un **parti** politique : le R.D.P.T. en 1949.

4. Je recherche

Quels sont les membres du gouvernement de 1984 qui sont encore membres de l'actuel gouvernement ?

NB : Cette question, et celles qui suivent, ne peuvent faire l'objet d'une correction dans ce livre du maître ; à tout moment, la composition du gouvernement peut en effet être changée. Le maître se tiendra donc informé.

Cette recherche peut être menée à la maison, soit en Histoire, soit en Éducation civique.

Ch. 25 - Un T.O.M. à la recherche de son autonomie OBJECTIFS	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT DE LA 1^{ÈRE} SÉANCE
• PRENDRE CONSCIENCE DE L'ÉVEIL POLITIQUE DU PEUPLE POLYNÉSIE À PARTIR DE 1945 : VERS UNE GESTION AUTONOME DES AFFAIRES LOCALES...	M. Élève : § 1, p. 151 M. Élève : doc. 1 p. 151 M. Élève : doc. A & B p. 150	Cours dialogué	■ LA SITUATION EN 1946 . Lire jusqu'à... <i>l'illustration</i> ; s'interroger <i>Depuis quand les É.F.O. ne sont-ils plus colonie de la France ? Que sont-ils devenus ?</i> . <i>Par qui les habitants sont-ils représentés ?</i> --> (doc. 1) constater la seule présence de drapeaux français. . Observer, s'interroger : <i>Pourquoi, actuellement, notre Territoire a-t-il deux drapeaux officiels ? Pourquoi a-t-on érigé une stèle de Pouvanaa à Oopa ? Qui était-il ? Quel a été son rôle ?</i>
• CONNAÎTRE POUVANAA A OOPA, UN DES ACTEURS DE CETTE ÉVOLUTION	M. Élève : § 3, p. 29 doc. B p. 28 M. Élève : doc. 2 p. 152 § 1, p. 151	Lecture + cours dialogué + récit du maître Lecture + cours dialogué	■ QUI ÉTAIT POUVANAA A OOPA ? . Lire le début de ce § (+ voc. : <i>autonomie</i> , p. 29). . Présenter une courte biographie de Pouvanaa (1895-1977, cf. <i>maître</i> , p. 206) ; souligner : --> physique de <i>popaa</i> mais un authentique Tahitien ; très attaché à la défense des intérêts du peuple tahitien ; ce qui le conduit à réclamer davantage de pouvoirs pour les élus locaux (lire le début du <i>comm. du doc. 2</i>). . puis lire la fin de ce § (+ voc.) ; expliquer "...des abus du pouvoir central" (voir voc.).
• POUVANAA A OOPA : CONNAÎTRE SES IDÉES POLITIQUES, SON ACTION...	M. Élève : doc. 2 p. 152 M. Élève : p.152 doc. 3 + p. 138 doc. 11 (préambule)	Lecture + cours dialogué + récit du maître Lecture + apports du maître Récit du maître	■ POUVANAA ET LA CRÉATION DU R.D.P.T. . Décrire, lire la fin du <i>comm.</i> ; citer "l'affaire du <i>Ville d'Amiens</i> " comme exemple de ce que Pouvanaa considère être un <i>abus du pouvoir central</i> . . Relater la création du R.D.P.T.... --> À la suite de cette affaire, Pouvanaa et les divers contestataires s'unissent et créent, en 1949, un parti politique, le R.D.P.T. . Lire (doc. 3) ; mettre en évidence les objectifs... --> plus de libertés politiques et sociales, plus de prospérité, plus de justice... . rattacher ce texte aux promesses antérieures : --> "...conduire les peuples... à la liberté de s'administrer eux-mêmes et de gérer leurs propres affaires..." (cf. <i>livre du maître</i> , p. 210). . Poursuivre le récit... --> Le R.D.P.T. devient très populaire. Pouvanaa s'impose très vite grâce à sa bonne connaissance du milieu tahitien. Il est surnommé le "Metua". Dès 1949 il est élu député, poste qu'il occupe jusqu'en 1958. *
• COMPRENDRE LES RAISONS DE L'ÉCHEC DE POUVANAA	M. Élève : § 2, p. 151 doc. 4 p. 153 M. Élève : doc. 5 p. 153 doc. 1 p. 146 M. Élève : doc. 6 p. 153 § 2, p. 151 Cahier act.	Lecture + cours dialogué + apports du maître Lecture + c. dialogué + apports du maître Trav. indiv.	■ PREMIÈRE AUTONOMIE & ÉCHEC DE POUVANAA . Lire les 3 1 ^{ères} lignes, observer le doc., préciser ... --> Pouvanaa vice-président, mais expérience de courte durée (10 mois). . Poursuivre ... --> Le programme du R.D.P.T. devient ensuite très hostile à l'administration coloniale, une politique qui conduit Pouvanaa à revendiquer une "République tahitienne" (expliquer). . Observer ces doc., rappeler l'objet du référendum, souligner le choix de Pouvanaa (<i>comm. du doc. 5</i>). . Poursuivre ... --> La majorité des électeurs se prononce pour le maintien de la Polynésie f ^{se} dans l'État français. Au sein du R.D.P.T., c'est la cassure. L'échec de Pouvanaa diminue sa popularité. C'est alors qu'il est accusé d'avoir, en compagnie de proches, voulu incendier la ville de Papeete... . Observer le doc. 6 ; en lire le commentaire, puis les dernières lignes du § 2. --> Arrestation, prison, exil de Pouvanaa ; recul du R.D.P.T. L'État retire alors au Territoire une grande partie de l'autonomie qu'il lui avait accordée. . Activité : 3, p. 70 (* peut être située plus tôt).

Ch. 25 - Un T.O.M. à la recherche de son autonomie OBJECTIFS	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT DE LA 2^{ÈME} SÉANCE
	M. Élève : doc. 6 & 4 p. 153	Cours dialogué + récit du maître	■ L'ÉVOLUTION POLITIQUE DE 1945 À 1957 .Revoir les doc. ; relire l'essentiel des comm. : --> "Pouvanaa est ... condamné à la prison." --> "Après l'arrestation ... l'État retire ..." .Rappeler --> en juillet 1957, la France accorde davantage de pouvoirs aux élus locaux, donc une certaine autonomie. Mais, une période agitée secoue le Territoire : Pouvanaa revendique l'indépendance ; la majorité des Polynésiens ne le suit pas ; Pouvanaa est arrêté (1958). L'État retire, à la Polynésie fr^{se}, une grande partie de l'autonomie qu'il lui avait accordée... .Préciser : d'autres hommes vont poursuivre le combat de Pouvanaa... <i>Lesquels ?</i>
• CONNAÎTRE LES AUTRES ACTEURS DE LA REVENDICATION AUTONOMISTE EN POLYNÉSIE FRANÇAISE, LEUR ACTION...	M. Élève : doc. pp. 154-155 M. Élève : § 3, p. 151 doc. 7 p. 153 M. Élève : § 3, p. 151 M. Élève : doc. 10 p. 154 doc. 9 p. 154	Cours dialogué Lecture + cours dialogué + apports du maître Lecture + cours dialogué + apports du maître Lecture + cours dialogué + apports du maître	■ LA REVENDICATION AUTONOMISTE SE POURSUIT... .Observer rapidement les doc. de ces 2 pages... . <i>Qui reconnaissez-vous ?</i> Probablement G. Flosse, O. Temaru... <i>Qui sont-ils ?</i> Les situer brièvement... • VERS L'AUTONOMIE DE GESTION... .Lire les 3 1^{res} lignes... <i>Qui revendique davantage d'autonomie ?</i> Observer les doc., identifier ces personnages, lire les comm. ; préciser... --> Ces hommes étaient à la tête de partis politiques autonomistes : le Pupu Here Ai'a de John Teariki ; le E'a Api de Francis Sanford. --> Ils ne sont plus en vie. <i>Qu'est-ce qui l'indique ?</i> --> (1914-1983) ; (1912-1996). .Lire la suite, jusqu'à <i>affaires locales</i>... ; relever les évolutions statutaires concédées par l'État : --> 1. en 1972, création des communes (dans toute la Polynésie fr.) ; 2. en 1977, adoption d'un nouveau statut, l'autonomie de gestion (longues négociations conduites par John Teariki, puis Francis Sanford et le sénateur Daniel Millaud). .Lire les extraits de ce statut ; préciser... --> Ce statut ne correspond pas à un réel changement de pouvoir : le représentant de l'État, dénommé haut-commissaire (<i>voir</i> le doc. 9), conserve des pouvoirs importants ; il n'y a pas de ministres. (Retenir : les 3 institutions).
• CONNAÎTRE LES POINTS ESSENTIELS DU STATUT POLITIQUE ACTUEL DE LA POLYNÉSIE FRANÇAISE	M. Élève : § 3, p. 151 doc. 12 & 11 p. 155	Lecture + cours dialogué + apports du maître	• VERS L'AUTONOMIE INTERNE... .Lire la fin du § 3 ; observer les doc., les commenter ; relever la nouvelle évolution statutaire... --> en 1984, le statut "d'autonomie interne" entre en application (dès 1981, négociations entre Gaston Flosse et François Mitterrand, président de la République). --> Préciser - L'État, au travers du haut-commissaire, exerce encore un contrôle mais ce dernier n'est plus chef du Territoire. C'est un homme politique local qui devient le président du gouvernement territorial. Gaston Flosse est le premier président. Il est entouré de plusieurs ministres qui l'aident à gouverner. .Récapituler : dates, hommes... ; évoquer les symboles (drapeau, hymne...) ; lire le résumé.
• PRENDRE CONSCIENCE QUE CETTE ÉVOLUTION POLITIQUE N'EST SANS DOUTE PAS TERMINÉE...	M. Élève : doc. 8 p. 154 (frise)	Cours dialogué + lecture + apports du maître	• D'AUTRES ÉVOLUTIONS... ? .Observer le doc., lire le comm. ; préciser... --> Aujourd'hui encore, l'État continue de transférer davantage de compétences aux autorités locales, mais une partie de la population ne s'en contente pas et demande l'indépendance...
	Cahier act.	Trav. indiv.	■ ÉVALUATION - Activités : 1, 2 & 4, pp. 69-70. IMPORTANT : faire coïncider cette séance avec des moments d'éducation civique portant sur les institutions du Territoire (organigramme, vocabulaire...).

