



**4<sup>e</sup>** année de l'enseignement technique **3<sup>e</sup>**

PROGRAMME 2023  
**Nouvelle édition entièrement mise à jour**

# Histoire

## Guide pédagogique

**Programme 2023**  
**arrêté n° 238/23/MINESEC du 14 juin 2023**

**BOTNEM Victor Emmanuel**  
Professeur des Lycées d'Enseignement Général d'Histoire et de Géographie  
Inspecteur émérite de Pédagogie chargé des Sciences Humaines

**EKOLLO SONO**  
Professeur des Lycées d'Enseignement Général d'Histoire et de Géographie  
Inspecteur Pédagogique National

**MVELE MBOZO'O Jacques**  
Professeur des Lycées d'Enseignement Général d'Histoire et de Géographie  
Inspecteur Pédagogique National émérite

Conception graphique	Anne-Danielle Naname, Sophie Malo
Relecture	Geneviève Miral
Couverture	Anne-Danielle Naname

© Hatier international 2024

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

L'article L. 122-4 du Code de la propriété intellectuelle dispose que « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite, il en est de même pour la traduction, l'adaptation ou la transformation ».

Ne sont autorisées aux termes de l'article L. 122-5 du Code que « les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et « les analyses et les courtes citations notamment dans un but d'exemple et d'illustration ».

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle français.

Le Centre Français de l'exploitation de la Copie (20, rue des Grands-Augustins 75006 Paris France) est, conformément à l'article L.122-10 du Code de la propriété intellectuelle, le seul habilité à délivrer des autorisations de reproduction par reprographie, sous réserve en cas d'utilisation aux fins de vente, de location, de publicité ou de promotion de l'accord de l'auteur ou des ayants droit.

Dans le cadre de la réforme curriculaire de l'éducation au Cameroun, les programmes scolaires de 2023, adossés à l'Approche par les compétences, avec entrée par les situations de vie (APC-ESV), viennent répondre aux exigences de formation des citoyens pour un Cameroun émergent à l'horizon 2035, grâce notamment à une école intégrée et soucieuse du développement durable. Une école qui s'adapte aux évolutions de la société camerounaise et qui prend en compte les cultures, les savoirs locaux et les préoccupations quotidiennes des jeunes Camerounais. D'où l'adoption d'une pédagogie d'apprentissage plus interactive, fondée sur le développement des compétences, aux fins d'amener les apprenants à résoudre des situations complexes proches des situations de vie réelles.

Ce guide pédagogique appartient à la collection Planète Cameroun, qui couvre les programmes d'histoire et de géographie de 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> (et de la 1<sup>re</sup> à la 4<sup>e</sup> année de l'enseignement technique) et apporte à l'enseignant des pistes pour utiliser au mieux le manuel correspondant.

Le contenu est organisé en modules, dans le strict respect du quota horaire réservé aux activités d'enseignement/apprentissage, accordant une large plage aux travaux et études interactives de manière à favoriser l'acquisition des savoir-faire et des savoir-être, plateforme de développement et de consolidation des compétences.

À ce titre, l'enseignant retrouvera ici :

- un sommaire, qui met en valeur les étapes prévues dans le programme et permet de prévoir la progression annuelle, en même temps qu'il indique la pagination des leçons, dans le manuel et dans le présent guide pédagogique ;
- un mode d'emploi détaillé du manuel ;
- une présentation générale des activités d'intégration et des modalités de correction ;
- des pistes pour commencer l'année par l'évaluation diagnostique proposée dans le manuel ;
- un découpage correspondant aux leçons, aux dossiers, aux travaux pratiques et aux travaux dirigés demandés par les programmes et présents dans le manuel ;
- pour chacun, des rappels des programmes, des informations sur les documents du manuel, des renseignements complémentaires, des conseils méthodologiques et des pistes de réponses aux questions posées dans le manuel ;
- pour les activités d'intégration qui interviennent à chaque étape (semaines 5, 11, 17, 23, 29 et 35), des pistes de réponses et des éléments de réflexion.

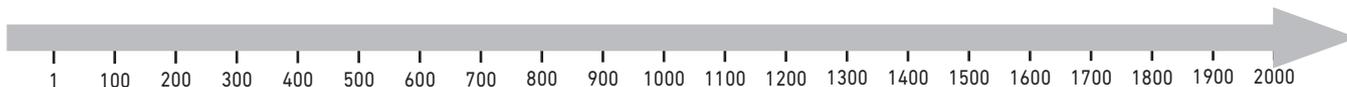
Ce guide pédagogique sera, pour l'enseignant, le compagnon fidèle d'une année d'enseignement et de travail sur les connaissances et les compétences à travailler en histoire.