Ch. 26 - L'ouverture de Tahiti au monde. *Comment la Polynésie française entre-t-elle dans le monde moderne ?*

Les élèves devront connaître :

- les caractéristiques d'un pays du Tiers-monde ;
- les notions élémentaires de démographie ;
- la notion d'exportation.

1. OBJECTIF

Montrer l'ouverture progressive de la Polynésie française au monde extérieur puis son accès rapide à la société de consommation avec ses bienfaits et ses inconvénients.

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE

A - LES CONNAISSANCES

1. Le tournage de *Les mutinés du Bounty* et l'épuisement des richesses locales
(On trouvera une bonne documentation sur ce tournage dans *Le Mémorial polynésien*, vol. VI). Retenir que la M.G.M. a laissé en 1961 la somme de 135 millions de francs cfp, alors que, l'année suivante, les revenus de l'activité cinématographique n'ont été que de 24 millions.

Cette année 1962, seuls 12 000 touristes visitent nos îles. Mais au moins le Territoire dispose-t-il enfin d'un **aéroport international** (voir le doc. 2, p. 168 du manuel).

Les quelques productions locales s'arrêtent (les gisements de phosphates ne sont plus exploités à partir de 1966 : voir le tableau du doc. 3) ou connaissent de graves difficultés à l'exportation (coprah, nacre, vanille, concurrencés par d'autres produits).

En même temps, les progrès de la médecine font reculer le taux de mortalité infantile (qui était encore voisin de cent pour mille en 1960) et allonger l'espérance de vie (cinquante-sept ans pour les hommes en 1960). Comme les taux de natalité restent élevés (plus de quarante pour mille dans les années soixante), la progression démographique est énorme.

Le problème se pose alors : comment faire face aux difficultés puisqu'on aura moins de ressources et davantage d'habitants ? (voir doc. 3, la déclaration de J.-D. Drollet).

C'est dans ce contexte économique et social qu'une délégation de conseillers territoriaux se rend à Paris et que le 3 janvier 1963, le président de la République annonce l'installation du C.E.P. Quelques jours auparavant, le Général avait déclaré : "Nous resterons en Polynésie pour l'intérêt stratégique de ces îles ; les gens sont gentils, il faut actuellement ne pas regarder à l'argent".

2. Les conséquences de l'installation du C.E.P.

Montrer que le C.E.P. n'aurait pas pu s'installer sans l'aéroport de Faaa (voir Regnault J.-M., *La bombe française dans le Pacifique, l'implantation : 1957-1964*, éd. Polymages-Scoop, Papeete, 1993, p. 119).

L'installation du C.E.P. modifie les conditions de vie des habitants. La Polynésie, avec son aéroport international, son port autonome, s'ouvre encore davantage à la modernité. Les transferts de l'État, les activités engendrées par le C.E.P., les salaires des fonctionnaires affectés d'un indice de correction qui les double par rapport à la métropole entraînent un niveau de vie sans rapport aucun avec les richesses créées

sur place (période d'effondrement des ressources traditionnelles, voir plus haut). L'agriculture est souvent abandonnée (dans les îles en particulier).

Les défauts du système apparaissent vite. Le Territoire, s'il devient "riche", n'est pas "développé" pour autant. Une inégale répartition des fruits de la prospérité laisse une fraction de la population en marge.

Il serait bon d'insister sur l'énorme progression démographique que révèle le tableau suivant :

	Population totale	Population de Tahiti	Tahiti en % de la population globale
1941	51 200	23 200	45,3
1962	84 500	47 000	55,6
1992	211 000	145 000	68,7

Tableau : évolution de la population.

Entre 1941 et 1992, la population du Territoire est multipliée par quatre, mais sur l'île de Tahiti même, elle est multipliée par six. Cette pression démographique, dont les autorités politiques et religieuses se refusent longtemps à analyser sérieusement les effets, explique sans doute mieux que beaucoup d'autres phénomènes, les difficultés sociales.

3. Une modernisation accélérée

(Voir le paragraphe 4, page 157 du manuel de l'élève)

Cette partie ne présente aucune difficulté. Pour avoir cependant une idée de l'importance de la consommation en Polynésie, on comparera avec la France, pays industrialisé. Le tableau qui suit peut faire réfléchir :

Équipements	Polynésie française	Tahiti-Moorea seulement	France
réfrigérateurs	80 %		98 %
téléviseurs	81 %		92 %
magnétoscopes-vidéo	38 %	40 %	17 %
au moins une automobile	68 %	76 %	75 %

Tableau : taux d'équipement des ménages en 1988.

(Source Poirine B., *Tahiti : stratégie pour l'après nucléaire*, L'Harmattan, 1996, p. 27)

Ce tableau montre bien qu'en 1988 (période qui était particulièrement faste pour le Territoire, même si les premières difficultés économiques commençaient à se faire sentir) les ménages polynésiens n'avaient rien à envier aux ménages métropolitains. Il est important de faire comprendre que cette "richesse" comme il est dit plus haut, ne correspond pas à la production de biens, comme en métropole par exemple, ou même comme en Nouvelle-Calédonie où il y a l'exploitation du nickel.

Dans l'ouvrage dont est tiré le tableau ci-dessus, l'auteur compare la consommation estimée en Francs français entre la Polynésie et les D.O.M. en 1986 :

	Consommation par habitant, en francs français
Polynésie française	54 138
Martinique	34 629
Guadeloupe	28 881
La Réunion	27 500
Guyane	26 709

Le tableau montre des différences importantes qui doivent être néanmoins relativisées par le fait que les prix sont plus élevés en Polynésie à cause de salaires qui sont aussi plus élevés. Il permet cependant de constater que la "richesse" de la Polynésie n'est pas tout entière due au C.E.P. puisque des régions comparables ont un niveau de vie qui n'est pas considérablement différent. Dans tous les cas, la "richesse" vient essentiellement des transferts de l'État (salaires des fonctionnaires, subventions diverses, prestations sociales...).

En conclusion, s'il faut expliquer les grandes transformations de la Polynésie par le C.E.P., il faudra rester nuancé : le C.E.P. n'explique pas tout, mais seulement le fait que la Polynésie puisse consommer davantage que les D.O.M. par exemple.

B - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Poirine B., *Tahiti : stratégie pour l'après-nucléaire*, Paris, L'Harmattan, 1996, 260 p.
- Poirine B., *Tahiti : la fin du paradis ?* Tahiti, 1994, 162 p.

C - COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Document 1 : tournage du film *Les mutinés du Bounty* en baie de Matavai
(Voir ci-dessus : A - Les connaissances, paragraphe 1).

Document 2 : une piste posée sur le lagon de Faaa

Le colonel Castex, passionné par les relations aériennes, a combattu pour que Tahiti ait son aéroport. Un projet existe dès 1953. Le quotidien *Les Nouvelles* annonce le 6 juin 1957 qu'une décision a enfin été prise à Paris le 15 mai, «à la suite d'une réunion interministérielle». Le journal précise «qu'on ne trouvait pas les crédits nécessaires», puis que «le gouvernement français a pris d'urgence» des dispositions pour financer le projet. Les travaux ont été menés avec une grande rapidité.