*Les auteurs*

Ce guide pédagogique vient soutenir la leçon réalisée à partir du manuel d'histoire 3<sup>e</sup>. Voici quelques conseils méthodologiques pour bien utiliser le manuel et ce présent guide.

## Les premières minutes d'une séance

- La séance commence toujours par un rappel des acquis des séances précédentes : interroger les élèves sur ce qu'ils ont retenu ou faire un rapide résumé, de façon à créer le lien avec la séance du jour.
- L'enseignant propose ensuite une situation de vie aux élèves : une histoire inspirée de la thématique proposée par les programmes (*Situation de vie* dans le manuel) et en lien avec le vécu de la localité. Les élèves l'explicitent puis s'interrogent sur la manière de trouver une solution au problème posé. On ne consacre que quelques minutes à cette étape.
- L'enseignant peut aussi annoncer le thème de la séance et interroger les élèves sur les représentations qu'ils s'en font : les élèves énoncent ce qu'ils savent ou croient savoir. Ce recueil des représentations mobilise les acquis du primaire et met les élèves en situation d'apprentissage. Il permet à l'enseignant de détecter les erreurs dans ces représentations et de bien veiller à les corriger au cours de la leçon.
- Enfin, l'enseignant peut exploiter la frise chronologique et la carte de situation quand elles sont proposées.



La frise chronologique représente un temps long, de façon que les élèves situent non le détail des événements les uns par rapport aux autres mais la thématique dans son ensemble, par rapport à l'histoire humaine et par rapport à leur présent.



La carte de situation se présente sous la forme d'un planisphère accompagné d'un cercle, qui permet de localiser dans l'espace le lieu étudié.

## Les deux approches pédagogiques

L'enseignant peut aborder la leçon de deux manières différentes et varier son approche au cours de l'année.

Dans un enseignement traditionnel, il expose de manière magistrale aux élèves le contenu du premier paragraphe de la leçon, en énonce les informations. Dans un second temps, il découvre les documents en utilisant les questions pour interroger les élèves et leur permettre d'être pleinement acteurs de leurs apprentissages.

Dans un esprit de découverte et de mise en activité des élèves, il peut aussi commencer par découvrir avec eux les documents. Pas à pas, ensemble, ils observent, répondent aux questions puis, à chaque étape, l'enseignant reformule en introduisant les éléments de la leçon.

Pour aider l'enseignant à organiser sa séance et les allers et retours entre la leçon et les documents, à côté du titre de chaque paragraphe sont indiqués le ou les documents à consulter sur le thème : **DOC. A** ou **DOC. A et B**, par exemple.

## Le travail sur les documents

Les documents du manuel ont été soigneusement choisis pour permettre une étude approfondie de la thématique. Pour chacun d'eux, l'enseignant commence par suggérer aux élèves de prendre le temps de regarder, découvrir et observer le document pour le comprendre. Ils observent la photographie sur laquelle, presque systématiquement, on leur demandera une description pour vérifier qu'ils en ont saisi l'ensemble autant que les détails et qu'ils en comprennent le sujet. Ils prennent le temps d'observer une carte, d'en lire le titre, indispensable pour décrypter, de regarder la légende pour comprendre ce qui est représenté et de se figurer mentalement le lieu représenté. Pour les textes, on leur propose une première lecture individuelle à voix basse ou une lecture collective à voix haute (on désigne de préférence un bon lecteur pour faire la voix), sans oublier de lire et de comprendre la légende qui, seule, permet de véritablement intégrer la nature et l'importance du texte.

## Des outils pour faciliter l'apprentissage

Pour faciliter le travail des élèves, des outils ont été mis à leur disposition.

En premier lieu, le vocabulaire historique est défini. Les mots définis sont signalés dans le texte ou dans les questions par une **mise en valeur** à la couleur. Les élèves retrouvent les mots ainsi indiqués classés par ordre alphabétique dans un encadré rose intitulé **Vocabulaire**, présent sur la double page. Chaque nom commun est accompagné d'un article de façon à en connaître le genre. Pour certains mots, les variantes masculin/féminin ou singulier/pluriel

### Vocabulaire

- un **araire** : un outil qui sert à creuser et retourner la terre.
- un **banquet** : un grand repas.
- un/une **esclave** : une personne qui appartient à un maître.
- une **faucille** : un outil qui sert à couper les épis.
- une **houe** : un petit outil qui sert à creuser et retourner la terre.
- un **serviteur** : une personne qui travaille au service d'une autre.

sont proposées. Ce vocabulaire peut être consulté librement par les élèves ou, au contraire, regardé de manière systématique en classe, quand le travail porte sur un mot inconnu.

En second lieu, chaque paragraphe de leçon se termine par une rubrique **À retenir**, qui fait une rapide synthèse du paragraphe. Elle permet aux élèves de savoir ce qu'ils doivent au minimum retenir de la leçon. L'élève peut copier l'ensemble de ces rubriques dans son cahier, soit pas à pas, après chaque partie, soit au final, au moment de rédiger la synthèse de la séquence. Mais l'enseignant peut aussi créer sa propre synthèse en s'inspirant de ces éléments et en demandant aux élèves de retenir davantage d'éléments ou des détails différents, en fonction du déroulement de la séance en classe.

## La fin d'une séance

L'enseignant gagnera à effectuer un rapide tour d'horizon, en fin de séance, pour vérifier que les données de départ ont été validées : les élèves savent situer dans le temps et dans l'espace ce qu'ils viennent d'étudier, ils sont en mesure de répondre à la situation de vie posée au début de la séance ou bien les représentations énoncées par les élèves en début de séance sont validées et/ou rectifiées.

Quand il donne le travail à faire à la classe, l'enseignant peut attendre des élèves un apprentissage par cœur (le vocabulaire, la synthèse réalisée en classe). Il peut aussi leur demander avant de pleinement comprendre et retenir ce qu'ils ont appris : être en mesure de comprendre le vocabulaire quand il sera à nouveau rencontré, voire de l'utiliser pour les mots les plus courants, pouvoir caractériser dans les grandes lignes ce qui a été étudié pendant la leçon, par exemple être en capacité de l'expliquer à un élève qui aurait été absent.

## L'approche par compétence

Toutes les 6 semaines, le manuel propose une activité d'intégration. Il s'agit d'un exercice collectif au cours duquel les élèves utilisent le bagage cognitif, gestuel, affectif acquis en classe pour répondre à un problème complexe comme des citoyens responsables en devenir. Les activités d'intégration sont appréhendées selon les contextes, les valeurs et les défis qui se posent concrètement à notre société sur plan local, régional et national.

## Les activités d'intégration

Une activité d'intégration est l'occasion donnée aux apprenants de s'exercer à résoudre par eux-mêmes, collectivement ou individuellement, des situations-problèmes, avec éventuellement l'aide ou l'accompagnement de l'enseignant, par une mobilisation des ressources préalablement acquises.

C'est une activité didactique qui permet à l'apprenant d'apprendre à résoudre des problèmes, un entraînement à l'exercice de la compétence. Elle est un galop d'essai en vue de l'évaluation critériée séquentielle.

L'activité d'intégration est menée après un certain nombre significatif d'unités d'enseignement en congruence avec un palier de compétences précis, selon la fiche de progression.

## La structure d'un exercice d'intégration en sciences humaines

En sciences humaines, l'exercice d'intégration comporte deux parties :

- l'**en-tête**, qui est structurée avec un objectif de l'évaluation, l'indication du palier de compétences concerné et la durée que l'on doit consacrer à cette étape ;
- le **corpus** lui-même, qui se compose d'un questionnaire destiné à vérifier le degré d'acquisition des ressources par les apprenants (savoirs, savoir-faire, savoir-être) implantées au cours des leçons, TD, TP et Dossiers, en guise d'apprentissage à l'intégration, et d'une deuxième partie destinée à la vérification de l'agir-compétent à travers un exercice comportant une situation-problème (avec un contexte et un but), des supports (généralement 3, éventuellement de natures différentes), une consigne de travail faisant ressortir plusieurs questions. Il s'agit d'une série de tâches qui mèneront l'apprenant à la mobilisation des ressources implantées pour résoudre un problème.

## La conduite de l'exercice d'intégration

L'enseignant des sciences humaines peut conduire une activité d'intégration de deux manières : en pratique guidée ou en pratique autonome.