Or, début 1957, la France ayant cherché un site d'essais nucléaires, le général Ailleret avait rejeté l'hypothèse des Tuamotu qui pourtant semblait avoir sa préférence, la Polynésie ne disposant pas d'aéroport. Faut-il voir dans la précipitation à décider et à construire l'aéroport, un rapport avec un besoin de la Défense nationale ? Voir, au chapitre précédent, l'hypothèse que l'arrestation de Pouvanaa en 1958 serait liée à une future implantation du C.E.P.

Document 3 : Les problèmes s'accumulent

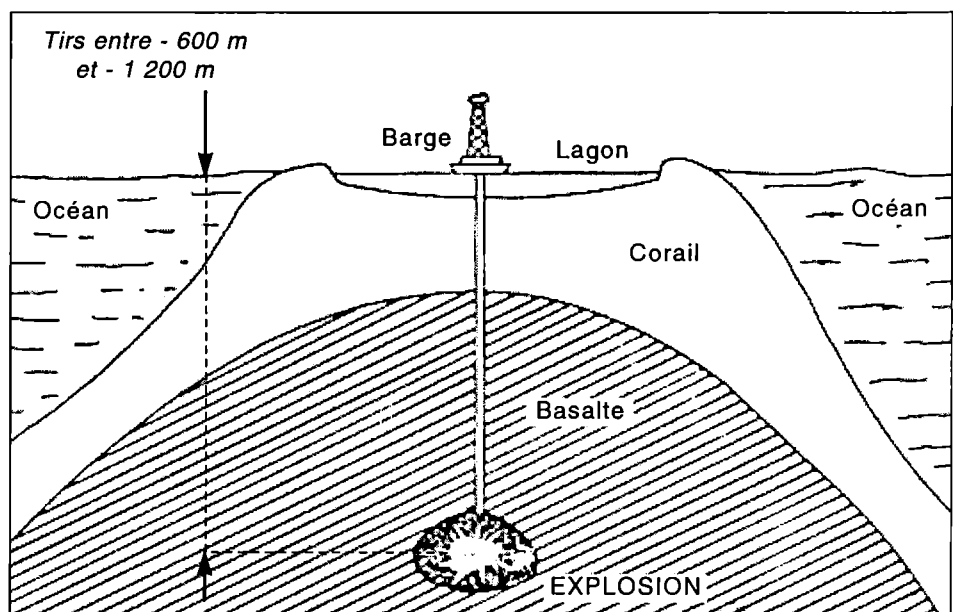
On rattachera ce document au tableau sur l'évolution de la population ci-dessus.

Le conseiller Jacques-Denis Drollet, ancien instituteur, est un des rares conseillers à comprendre les problèmes à venir. Il est clair que le Territoire ne va pas tarder à être privé de ses ressources traditionnelles (*document 3 - suite, page 158 du manuel*). Cela explique largement la facilité avec laquelle de Gaulle a pu faire accepter l'installation du C.E.P. : les problèmes financiers seraient résolus.

Documents 4 et 5 : Les essais nucléaires aux Tuamotu

Montrer que les essais, à partir de 1975, se sont effectués dans le basalte. Théoriquement, les déchets nucléaires restent prisonniers de cette roche (*schéma ci-contre*).

Sur le problème de la nocivité des essais, le maître ne s'avancera pas trop, compte tenu de l'âge des élèves. Il pourrait s'en tenir, éventuellement, à quelques réflexions de bon sens, soit :



D'après *L'État et les institutions du Territoire de la Polynésie française*, J.-M. Regnault et le centre de formation P.E.G.C., Ministère de l'Éducation - éd. de la plage.

- les militaires ont sans doute pris un maximum de précautions ;
 - ces précautions n'excluent pas des accidents ;
 - y a-t-il eu des accidents ? C'est-à-dire, y a-t-il eu des Polynésiens contaminés dans les îles proches des essais, à l'époque où ceux-ci étaient aériens ? Malgré quelques affaires retentissantes, la preuve de ces accidents n'a pas été apportée, faute d'accès aux dossiers et archives ;
 - la santé des Polynésiens a-t-elle été globalement affectée ? Là encore, faute de documents probants, on restera prudent. La plus grande fréquence des cancers (si elle était réellement démontrée) pourrait aussi venir de deux facteurs essentiels : l'allongement de l'espérance de vie (un Tahitien avait une espérance de vie de 43 ans environ après la dernière guerre, de 57 ans vers 1963, et de près de 70 ans aujourd'hui), la modification profonde du mode de vie et l'alimentation en particulier.
- Éventuellement, ce débat pourrait être l'occasion pour le maître de montrer la différence qu'il y a entre le militantisme et la science. Le militant peut toujours vouloir défendre une cause, mettre en garde par exemple contre le danger de contamination nucléaire sans avoir forcément besoin d'arguments solides. L'historien, le médecin, le scientifique en général, ont besoin de chiffres, de comparaisons, de preuves. Ils n'avanceront rien sans pouvoir le démontrer. Cela ne les empêchera pas pourtant de pouvoir exprimer des hypothèses et des craintes.

IMPORTANT

En juin 1998, l'Agence internationale de l'énergie atomique (composée de savants de divers pays, connus pour leur compétence et leur objectivité) a rendu un rapport qui conclut que, sur les atolls de Moruroa et Fangataufa, les risques de contamination pour la population éventuelle ou pour l'environnement naturel étaient inexistants, actuellement et dans le futur. Les conclusions ont rassuré la plupart des opposants traditionnels aux essais. Les questions qui restent en suspens sont les suivantes : si les risques actuels et futurs sont nuls, n'y a-t-il pas eu, dans le passé, des hommes qui ont été exposés aux rayonnements ? Leur santé en a-t-elle été affectée ? Des recherches historiques, des enquêtes médicales répondront peut-être à ces interrogations.

Document 7 : des études de plus en plus longues à Tahiti même

- **L'École Centrale de Papeete** a été ouverte en 1905. École maternelle (jusqu'en 1938) et école primaire, dotée d'un cours supérieur permettant de passer les brevets, elle a aussi été le siège d'un "cours normal" dans lequel étaient formés les futurs enseignants du Territoire. Les jeunes gens et jeunes filles qui voulaient passer le baccalauréat devaient se rendre en métropole ou à Nouméa.

En 1953 (année du cinquantième anniversaire de la mort du peintre), l'École Centrale devient un collège moderne court, appelé Paul Gauguin. Un second cycle conduisant au baccalauréat est ouvert en 1958. En novembre 1960, le collège porte désormais le nom de lycée Paul Gauguin.

- **L'Université française du Pacifique** a été créée en 1987. Mais déjà, depuis 1984, une formation universitaire était dispensée à l'École normale, puis au Service de la promotion universitaire.

Documents 6, 8 et 9 : le front de mer vers 1960 et le front de mer actuel ; croissance de l'agglomération de Papeete ; embouteillage sur les routes

- Commenter ces documents ne présente pas de difficulté majeure. Le maître montrera l'évolution du bord de mer à Papeete en quarante ans, par l'observation des deux photos.
- En utilisant les résultats du recensement de 1996, le maître pourra faire calculer la population totale de "l'agglomération urbaine" de Papeete.
- Il fera réfléchir les élèves aux conséquences d'un développement mal maîtrisé, comme celui de l'accroissement du parc automobile. Il montrera la différence qu'il y a entre les statistiques (augmentation du nombre de véhicules, donc prospérité pour le secteur automobile, ce dont il faut sûrement se réjouir) et la vie quotidienne (même le propriétaire d'une voiture neuve n'apprécie pas forcément les embouteillages).

3. DÉROULEMENT DES SÉANCES

■ 1^{ère} & 2^{ème} séances : voir les fiches pédagogiques, pages 221 & 222

4. CORRECTION DU CAHIER D'ACTIVITÉS

1. Je sais lire un document

Deux grands problèmes de la Polynésie française dans les années 60 :

- la **poussée démographique** (ou augmentation de la population) ;
- la **baisse de la production** (de phosphate, de coprah, de vanille, de nacre...).

2. Je sais situer dans le temps

N'existaient pas au début des années 60 en Polynésie française (donc, à barrer) :

le ~~caddie~~ ; le ~~magnétoscope~~ ; l'~~ordinateur~~ ; le ~~disque compact~~ ; la ~~télévision~~ ;
la ~~console de jeux vidéo~~ ; le ~~four à micro-ondes~~ ; le ~~téléphone GSM~~ ; le ~~caméscope~~.

[Pour mémoire, seuls existaient donc : le *poste de radio* et le *réfrigérateur*.]

3. Je travaille mes connaissances

Document 9 de la page 161 ; la modernisation qui se pose surtout à Tahiti.

- Le problème lié à la modernisation qui se pose surtout à Tahiti : **embouteillages sur les routes**.

- Les raisons :

- une seule route de ceinture pour pénétrer dans Papeete,
- concentration des activités à Papeete,
- transports en commun peu efficaces,
- voitures trop nombreuses.