S'agissant de la **pratique guidée** ou phase d'accompagnement, l'enseignant doit :

- constituer des petits groupes de travail (2 à 3 apprenants) ;
- distribuer le document de travail contenant le questionnaire et l'exercice sur la vérification de l'agir-compétent (1 document par groupe dans le souci de promouvoir le travail en équipe) ;
- fixer la durée du travail ;
- circuler dans la classe pour identifier les blocages éventuels et procéder au travail d'accompagnement ;
- aider les apprenants à la revisitation des ressources afin de s'assurer qu'ils sont suffisamment outillés pour aborder l'intégration ;
- les assister au niveau de l'appropriation du problème posé, sans trop les orienter ni vers la solution qu'ils doivent trouver, ni vers le chemin à emprunter pour y parvenir ; cela peut consister à leur faire reformuler la consigne, à expliquer ou à aider à trouver le sens des mots qu'ils ne comprennent pas, à renvoyer à des ressources manipulées au cours des apprentissages ponctuels précédents, à fournir un indice, que ce soit une information ou une procédure.

Quant à la **pratique autonome**, l'apprenant travaille seul. L'enseignant remet uniquement l'exercice sur la vérification de l'agir-compétent ; les apprenants doivent travailler individuellement sans son assistance, dans la durée de travail impartie par l'enseignant.

Dans l'un et l'autre cas, l'exercice d'intégration s'achève toujours par la correction, la remédiation et le recentrage.

## Inspection des sciences humaines : fiche pédagogique d'une activité d'intégration

Cette fiche sert de support à l'enseignant, qui peut la photocopier ou la recopier.

Établissement:	Discipline :
Classe: garçons et filles	Séquence n° : (voir fiche de progression)
Effectifs: garçons et filles	Semaine d'intégration: (voir fiche de progression)
Nom de l'enseignant:	Objectifs: cette activité d'intégration vise à apprendre à résoudre à résoudre (voir familles de situation concernée)
Date:	Palier de compétence: (voir catégorie d'actions)
	Durée :

Étapes	Contenus	Support	Organisation du travail, méthodes	Durée
Vérification des ressources	<p>Questions sur les savoirs</p> <p>Questions sur les savoir-faire</p>	<p>Questionnaire</p> <p>Documents éventuels utilisés (cartes murales, fonds de carte, graphiques...)</p>	<p>Démarches méthodologiques (brainstorming ou remue-méninges, discussion, débats...)</p> <p>Exploitation des documents, travail au tableau...</p>	
Vérification de l'agir-compétent	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situation-problème</li> <li>• Documents (nombre illimité)</li> <li>• Consigne accompagnée de tâches</li> </ul>	<p>Planche produite (portant les contenus)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instructions: travail individuel ou en groupes (organisation des groupes)</li> <li>• Distribution des documents (planches produites)</li> <li>• Fixation du temps de travail</li> <li>• Étapes du travail avec les élèves (conduite des activités):</li> </ul> <p><u>première étape</u>: observation et exploration de la planche produite (faire explorer la planche de travail par les apprenants; s'il y a des préoccupations, donner des réponses)</p> <p><u>deuxième étape</u>: résolution de la 1<sup>re</sup> tâche à travers des questions + recentrage</p> <p><u>troisième étape</u>: résolution de la 2<sup>e</sup> tâche à travers des questions + recentrage</p> <p><u>quatrième étape</u>: résolution de la 3<sup>e</sup> tâche à travers des questions + recentrage</p> <p>Vérifier la compréhension de la 3<sup>e</sup> tâche; demander aux apprenants de chercher la solution de la 3<sup>e</sup> tâche dans le cadre d'une production écrite; faire restituer – si le travail a été fait en petits groupes, désigner un porte-parole par groupe et faire intervenir au moins trois groupes + débat + recentrage.</p>	

# Sommaire

Manuel  
de l'élève

Livre  
du maître

Semaine 1

Évaluation diagnostique ..... 8 ..... 11



Module

1

**Les impérialismes**

Au terme de ce module, l'apprenant est capable de présenter le partage de l'Afrique entre les pays européens et la réaction des Africains face à cette intrusion.

## 1. Conquête et partage de l'Afrique par les Européens

Semaine 2

1A Conquête et partage de l'Afrique par les Européens (1) ..... 12 ..... 15

1B Conquête et partage de l'Afrique par les Européens (2) ..... 14 ..... 16

## 2. Les résistances en Afrique

Semaine 3

2A Les résistances en Afrique (1) ..... 16 ..... 17

2B Les résistances en Afrique (2) ..... 18 ..... 18

Semaine 4

2C Les résistances en Afrique (3) ..... 20 ..... 19

2D Les résistances en Afrique (4) ..... 22 ..... 21

Semaine 5

Activités d'intégration ..... 104 ..... 22

Semaine 6

Évaluation/correction/remédiation

## 3. L'Éthiopie et le Liberia : la survie de deux États africains

Semaine 7

3A L'Éthiopie : la survie d'un État africain ..... 24 ..... 23

Semaine 8

3B Le Liberia : la survie d'un État africain ..... 26 ..... 24

## 4. L'exploitation des colonies d'Afrique

4A L'exploitation des colonies d'Afrique (1) ..... 28 ..... 25

Semaine 9

4B L'exploitation des colonies d'Afrique (2) ..... 30 ..... 26

## Dossier 1. Les massacres de masse de la période coloniale : le cas des Herero du Sud-Ouest africain

Dossier 1 Les massacres de masse de la période coloniale :  
le cas des Herero du Sud-Ouest africain ..... 32 ..... 27



Module

2

**Crises et guerres au xx<sup>e</sup> siècle**

Au terme de ce module, l'apprenant présente les crises et les guerres qui ont secoué le monde dans la première moitié du xx<sup>e</sup> siècle et doit promouvoir la paix en tant que citoyen du monde.

## 5. La Première Guerre mondiale

Semaine 10

5A La Première Guerre mondiale (1) ..... 36 ..... 28

5B La Première Guerre mondiale (2) ..... 38 ..... 29

Semaine 11

Activités d'intégration ..... 105 ..... 30

Semaine 12

Évaluation/correction/remédiation

## 6. La crise de 1929

<b>Semaine 13</b>	6A	La crise de 1929 (1) .....	40	31
	6B	La crise de 1929 (2) .....	42	32

## 7. La Deuxième Guerre mondiale

<b>Semaine 14</b>	7A	La Deuxième Guerre mondiale (1) .....	44	33
	7B	La Deuxième Guerre mondiale (2) .....	46	34

## 8. Le génocide des Juifs

<b>Semaine 15</b>	8	Le génocide des Juifs .....	48	35
-------------------	---	-----------------------------	----	----

## 9. Le règlement de la Deuxième Guerre mondiale

<b>Semaine 16</b>	9A	Le règlement du conflit (1) .....	50	36
	9B	Le règlement du conflit (2) .....	52	37

<b>Semaine 17</b>	Activités d'intégration .....		105	38
-------------------	-------------------------------	--	-----	----

<b>Semaine 18</b>	Évaluation/correction/remédiation			
-------------------	-----------------------------------	--	--	--



## Module

### 3

## Décolonisation de l'Afrique noire

Au terme de ce module, l'apprenant présente les facteurs et le processus de décolonisation de l'Afrique Noire et développe une personnalité africaine.

## 10. Les facteurs de la décolonisation

<b>Semaine 19</b>	10A	Les facteurs internes de la décolonisation .....	56	39
	10B	Les facteurs externes de la décolonisation .....	58	40

## 11. La décolonisation de l'Afrique noire francophone

<b>Semaine 20</b>	11A	La décolonisation de l'Afrique noire francophone (1) .....	60	41
	11B	La décolonisation de l'Afrique noire francophone (2) .....	62	42

## 12. La décolonisation de l'Afrique noire anglophone et lusophone

<b>Semaine 21</b>	12A	La décolonisation de l'Afrique noire anglophone .....	64	43
	12B	La décolonisation de l'Afrique noire lusophone .....	66	44



## Module

### 4

## Du Kamerun à la République du Cameroun (de 1884 à nos jours)

Au terme de ce module, l'apprenant présente 100 ans de l'histoire de notre pays et se prépare à une intégration nationale harmonieuse.

## 13. Le Cameroun allemand

<b>Semaine 22</b>	13A	Le Cameroun allemand (1) .....	70	45
	13B	Le Cameroun allemand (2) .....	72	46

<b>Semaine 23</b>	Activités d'intégration .....		106	47
-------------------	-------------------------------	--	-----	----