4. Je recherche

Autres problèmes liés à la modernisation :

- la pollution,
- l'élimination des ordures ménagères,
- l'approvisionnement en eau potable,
- la façon de se nourrir et les maladies qui en résultent (diabète, cancer...),
- la délinquance...

Ch. 26 - L'ouverture de Tahiti au monde OBJECTIFS	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT DE LA 1^{ÈRE} SÉANCE
• CONNAÎTRE LES ÉVÉNEMENTS DES ANNÉES 1960 QUI SONT À L'ORIGINE DE CHANGEMENTS TRÈS IMPORTANTS DANS LA VIE DES POLYNÉSIENS	Photos, cartes postales anciennes, interview... séquences de film-vidéo* Manuel de l'élève M. Élève : doc. 6 p. 160 M. Élève : doc. 3 p. 158 Cahier act. + doc. 5 p. 130	C. dialogué + recherches documentaires, enquêtes... ou récit du maître ou vidéo... Cours dialogué Apports du maître Trav. indiv. + cours dialogué + apports du maître	■ MISE EN SITUATION - LA POLYNÉSIE DES ANNÉES 50 • LE MODE DE VIE... .Rechercher - De quoi vivaient les habitants ? Toutes les familles avaient-elles une voiture ? Avaient-elles autant d'appareils électro-ménagers qu'aujourd'hui ? La notion d'argent était-elle aussi présente qu'aujourd'hui ? (effectuer recherches documentaires, enquêtes ; regarder des séquences-vidéo choisies ; éviter idéalisme et fantaisie). • L'HABITAT, L'URBANISATION... .Rechercher dans tout le manuel des illustrations de l'habitat ; les classer en 1. milieu-fin du XIX^e s. ; 2. début-milieu XX^e s. ; 3. actuel. Comparer. .Observer. À quoi voit-on que la photo de gauche est la plus ancienne ? (collines non loties... ; photo de droite : de plus grands immeubles, front de mer aménagé...). → Préciser - La vie, dit-on, était plus paisible en ce temps-là. Pourtant, déjà des problèmes existaient, qui inquiétaient des responsables politiques, tel J.-D. Drollet, conseiller R.D.P.T... .activité : 1, p. 71 (voir aussi doc. 3-suite). → 1. poussée démographique (revoir le doc. 5, p. 130, & act. 4 p. 63), 2. production en baisse ; → préciser : ces 2 points sont caractéristiques des pays du tiers-monde. Si la situation avait continué ainsi, peut-être aurions-nous connu la situation désastreuse de ces pays... .Comment, depuis, la situation a-t-elle évolué ? ■ DES ANNÉES 1960 À AUJOURD'HUI... .Laisser s'exprimer sur la situation d'aujourd'hui... → Préciser - La situation actuelle est plutôt celle d'une société de consommation. La Polynésie n'a donc pas évolué comme un pays du tiers-monde ; elle est entrée dans le monde moderne. .Qu'est-ce qui a provoqué l'entrée de la Polynésie française dans le monde moderne ? .Observer les doc. de cette double-page ; laisser s'exprimer ; citer les 3 événements évoqués... → film <i>Les mutinés...</i> ; aéroport de Faaa ; C.E.P. • LE TOURNAGE DU FILM LES MUTINÉS DU BOUNTY .Lire le comm. du doc., le § (+ voc.) ; comprendre l'arrivée soudaine de beaucoup d'argent. → Préciser - Le tournage d'un film implique la création d'emplois : acteurs, figurants, costumiers... ; la Métro-Goldwyn-Mayer produisait des films à très gros budget. → Conclure - Les Polynésiens qui ont vécu ce tournage prennent davantage conscience de la valeur de l'argent (relire le doc. 13, p. 103), et constatent qu'il leur facilite la vie. → Rappeler brièvement ce qu'est le mythe de Tahiti (Ch. 16, voir doc. p. 89, lire la conclusion p. 87) ; dire en quoi ce mythe est conforté. • LA CONSTRUCTION DE L'AÉROPORT DE FAAA .Lire le § (+ voc.) ; revoir les doc. du Ch. 20, comparer aux doc. A. et doc. du manuel de Géographie (Ch. 1.11) ; évoquer les voyages des élèves eux-mêmes... .Complément éventuel : lire le comm. du doc. 2 ; dater (axes chrono^s Hist. p. 157 & Géo, p. 53). .Évoquer brièvement les autres relations avec le monde extérieur : maritimes, télécommunications... ■ CONCLUSION - Dans les années 1960, la mise en place de moyens de transport modernes, l'impact croissant de l'argent, bouleversent à nouveau le mode de vie des Polynésiens.
• CONNAÎTRE UN ÉPISODE... - QUI A SURPRIS PAR SES MOYENS IMPORTANTS, TECHNIQUES ET FINANCIERS, - QUI A CONTRIBUÉ À MAINTENIR ET DÉVELOPPER LE MYTHE DE TAHITI • COMPRENDRE QUE... - L'OUVERTURE DE L'AÉROPORT DE TAHITI-FAAA A PERMIS À LA POLYNÉSIE FRANÇAISE DE S'INSCRIRE DANS LE GRAND RÉSEAU DE COMMUNICATIONS AÉRIENNES AUTOUR DE LA PLANÈTE, - UN TEL CHANTIER A NÉCESSITÉ UNE MAIN-D'ŒUVRE IMPORTANTE QUI DÉCOUVRE LE SALAIRE ET SES RETOMBÉES MATÉRIELLES	M. Élève : les doc. des pp. 158-159 M. Élève : doc. 1 p. 158 § 1, p. 157 M. Élève : Ch. 16 p. 87... M. Élève : § 2, p. 157 doc. A p. 156 doc. 17 & 20 p. 120 + Manuel Géo pp. 52 à 54 doc. 1 inclus	Cours dialogué + apports du maître Cours dialogué C. dialogué + apports du maître C. dialogué + apports du maître	* ex. "Si Tahiti m'était conté", A. & Ch. Hollande, Océane Production, Papeete, 1953, 1 h 35.

Ch. 26 - L'ouverture de Tahiti au monde	SUPPORTS DOCUMENTAIRES	NATURE DU TRAVAIL	DÉROULEMENT DE LA 2 ^{ÈME} SÉANCE
OBJECTIFS • PRENDRE CONSCIENCE DE L'AMPLEUR DES CHANGEMENTS SURVENUS DANS LA SOCIÉTÉ POLYNÉSienne	M. Élève : les doc. des pp. 158-159	Cours dialogué	■ RAPPEL - LES RAISONS D'UN BOULEVERSEMENT .Revoir les doc. ; rappeler les 2 événements à l'origine de changements importants dans la vie des Polynésiens : --> 1. Le tournage, en 1960, du film <i>Les mutinés du Bounty</i> , fait découvrir le salaire et ses avantages matériels ; --> 2. L'inauguration de la piste de Faaa, en 1961, ouvre la Polynésie fr. au monde extérieur. .Quel troisième événement va accélérer cette entrée dans le monde moderne ? --> L'installation du C.E.P. en Polynésie fr ^{se} .
• CONNAÎTRE LES RAISONS DU CHOIX DE LA POLYNÉSIE FRANÇAISE ET DES ATOLLS DE MORUROA ET FANGATAUFA POUR L'INSTALLATION DU C.E.P. • CONNAÎTRE LES CONSÉQUENCES DE CET ÉVÈNEMENT SUR LE MODE DE VIE DES POLYNÉSiens : .L'ABANDON DES CULTURES, .L'EXODE DES POPULATIONS DES ÎLES VERS TAHITI, .L'URBANISATION (CROISSANCE DE L'AGGLOMÉRATION DE PAPEETE), .L'ENTRÉE DANS LA SOCIÉTÉ DE CONSOMMATION	M. Élève : § 2, p. 157 doc. 4 p. 159 M. Élève : doc. 3 p. 158 M. Élève : § 3 & 4, p. 157	Lecture + cours dialogué + apports du maître Lecture + cours dialogué + apports du maître	■ LE CENTRE D'EXPÉRIMENTATION DU PACIFIQUE .Lire le § jusqu'à base arrière ; situer sur la carte ; évoquer brièvement le choix de ces atolls. --> L'Algérie, indépendante, le centre d'essais nucléaires doit en être retiré ; les 2 atolls de Moruroa et Fangataufa sont très isolés ; le territoire va bientôt être privé de ses ressources traditionnelles (doc. 3, p. 158) alors que la population s'accroît fortement. .Quelles sont les conséquences de l'installation du C.E.P. en Polynésie ? .Lire la fin du § 3, le § 4 (+ voc.) ; expliquer schématiquement l'enchaînement des changements... --> 1. Le C.E.P. emploie une main-d'œuvre nombreuse, bien rémunérée , d'où... --> 2. exode des populations des îles vers Tahiti (et Moruroa, Hao) ; donc... --> 3. abandon des moyens traditionnels de subsistance (agriculture, pêche ...) ; --> 4. Les travailleurs habitent en ville, ce qui provoque l' urbanisation ; l'attrait de la ville accélère ce phénomène de concentration de la population. --> 5. Salariés , les Polynésiens disposent de davantage d'argent, et régulièrement ; ils achètent plus, surtout des biens produits à l'extérieur (moindre intérêt pour les produits locaux) => Entrée dans la société de consommation . .Approfondir quelques-uns de ces changements : • L' URBANISATION - Suivre l'évolution de Papeete : vers 1850, en 1863, vers 1960, de nos jours ; étudier le graphique, lire le comm., situer sur carte de Tahiti. • LA PROGRESSION DÉMOGRAPHIQUE --> Insister sur l'importance de cette progression : de 1941 à 1992 (Réf. <i>Livre maître</i> p. 217), • la population de la Polynésie fr ^{se} passe de 51 000 à 211 000 habitants (multipliée par 4) ; • la population de Tahiti progresse de : 23 000 à 145 000 habitants (multipliée par 6). --> en évoquer les raisons : forte natalité ; progrès de la médecine => vie plus longue... • LA MODERNISATION - Activité 2, p. 71 ; revoir la frise (p. 121) --> produits importés sans retard. • LA SOCIÉTÉ DE CONSOMMATION - Évoquer les magasins-grandes surfaces (voir <i>Géo</i> p. 49), l'importance du commerce (importation, exportation). • ET... EMBOUTEILLAGES, POLLUTIONS, MALADIES MODERNES, DÉLINQUANCE ... - Activités : 3 & 4 p. 71 ; observer ; prolonger par des recherches (presse...). • LES PROGRÈS DE L'ÉDUCATION - Observer les doc. ; comparer la scolarité des enfants d'aujourd'hui à celle des parents, des grands-parents...
• PRENDRE CONSCIENCE DES BIENFAITS ET INCONVÉNIENTS DE LA SOCIÉTÉ DE CONSOMMATION	M. É. Hist : doc. 5 p. 31 doc. 8 p. 125 doc. 6 p. 161 M. É. Géo : doc. A p. 72 M. É. Hist : doc. 8 p. 161 Cahier act. + M. Élève doc. 25 p. 121 doc. B p. 157 M. É. Géo : doc. 8 p. 49 Cahier act. + M. É. Hist doc. 9 p. 161 doc. 7 p. 160	Cours dialogué + apports du maître Trav. indiv. C. dialogué Trav. indiv. C. dialogué recherches documentaires, enquêtes...	■ CONCLUSION - Le Territoire s'enrichit, mais le développement économique doit encore se poursuivre.