<b>Semaine 24</b>	<b>Évaluation/correction/remédiation</b>			
<b>Semaine 25</b>	<b>13C</b>	Le Cameroun allemand (3) .....	74	48
<b>14. La Première Guerre mondiale au Cameroun</b>				
	<b>14</b>	La Première Guerre mondiale au Cameroun .....	76	49
<b>15. Le Cameroun sous mandat (1922-1945)</b>				
<b>Semaine 26</b>	<b>15A</b>	Le Cameroun sous mandat de 1922 à 1945 (1) .....	78	50
	<b>15B</b>	Le Cameroun sous mandat de 1922 à 1945 (2) .....	80	51
<b>TD 1. Le système de l'indigénat au Cameroun</b>				
<b>Semaine 27</b>	<b>TD 1</b>	Le système de l'indigénat au Cameroun .....	82	52
<b>16. L'évolution politique du Cameroun sous tutelle française (1945-1960)</b>				
<b>Semaine 28</b>	<b>16A</b>	L'évolution du Cameroun sous tutelle française 1945-1961 (1) ..	84	53
	<b>16B</b>	L'évolution du Cameroun sous tutelle française 1945-1961 (2) ..	86	54
<b>Semaine 29</b>	<b>Activités d'intégration</b> .....		107	55
<b>Semaine 30</b>	<b>Évaluation/correction/remédiation</b>			
<b>Dossier 2. Um Nyobe</b>				
<b>Semaine 31</b>	<b>Dossier 2A</b>	Um Nyobe (1) .....	88	56
	<b>Dossier 2B</b>	Um Nyobe (2) .....	90	
<b>17. L'évolution du Cameroun sous tutelle anglaise (1945-1960)</b>				
<b>Semaine 32</b>	<b>17A</b>	L'évolution du Cameroun sous tutelle anglaise 1945-1961 (1) ..	92	57
	<b>17B</b>	L'évolution du Cameroun sous tutelle anglaise 1945-1961 (2) ..	94	58
<b>18. Le Cameroun : de l'État fédéral à nos jours</b>				
<b>Semaine 33</b>	<b>18A</b>	Le Cameroun, de l'État fédéral à nos jours: l'indépendance ....	96	59
	<b>18B</b>	Le Cameroun, de l'État fédéral à nos jours: la réunification ....	98	60
<b>Semaine 34</b>	<b>18C</b>	Le Cameroun, de l'État fédéral à nos jours: l'évolution politique	100	61
<b>TD 2. La conférence de Foumban</b>				
	<b>Dossier</b>	La conférence de Foumban .....	102	62
<b>Semaine 35</b>	<b>Activités d'intégration</b> .....		107	63
<b>Semaine 36</b>	<b>Évaluation sommative</b>			
	<b>Révisions en vue du BEPC</b>			

# Évaluation diagnostique

Cette séquence intervient en début d'année. Elle permet à l'enseignant de procéder à une évaluation diagnostique des élèves de manière à les situer par rapport aux prérequis.

**Semaine 1**

**Manuel :** pages 8-9

**Durée :** 1 heure ou plus, si l'enseignant l'estime nécessaire.

## Compter et écrire les siècles

1. Un siècle est une période de 100 années ; un millénaire est une période de 1 000 ans.

2. Actuellement, nous sommes dans le  $xxi^e$  ( $21^e$ ) siècle. Le siècle précédent était le  $xx^e$  siècle ( $20^e$  siècle).

3. Le  $xx^e$  siècle a commencé en 1901 et s'est achevé en 2000. Attention, d'une part les années du  $xx^e$  siècle commencent par 19 centaines ; d'autre part, le premier siècle commençant en l'an 1 (puisque'il n'y a pas d'année 0), le  $xx^e$  siècle a commencé en 1901 et s'est terminé en 2000.

4. 1530 appartient au ( $15 + 1 = 16$ )  $xvi^e$  siècle, 1880 appartient au  $xix^e$  siècle et 2019 au  $xxi^e$  siècle.

5. Par exemple, 1682 appartient au  $xvii^e$  siècle, 1125 au  $xii^e$  siècle et 1963 appartient  $xx^e$  siècle.

6.  $xi^e$  siècle =  $11^e$  siècle ;  $vii^e$  siècle =  $7^e$  siècle ;  $iv^e$  siècle =  $4^e$  siècle ;  $xvii^e$  siècle =  $17^e$  siècle ;  $xix^e$  siècle =  $19^e$  siècle,  $xxi^e$  siècle =  $21^e$  siècle.

7.  $8^e$  siècle =  $viii^e$  siècle ;  $11^e$  siècle =  $xi^e$  siècle ;  $14^e$  siècle =  $xiv^e$  siècle ;  $19^e$  siècle =  $xix^e$  siècle.

## La frise chronologique

8. Sur une frise chronologique, le passé se trouve à gauche et le présent à droite.

9. La frise chronologique se termine par une flèche à droite pour indiquer que le temps n'est pas terminé.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## La traite arabe et la traite atlantique

10. Les élèves mobilisent les savoirs acquis en classe de  $5^e$  et de  $4^e$  et distinguent bien :

- l'esclavage, qui est le fait d'être privé de sa liberté et de dépendre d'un maître, qui a notamment le droit de vous vendre ;
- la traite, qui est le commerce à grande échelle des esclaves ;
- la traite arabe qui est le commerce des esclaves africains par les Arabes via, essentiellement, le Sahara ;
- la traite atlantique, qui est le commerce des esclaves africains par les Européens, essentiellement vers l'Amérique ;
- le commerce triangulaire, qui est le système économique et commercial qui s'est développé entre les  $xvi^e$  et  $xix^e$  siècles, impliquant l'Afrique, l'Europe et les Amériques, avec le commerce des esclaves entre l'Afrique et l'Amérique, celui des productions coloniales de l'Amérique vers l'Europe (sucre, tabac...) et celui des produits manufacturés apportés d'Europe pour être échangés contre des captifs africains.

11. Dans le Cameroun d'autrefois, les esclaves étaient des descendants d'esclaves, des prisonniers de guerre, des personnes reçues en paiement d'une dette. Les esclaves travaillaient dans les champs ou les jardins des propriétaires. Ils étaient considérés comme une propriété et pouvaient être achetés, vendus ou échangés par leurs propriétaires.

12. La traite arabe a été pratiquée depuis le  $vii^e$  siècle jusqu'au  $xix^e$  siècle. La traite atlantique a été pratiquée du  $xv^e$  siècle au  $xix^e$  siècle.

13. La traite arabe a concerné les régions au sud du Sahara (tout le « Soudan ») et l'Afrique de l'Est, notamment la côte orientale, l'Afrique du Nord, zone de transit et le Proche et le Moyen-Orient, où les esclaves étaient vendus. La traite atlantique a touché toute l'Afrique mais principalement l'Afrique de l'Ouest et l'Afrique centrale, notamment les régions littorales sur l'Atlantique, les Amériques, notamment la zone Caraïbe, et les pays européens, notamment le Portugal, l'Espagne, la Grande-Bretagne, la France et les Pays-Bas, acteurs de cette traite.

14. Un Africain ou d'une Africaine victime de la traite atlantique vivait plusieurs étapes :

- la capture en Afrique, souvent dans des régions où des marchands d'esclaves opéraient. Les méthodes allaient de l'enlèvement violent à des raids sur des villages, ou encore l'achat auprès de chefs locaux ;
- la marche vers le littoral, sur de longues distances, marche forcée épuisante et déshumanisante, avec des



---

## Le renouveau politique en Afrique du XVI<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècle

**DOC.** Suicide de Theodoros II, gravure du XIX<sup>e</sup> siècle

**21.** Située dans la Corne de l'Afrique, l'Éthiopie est considérée comme l'un des plus anciens États d'Afrique, son existence remontant à plusieurs millénaires.

**22.** Pour la période entre le XVI<sup>e</sup> et le XIX<sup>e</sup> siècle, on mentionne généralement le Ghana et le Mali en Afrique de l'Ouest, le Kanem-Bornou et le Congo en Afrique centrale, ainsi que le Zimbabwe en Afrique australe.

**23.** L'organisation politique des États africains entre le XVI<sup>e</sup> et le XIX<sup>e</sup> siècle présentait plusieurs différences par rapport aux États modernes : une diversité de structures politiques, des frontières en constante évolution, un pouvoir difficilement centralisé, des rivalités guerrières avec les voisins, la présence de peuples non organisés en États aux frontières, et une forte intégration entre l'économie, la société et la politique.

**24.** À cette époque, les principales activités économiques étaient l'agriculture et le commerce.

**25.** Les civilisations africaines entre le XVI<sup>e</sup> et le XIX<sup>e</sup> siècle se distinguaient par leur grande richesse culturelle et artistique. On y trouvait des œuvres d'art exceptionnelles telles que la sculpture sur bois, la poterie, les textiles et les bijoux. Il y avait également une grande diversité de traditions et de croyances religieuses, ainsi qu'une importance accordée au commerce le long de routes bien établies, facilitant les échanges de produits tels que l'or, les esclaves, le sel, les épices et les tissus.

**26.** Issu d'une famille de marabouts toucouleur, El Hadj Omar Tall (Omar Foutiou Tall) a consacré son enfance à des études coraniques. Devenu adulte, il a effectué le pèlerinage à La Mecque et a profité de son voyage pour nouer des alliances avec différents royaumes musulmans soudanais. De retour en Afrique de l'Ouest, il a créé une zaouïa (communauté religieuse et militaire) et rassemblé de très nombreux fidèles. En 1848, El Hadj Omar Tall s'installe à Dinguiraye (actuelle Guinée), dont il fait le point de départ de son djihad. Sa mort ou « disparition » a largement contribué à entretenir sa légende : en 1864, au cours d'une bataille, il aurait disparu dans les falaises de Bandiagara (actuel Mali), sans doute victime de l'explosion des réserves de poudre. Pour certains, El Hadj Omar Tall était avant tout un lettré, un érudit, un grand chef religieux. Pour d'autres, il était surtout un homme politique opportuniste, dont l'unique projet était de se tailler un empire. Pour tous, il est l'une des plus grandes figures du XIX<sup>e</sup> siècle africain.