Ch. 26 (suite) - Les grands problèmes du monde actuel

1. OBJECTIFS

Ce dernier chapitre revêt une grande importance.

- Il s'agit d'éveiller les enfants de ce Territoire aux grands problèmes du monde actuel et naturellement de les rendre sensibles à ces problèmes. Il faut donc dépasser l'horizon souvent limité aux îles, ce qu'on reproche avec plus ou moins d'exactitude à l'enseignement local. Les auteurs de ce livre ont voulu donner aux enfants une juste connaissance de leur Histoire, celle du peuple polynésien. Les laisser sans moyens de comparaison serait une grave erreur pédagogique. Plusieurs passages du livre de l'élève donnent ces moyens de comparaison. Les deux pages de ce chapitre doivent aussi y contribuer et surtout ouvrir sur les perspectives de l'enseignement du collège où la Polynésie sera moins étudiée.

- Cette séance est aussi une sorte de morale. Les problèmes évoqués sont presque tous en rapport avec le manque de tolérance, avec l'absence de démocratie. Il faut donc faire ressortir à quel point la Polynésie française est - pour le moment - épargnée par ces maux. Mais notre monde est fragile et tout peut vite basculer. Le racisme, l'égoïsme qui refuse le partage des richesses, l'extrémisme sous toutes ses formes (religieux, politique...), le refus de la démocratie, le manque de respect à l'égard des minorités sont des tares qu'il convient de combattre. L'Histoire est aussi un enseignement civique.

2. MISE AU POINT SCIENTIFIQUE ET COMMENTAIRE DES DOCUMENTS

Document 1 : Grozny, capitale de la Tchétchénie, après la guerre

Après l'effondrement du système communiste, l'U.R.S.S. a été dissoute et elle a fait place en 1991 à la Communauté des États indépendants (la C.E.I.). Le plus vaste de ces États est la Fédération de Russie (plus de 17 millions de km²). Sur son immense territoire vivent des peuples qui ont des cultures, des langues, des religions, très différentes les uns des autres. Des institutions particulières tentent de concilier cette diversité avec une relative unité de l'État fédéral de Russie. Les Tchétchènes sont un peuple musulman du Caucase, durement touché déjà pendant la Seconde Guerre mondiale. Lors de la dissolution de l'U.R.S.S., ils n'ont pas voulu continuer à dépendre de l'ensemble russe et ont proclamé leur indépendance. Pour mettre fin à cette sécession, les troupes russes sont intervenues en Tchétchénie entre décembre 1994 et août 1996. La guerre a fait de nombreuses victimes et laissé des ruines, comme dans la capitale, Grozny (*voir la carte, page 225*). La guerre s'est achevée sur une solution d'attente : le problème sera réglé en 2001 au plus tard.

Document 2 : La guerre civile en Algérie

Le texte proposé n'est pas le plus tragique de tous les articles parus ces dernières années. Le but n'est pas de montrer ce qu'il peut y avoir de plus "horrible".

L'Algérie est un pays qui compte environ 30 millions d'habitants, dont une majorité de jeunes de moins de vingt ans. Le pays est riche (pétrole, gaz naturel). Il a été certainement mal géré. Mais le développement démographique et l'urbanisation rendaient tout progrès économique insuffisant. Sur le mécontentement, né des difficultés, s'est greffé ce qu'on appelle l'**islamisme**, c'est-à-dire une forme extrémiste de l'Islam. On retrouve là un phénomène connu malheureusement dans l'Histoire. Le XVI^e siècle (*voir chapitre 15*) a connu les guerres de religion entre catholiques et protestants et ses massacres comme celui de la Saint-Barthélémy (qui s'est prolongé dans les provinces françaises par des tueries sanglantes).

En Algérie, les fanatiques espèrent que la terreur chassera les ennemis d'Allah et que des hommes fidèles à leur religion prendront le pouvoir pour établir un régime où les lois imposeraient de suivre toutes les prescriptions du Coran (mais du Coran interprété par ces mêmes fanatiques). On pourrait toutefois imaginer ce que seraient les lois de notre pays si elles devaient être en tout point conformes aux volontés de l'Ancien Testament...

On expliquera aux élèves que même les religions qui adorent un Dieu d'Amour («Aimez-vous les uns les autres» a dit Jésus) peuvent dériver vers la folie meurtrière dès lors que certains s'imaginent détenir à eux seuls la Vérité et/ou prétendent recevoir des instructions directement de Dieu (instructions qui sont pourtant en contradiction absolue avec les commandements donnés dans les livres saints). Ni la Bible, ni le Coran, ni la morale laïque n'autorisent de tels massacres. Un développement sur la **tolérance** serait donc bienvenu.

Document 3 : un camp de réfugiés en Afrique

En Afrique notamment, les problèmes liés au sous-développement, à l'absence de démocratie, ont réveillé bien des conflits entre peuples qui - il y a peu d'années encore - vivaient en relative harmonie. On parle de conflits inter-ethniques (par exemple dans la région des grands lacs).

Document 4 : un monde cruel pour les enfants

Pour avoir quelques explications sur les raisons de cette situation, se reporter au livre de géographie (*chapitre 1.9, document 3*). On insistera ici sur le fait que, généralement, les enfants souffrent beaucoup de drames dont ils ne sont pas responsables. Il n'y a pas que la famine qui touche les enfants. On évoquera les pays où ils doivent travailler dans des conditions particulièrement dures, où ils sont victimes de toutes sortes de vices (pédophilie...), du retour en force des maladies qu'on croyait enrayerées.

Document 5 : les inégalités dans le monde

Ce tableau ne fait que prolonger ce qui précède. L'insuffisance du partage des richesses explique bien des drames.

L'**indice de développement humain** a le mérite de ne pas retenir seulement les "richesses" produites, mais ce que les hommes font avec celles-ci. Les efforts pour l'éducation, pour les soins médicaux au plus grand nombre sont pris en compte. Ainsi, avec ce mode de calcul, le Canada et la France dépassent les États-Unis. Mais ce n'est pas sur ce point qu'on insistera le plus. On montrera les inégalités entre les pays à travers les quelques exemples choisis. Le Tchad (mais aussi la Guinée) et le Pakistan illustrent la situation de nombreux pays d'Afrique et d'Asie.

Document 6 : la liberté perdue

Amnesty international est une organisation fondée en 1961 pour défendre ceux qui sont emprisonnés, torturés ou exécutés en raison de leurs opinions, de leur race ou de leur religion. Chaque année, elle produit un rapport dans lequel elle dénonce les pays et les pratiques ne respectant pas les libertés fondamentales des hommes. Par des caricatures très féroces, elle tente de sensibiliser l'opinion publique et de la faire réagir pour que cessent ces atteintes aux droits des êtres humains.

Documents 7 et 8 : Martin Luther King et Nelson Mandela

Dans de nombreux pays, des politiciens ou des pseudo-scientifiques prétendent que les hommes sont inégaux entre eux, notamment en fonction de la couleur de leur peau. La science a bien montré la bêtise de ces théories qui pourtant sont encore répandues, y compris en France. Parfois, certains s'appuient même sur la Bible pour justifier la discrimination raciale (*voir Le Ku Klux Klan aux États-Unis*).

Aux États-Unis, on parlait de "ségrégationnisme" et en Afrique du Sud d'"apartheid" pour qualifier une même volonté de séparer les races dans la vie quotidienne. Ces façons d'agir ne disparaissent pas complètement malgré les lois et les efforts de beaucoup d'hommes et de femmes de bonne volonté.

3. DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

Conseils utiles

- La séance suivra les documents qui permettent chacun d'aborder (assez brièvement) les problèmes évoqués. Les élèves étant sensibilisés par le document lui-même, il sera procédé à un court exposé du cas particulier de la Tchetchénie, de l'Algérie, etc.

- Cette séance pourrait s'accompagner d'une lecture des journaux afin d'y déceler des prolongements aux documents de ces deux pages (évolution de la situation en Tchetchénie ou en Algérie, camps de réfugiés, atteintes aux libertés).

- Les enfants pourraient chercher eux-mêmes des articles, des photos qui illustrent les drames évoqués. Le maître devra bien sûr être capable de répondre aux questions posées par les élèves (par exemple sur l'ex-Yougoslavie, sur la Palestine, sur l'Iran, sur l'Afghanistan...). Les élèves ne seront attentifs aux problèmes du monde que dans la mesure où le maître aura fait preuve d'un minimum d'intérêt pour l'actualité.

En cette fin de CM2, alors que les élèves vont bientôt gagner le collège, il est du devoir des enseignants de démontrer que la coupure n'est pas radicale entre les deux étapes d'enseignement. Un bel objectif : ces instruments de travail souhaitent y répondre.

Note : Il n'a pas été jugé utile de prolonger cette séance dans le cahier d'activités. Les indications ci-dessus sont déjà des suggestions d'activités. Le commentaire des documents appelle également une séance qui fait une large place au dialogue avec les élèves, par un jeu de questions et de réponses.



Cette carte doit aider à situer Grozny sur un atlas ou sur un planisphère.

Acquis 4

1. LES DOCUMENTS

Indications complémentaires données aux enseignants pour leur propre information.

1. & 2. Photo du R.D.P.T. ; inauguration de la mairie de Papeete par F. Mitterrand ;
- 3., 4. & 5. Francis Sanford ; Jacques Chirac ; Gaston Flosse ;
6. Ballon utilisé lors des essais nucléaires aériens ;
7. De Gaulle à Tahiti, le 8 septembre 1966 (*voir aussi le doc. B, p. 32 du manuel*) ;
9. Le Commandement supérieur des Forces armées, avenue du Prince Hinoi, Pirae ;
10. Le haut-commissaire Jean Aribaud aux Marquises, janvier 1998 (*La Dépêche*).

2. CORRECTION DE L'ÉVALUATION DES CONNAISSANCES

■ Tableau A	N° du document	Nom du personnage
• Un président de la République française (1959-1969)	7	Charles de Gaulle
• Un président de la République française (1981-1995)	2	François Mitterrand
• Un président de la République française (élu en 1995)	4	Jacques Chirac
• Un haut-commissaire de la République en Polynésie française	10	(réponse facultative) Jean Aribaud
• Celui que les Tahitiens appelaient <i>Te Metua</i>	1	Pouvanaa a Oopa
• Un homme politique polynésien considéré comme le père de l'autonomie (1912-1996)	3	Francis Sanford

■ Tableau B	N°s des documents	
Une scène évoquant les essais nucléaires français	6	Comment s'appelle l'île où se déroulent les essais ? Moruroa
Un président du gouvernement de Polynésie française	5	Comment s'appelle-t-il ? Gaston Flosse
Des représentations qui évoquent l'autonomie	5 8 *	(faire justifier la réponse) drapeau polynésien fête de l'autonomie *
Document qui évoque la présence militaire française dans le Pacifique	9	Où la photo a-t-elle été prise ? (réponse facultative) à Pirae Comment appelle-t-on ceux qui contestent la présence française dans notre Territoire ? Les indépendantistes

* on pourra également indiquer le n° 3 : **Le père de l'autonomie.**

NB : les *réponses facultatives* sont celles qui ne figurent pas explicitement dans le manuel de l'élève et qui ne peuvent être obtenues que par les élèves observateurs de l'actualité ou par ceux qui habitent l'agglomération urbaine de Papeete.

Les magazines en langue polynésienne

1. CONDUITE DE CES SÉANCES : PROPOSITIONS, RECOMMANDATIONS

Ces quatre magazines en langue polynésienne sont **quelques exemples** de situations qui doivent permettre à l'enseignant d'approfondir quelques thèmes concernant tout particulièrement l'Histoire locale.

Ces magazines ne doivent pas faire l'objet d'un enseignement **de** la langue, même si le **cours dialogué** - mode privilégié de conduite de ces séances - permet une **pratique effective de la langue**.

En s'inspirant de ces exemples, et de manière à **faire connaître davantage l'Histoire locale et le patrimoine polynésien**, on pourra aborder des thèmes spécifiques, propres à chaque village, à chaque île, à chaque archipel..., en s'appuyant sur des **recherches documentaires complémentaires** et sans omettre d'insérer ces thèmes, autant que possible, dans un contexte historique plus large.

Il faudra veiller à ce que ces **thèmes** soient en **parfaite adéquation avec les derniers programmes de l'École primaire** (arrêté n° 768/CM du 19 juillet 1996 ; pp. 93 à 95 pour l'Histoire au cycle des approfondissements).

S'agissant des **horaires** à consacrer à cet enseignement **de** l'Histoire en langue polynésienne, on se référera aux horaires préconisés par l'arrêté n° 797/CM du 24 juillet 1996 modifié (pp. 12-13 des Programmes de l'École primaire).

2. COMPLÉMENTS DOCUMENTAIRES

Ces libellés et précisions sont donnés à titre documentaire, à l'intention de l'enseignant. Seuls les éléments susceptibles d'être clairement compris par les enfants, sans que cela ne vienne perturber leur appréhension des notions essentielles, peuvent leur être communiqués.

MAGAZINE 1

L'ÉVANGÉLISATION DES DIFFÉRENTS ARCHIPELS...

(Pages 76 et 77 du manuel de l'élève)

Ce sont les repères historiques qui constituent l'essentiel de cette double page. Une frise pourra être élaborée. Ce travail peut être approfondi au niveau local (galerie de portraits par exemple...) mais en veillant toujours à une présentation non partisane des religions évoquées.

MAGAZINE 2

LA NAVIGATION DANS LE MONDE POLYNÉSIE...

(Pages 104 et 105 du manuel de l'élève)

Les différents documents proposés doivent permettre, dans un premier temps, de repérer les éléments principaux constitutifs de toutes ces embarcations, par référence à la "pirogue générique" dessinée en milieu de page.

Ces documents sont, de haut en bas et de gauche à droite :

- **Pirogue double des Tuamotu** (d'après un dessin de J.-L. Saquet, in le *Dictionnaire illustré de la Polynésie**, vol. 3, p. 252 ; voir aussi *Te fenua**, p. 32 et *Tereraa, voyages et peuplement des îles du Pacifique*, Éric Conte, coll. Survol, Tahiti, 1992) ;
- **Pirogue double de guerre des îles de la Société** (lavis de W. Hodges, 1774, *DIP*, vol. 3, p. 251) ;

- **Pirogue à voile des Marquises** (dessin de Ch. Antig, *DIP*, vol. 3, p. 252) ;
- **Radeau à voile de Mangareva** (dessin de J.-L. Saquet, *Te fenua*, p. 39) ;
- **Pirogue à voile et à balancier de Rurutu** (dessin de J.-L. Saquet, *Te fenua*, p. 39 ; voir aussi le *BAHGPF*, n° 5, mai 1997, p. 14).

On pourra aller plus loin sur la navigation des Polynésiens en faisant des recherches complémentaires sur les instruments utilisés, sur les modalités de navigation...

(Voir les ouvrages cités ci-dessus et aussi : *Pirogues océaniques*, J. Neyret S.M., Association des Amis des Musées de la Marine, Paris, 1974, tome II ; le *Bulletin de l'Association des Historiens et Géographes de Polynésie française**, éd. CTRDP, n° 4, juin 1996, pp. 50-55).

MAGAZINE 3

TATOUAGE, TAPA, SCULPTURE...

(Pages 140 et 141 du manuel de l'élève).

Trois domaines dans lesquels on fera mieux connaître le patrimoine polynésien. Des études comparatives pourront être menées, mais en s'appuyant autant que possible sur des documents complémentaires pour éviter d'enfermer les élèves dans des clichés par trop réducteurs (voir les sources bibliographiques ci-dessous).

De haut en bas et de gauche à droite :

- **Tatouages de Mangareva** (deux documents, *Ency. Pol.**, vol. 5, p. 77) ;
- **Tatouage des Tuamotu** (dessin de H.B. Martin, *DIP*, vol. 4, p. 180) ;
- **Tatouages de Tahiti** (deux documents : *Ency. Pol.*, vol. 5, p. 77 ; *DIP*, vol. 4, p. 180) ;
- **Tatouage des Marquises** (*DIP* et *Ency. Pol.*, mêmes références que ci-dessus ; voir aussi *Die Marquesaner...*, K. von den Steinen, Hacker art books, New York, 1969, vol. I, II & III et, en préparation, *Le tatouage*, M.-N. & P. Ottino-Garanger, tome 1, les îles Marquises, éd. Ch. Gleizal) ;
- **Tatouage de Rurutu** (dessin de J. Webber, *DIP* et *Ency. Pol.*, mêmes références ; voir aussi le *BAHGPF*, n° 5, mai 1997, planches hors-texte, pp. 126 et suivantes) ;
- **Effigie de bois recouverte de tapa - îles Marquises** (*Ency. Pol.*, vol. 5, p. 79) ;
- **Tapa de Rurutu** (*Ency. Pol.*, vol. 5, p. 80 ; voir aussi le *BAHGPF*, n° 5, mai 1997, p. 53, article de P. Verin) ;
- **Tapa de Tahiti** (*Ency. Pol.*, vol. 5, p. 80) ;
- **Tapa de Mangareva** (in *Tapa in Polynesia*, Bishop Museum of Honolulu, p. 87).
- **Statue en bois du dieu Rao** (milieu XIX^e siècle, Mangareva ; *DIP*, vol. 4, p. 109) ;
- **Tiki marquisien** (in *Die Marquesaner...*, K. von den Steinen) ;
- **Ti'i de Tahiti** (*DIP*, vol. 4, p. 109).

NB : sur le bandeau supérieur de ces doubles pages magazine, une série d'éléments en écaille de tortue finement ciselée, qui ornaient parfois les deux extrémités du bandeau tressé des couronnes des îles Marquises, *pa'e kaha* et *uhikana*.

* Pour alléger ces références bibliographiques, sont utilisés, pour les ouvrages les plus fréquemment cités, les sigles ou abréviations suivants :

DIP : Dictionnaire illustré de la Polynésie, Ch. Gleizal/éd. de l'Alizé, Tahiti, 1988 ;
Ency. Pol. : Encyclopédie de la Polynésie, Ch. Gleizal/Multipress, Tahiti, 1986 ;
Te fenua : Le livre de Tahiti, *Te fenua*, éd. Avant et Après, Tahiti, 1992 ;
BAHGPF : Bulletin de l'Association des Historiens et Géographes de Polynésie française, édité par le CTRDP.

MAGAZINE 4

LES ANNEXIONS...

(Pages 164 et 165 du manuel de l'élève).

Quelques-uns des personnages qui ont joué un rôle majeur dans cette étape importante de l'Histoire du *fenua*...

De gauche à droite :

- Teraupo'o (DIP n° 4, p. 198) ;
- Pomare Vahine IV (mêmes références) ;
- Pomare V (mêmes références).

COMPLÉMENT BIBLIOGRAPHIQUE

- *À la recherche de la Polynésie d'autrefois*, W. Ellis, Publication de la Société des Océanistes, n° 25, Musée de l'Homme, Paris, 1972 ;
- *Îles de la Société & Tahiti*, Guides Gallimard, 1996 ;
- *La Polynésie française, des origines à nos jours*, M. Leriche, J. Dupuy, Service de l'Enseignement Territorial, 1977 ;
- *Le Mémorial polynésien*, sous la dir. de Ph. Mazellier, éd. Hibiscus, Papeete, 1977 ;
- *Les Polynésiens*, P. Bellwood, éd. du Pacifique, Tahiti, 1983 ;
- *Les voyages de Mendaña et Quirós en Océanie (1567-1569, 1595, 1605-1606)*, Annie Baert (thèse de doctorat), Papeete, 1998 ;
- *Mangareva et les Gambier*, F. Vallaux, ÉTAG, 1994 ;
- *Marquises*, Association des Historiens et Géographes de Polynésie fr^{se} - CTRDP, 1996 ;
- *Rao-Polynésies*, S. Jacquemin, coll. Arts témoins, éd. Parenthèses/Réunion des Musées nationaux, Paris, 1992 ;
- *Tahiti : 1767-1842, des premiers contacts au Protectorat* (recueil de documents, analyse de ces documents), J.-P. Mordier, Archives Territoriales - CTRDP ;
- *Tahiti : 1842-1914, du Protectorat aux É.F.O.*, J.-P. Mordier (mêmes références) ;
- *Tahiti colonial (1860-1914)*, P.-Y. Toullelan, Publication de la Sorbonne, Paris, 1987 ;
- *Trésors des îles Marquises*, A. Lavondès, M. Panoff, Musée de l'Homme, 1995. ■

Errata

Quelques anomalies de transcription des écrits en langues polynésiennes ont été relevées dans le manuel de l'élève :

- p. 76 : .Hou te pīpīria - lire "'o Taaroa, 'o Tane, 'o Atea..." ;
.Te Pīpīria mo'a - lire "mātāmua" ; "Te tumu i vai ora ai te reo tahiti." ;
.lire "HANGA MOTU TUĀMOTU" (voir aussi p. 104) ;
.5 māti 1797 - lire "'ua tae mai te 'evaneria ari'i".
- p. 77 : .lire "HENUA 'ENĀNA" ou "Henua 'Enāna" (voir aussi pp. 105, 140, 141, 164) ; dans les îles du Sud des Marquises, on écrit "Fenua Enāta" ;
.lire "a tihe to 'oe Pati'eia ; ia tae to 'oe ma'imā'i...".
- p. 140 : .Te tatau - lire en continu "'-ei rāve'a fa'a'itera'a ē, jusqu'à no tei hea 'ōpū feti'i terā e terā ta'ata."

L'enseignement de l'Histoire en cycle 3, le cadre de travail

À raison d'une cinquantaine de séances de 45 minutes par an allouées à l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie, soit environ 150 séances pour l'ensemble du cycle 3, on dispose de 75 séances pour l'enseignement de l'Histoire.

Si l'on tient compte des impondérables, des révisions, évaluations et corrections, il est raisonnable de tabler sur 60 à 65 séances, soit entre 19 et 23 séances d'Histoire pour chacun des niveaux du cycle 3, à répartir comme indiqué ci-dessous.

PREMIER NIVEAU (CE 2)		Nombre de séances
Ch. 1	Pour connaître notre passé lointain : l'Archéologie	2
Ch. 2	Pour connaître notre passé : les documents d'Histoire	2
Ch. 3	Pour connaître notre passé : les dates et les calendriers	2
Ch. 4	Les religions	2
Ch. 5	Vers la France d'aujourd'hui	2
Ch. 6	Vers la Polynésie française d'aujourd'hui	2
Ch. 7	Un personnage important de l'Histoire des Français : de Gaulle	2
Ch. 8	Un personnage important de l'Histoire des Polynésiens : Pomare II	2
Ch. 9	Comment la Polynésie est devenue française	2
Ch. 10	Résultat des migrations et de la colonisation...	1
Total CE 2		19

DEUXIÈME NIVEAU (CM 1)		
Ch. 11	L'homme occupe la terre	2
Ch. 12	Le peuplement de l'espace polynésien jusqu'au X ^e siècle	2
	Le peuplement de la France	1
Ch. 13	Le christianisme et son expansion (I ^{er} au X ^e siècle)	2
Ch. 14	La Polynésie aux temps anciens	2
	Tableau de la société européenne du X ^e au XVIII ^e siècle	1
■ Magazine n° 1 (<i>en langue polynésienne</i>), l'évangélisation		1
Ch. 15	Les grands changements du monde aux XV ^e et XVI ^e siècles	2 ou 3
● Acquis 1 (<i>activités d'évaluation</i>)		1
Ch. 16	À la recherche du continent austral	1
Ch. 17	La fin de l'Ancien Régime en France et la Révolution	2
	Napoléon Bonaparte	1
Ch. 18	Bouleversement de la vie des Polynésiens lors des 1 ^{ers} contacts...	2
■ Magazine n° 2 (<i>en langue polynésienne</i>), la navigation		1
● Acquis 2 (<i>activités d'évaluation</i>)		1
Total CM 1		22 ou 23

TROISIÈME NIVEAU (CM 2)		
Ch. 19	L'expansion européenne au XIX ^e siècle & La colonisation de l'Océanie	2
Ch. 20	La révolution industrielle	2
	La révolution industrielle dans les É.F.O.	1
Ch. 21	Tahiti et la France au XIX ^e siècle & Évolution de la France à l'époque du Protectorat	2
Ch. 22	Les Établissements français d'Océanie et la France de 1880 à 1939	2
Ch. 23	La Seconde Guerre mondiale	1
	Une des conséquences : la décolonisation	1
■ Magazine n° 3 (<i>en langue polynésienne</i>), tatouage, tapa, sculpture...		1
● Acquis 3 (<i>activités d'évaluation</i>)		1
Ch. 24	La Cinquième République et la construction européenne	2
Ch. 25	Un T.O.M. à la recherche de l'autonomie	2
Ch. 26	L'ouverture de Tahiti au monde	2
	Les grands problèmes du monde actuel	1
■ Magazine n° 4 (<i>en langue polynésienne</i>), les annexions		1
● Acquis 4 (<i>activités d'évaluation</i>)		1
Total CM 2		22

Chronologie sommaire de l'Histoire de la Polynésie

- 1767 • Wallis "découvre" Tahiti.
- 1768 • Bougainville à Tahiti et aux Tuamotu.
- 1769 à 1777 • Trois passages de Cook.
- 1788-1789 • Séjour du *Bounty* à Tahiti.
- 1797 • (5 mars) Arrivée des missionnaires protestants anglais.
- 1815 • La victoire de Pomare II contre ses adversaires politiques et les "traditionalistes", à la bataille de Fei Pi, permet l'implantation du christianisme.
- 1842 • La France annexe les Marquises et institue un protectorat sur Tahiti et ses dépendances.
- 1843 • On commence à utiliser l'appellation "Établissements français de l'Océanie" (É.F.O.).
- 1880 • Annexion de Tahiti.
- 1880-1901 • Annexion des îles Sous-le-Vent (malgré un soulèvement d'une partie de la population), des Gambier et des Australes.
- 1914 • Bombardement de Papeete par des croiseurs allemands.
- 1916 • Mobilisation des "Poilus tahitiens" qui combattent en Grèce et en Champagne.
- 1940 • Ralliement des É.F.O. à la France libre.
- 1941 • Départ du Bataillon du Pacifique qui combat en Libye (1942-1943) et en Italie (1944).
- 1946 • Les É.F.O. deviennent un Territoire d'outre-mer.
- 1947 • Affaire du *Ville d'Amiens* : première manifestation importante du nationalisme tahitien avec Pouvanaa a Oopa.
- 1949 • Pouvanaa a Oopa devient député et création du R.D.P.T.
- 1957 • Les E.F.O. deviennent la Polynésie française et application de la loi-cadre Defferre.
- 1958 • Pouvanaa a Oopa est vice-président du conseil de gouvernement.
• Les Polynésiens votent OUI au référendum.
• Arrestation de Pouvanaa a Oopa (octobre) suivie de son procès et de son emprisonnement.
• Les principales avancées statutaires sont supprimées.
- 1961 • Inauguration de l'aéroport de Faaa.
- 1963 • Premiers travaux d'installation du Centre d'expérimentation du Pacifique (C.E.P.).
- 1965 • Début de la télévision.
- 1966 • Visite de de Gaulle. Essais nucléaires aériens (1966-1974).
- 1968 • Retour de Pouvanaa a Oopa.
- 1972 • Campagne anti-nucléaire.
- 1973 • Accident de la Pan Am (78 morts).

- 1975-1992 • Essais nucléaires souterrains.
- 1977 • Mort de Pouvanaa a Oopa.
- Statut d'autonomie de gestion.
- 1977-1982 • Francis Sanford vice-président du gouvernement.
- 1982 • Gaston Flosse remporte les élections territoriales.
- 1983 • Passage de plusieurs cyclones destructeurs.
- Mort de John Teariki.
- 1984 • Statut d'autonomie interne (Gaston Flosse est président du gouvernement du Territoire jusqu'au début de 1987).
- 1986 • Victoire du *Tahoera'a* aux élections territoriales et législatives.
- 1987 • (23 octobre) : incendie de Papeete au cours d'une émeute.
- Tragédie de Faaite.
- (9 décembre) : nouvelle majorité autour d'Alexandre Léontieff.
- 1990 • Inauguration de la mairie de Papeete par le Président de la République.
- 1991 • Gaston Flosse à nouveau président du gouvernement.
- Conflits sociaux.
- 1992 • Suspension des essais nucléaires.
- Blocage du port.
- Conflit entre le gouvernement et le président de l'assemblée.
- 1994 • Adoption du "Pacte de progrès".
- 1995 • X^{èmes} Jeux du Pacifique Sud.
- Reprise des essais nucléaires.
- Émeutes du 6 septembre : dégâts importants à l'aéroport et à Papeete.
- 1996 • (29 janvier) Annonce de l'arrêt définitif des essais nucléaires.
- (25 mars) Signature par la France du traité de Rarotonga sur la dénucléarisation du Pacifique Sud.
- (12 avril) Nouveau statut d'autonomie.
- (12 mai) Gaston Flosse et le *Tahoera'a* emportent les élections territoriales. Forte poussée du *Tavini* d'Oscar Temaru.
- 1997 • (17 mai) Michel Buillard et Émile Vernaudon élus députés.
- 1998 • (5 mai) Les accords de Nouméa permettent également une évolution statutaire nouvelle pour la Polynésie française dans le sens d'une autonomie très élargie.
- (24 mai) Élections territoriales partielles qui permettent au *Tahoera'a* de gagner un siège supplémentaire. Rupture de l'alliance *Tahoera'a-Ai'a Api*.

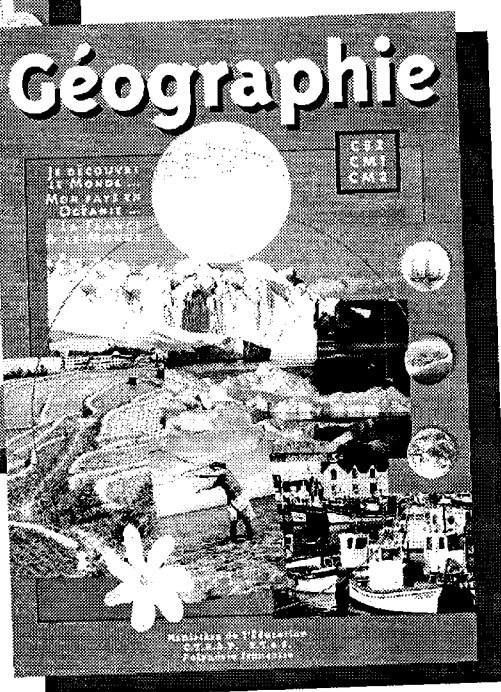
Ouvrage imprimé sur les presses
de l'Imprimerie du Service de l'Éducation
Polynésie française
4^e trimestre 1998
ISBN n° 2-11-090-425-9

Histoire et Géographie au cycle 3

Un ensemble pédagogique complet,
des ouvrages adaptés à la Polynésie,
conformes aux programmes officiels.



Il couvre l'ensemble du
programme d'Histoire et
de Géographie du cycle 3.



Élaboré par une
équipe d'auteurs de
grande qualité scien-
tifique et pédago-
gique, cet ensemble
comprend :

- deux manuels de l'élève, un en Histoire, un en Géographie ;
- deux livres du maître, un en Histoire, un en Géographie ;
- trois cahiers d'activités pour les élèves, soit un cahier d'Histoire et de Géographie pour chacun des 3 niveaux du cycle 3 : CE2, CM1, CM2.

«Favoriser chez l'enfant le développement du sens de l'observation, de l'esprit critique et la construction des notions importantes parmi lesquelles celles d'espace et de temps...»

Offrir aux enseignants un outil de formation performant en proposant pour chaque chapitre un dossier de référence sur le sujet à traiter...

Les ouvrages de cette collection répondent à ces objectifs. Je suis certain que tous les enseignants concernés sauront en apprécier l'intérêt et la qualité.»

Nicolas Sanquer