Prince marchand originaire de Khartoum, Rabah (vers 1840-1900) s'est mis à son compte en 1879 et, en

moins de quinze années, s'est assuré le monopole du commerce de l'ivoire et des esclaves sur un vaste territoire au sud-est du lac Tchad. Déployant une violence permanente, il a établi sa domination sur un vaste territoire et conquis les régions avoisinantes. Il a ensuite organisé la région en un véritable empire centralisé et a exercé un pouvoir sans partage pour maintenir l'unité. Ses ambitions se sont rapidement heurtées à l'avancée des Français. Dans un premier temps, les troupes de Rabah ont écrasé et massacré plusieurs missions françaises. Mais, sous prétexte de lutter contre la traite négrière, base de la prospérité du royaume de Rabah, la France a envoyé trois expéditions militaires pour encercler ses troupes : l'une venait d'Algérie (la mission Foureau-Lamy), une autre du Sénégal et la troisième de Brazzaville. En 1900, malgré une résistance acharnée, Rabah a été vaincu et tué à Fort-Foureau (actuel Kousséri au Cameroun). Son empire a été démantelé par les Français et intégré à l'Afrique centrale française.

En 1816, un guerrier nommé Tchaka s'est imposé comme maître de tous les Ngouni. Il a spécialisé une part importante de la population dans les activités militaires, formant ainsi une armée permanente composée de vétérans, de jeunes hommes enrôlés dès l'âge de 16 ans et entraînés rigoureusement, ainsi que de femmes servant dans l'intendance. L'armée était hiérarchisée en régiments, avec des commandants appelés indunas. Tchaka a renommé les Ngouni en Zoulou, ce qui signifie « ceux du ciel ». La société zoulou était entièrement axée sur la guerre et était organisée en classes d'âge correspondant aux différents types de régiments. À partir de 1818, les troupes zoulou ont lancé une série de conquêtes militaires dans le sud-est de l'Afrique lors d'un phénomène connu sous le nom de *Mfecane*, ou « mouvement tumultueux ». Ce mouvement s'est poursuivi après la mort de Tchaka en 1828 et a causé un climat d'insécurité et des migrations massives dans la région. Sous Tchaka et son successeur Dingaan (1828-1840), les Zoulous ont établi un vaste empire.

Dans les années 1850, un chef de guerre éthiopien et ancien mercenaire du nom de Kassa Hailu a vaincu les princes d'Amhara, du Tigré, de Gondar, du Choa et du Godjam. Il est devenu *negus* (empereur) sous le nom de Theodoros II. Il a soumis les autres régions, restauré l'unité du pays et entrepris un vaste programme de modernisation. Il a organisé les provinces en districts, nommant des gouverneurs méritants à leur tête. Il a réorganisé et modernisé l'armée en achetant des armes à feu aux Européens. Il a placé l'Église sous le contrôle de l'État et a confisqué ses terres au profit des paysans et de l'armée. Il a lutté contre l'esclavage et la traite négrière. Cependant, ses réformes ont suscité une opposition importante : la noblesse s'opposait à l'existence d'un pouvoir central et d'une nouvelle no-

blesse, le clergé refusait de perdre son prestige et ses terres, et les paysans étaient écrasés par les impôts. L'Éthiopie était également confrontée à l'expansionnisme de l'Égypte voisine et aux ambitions coloniales des Britanniques. Tous ces facteurs ont entravé la réalisation complète de son projet. À sa mort en 1868, Theodoros II a laissé l'Éthiopie moins divisée et dotée des bases d'un État moderne, que ses successeurs allaient continuer à construire.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

### La Révolution industrielle en Europe au XIX<sup>e</sup> siècle

**27.** C'est l'invention de la machine à vapeur qui a bouleversé les méthodes de production en Europe au XIX<sup>e</sup> siècle.

**28.** En s'appuyant sur le vocabulaire vu en 4<sup>e</sup>, les élèves définissent :

- le capitalisme : le système économique dans lequel les propriétaires des moyens de production (les outils, les machines) sont différents de ceux qui les utilisent pour travailler (les ouvriers) ;
- le socialisme : un projet politique qui prévoit une meilleure répartition des richesses dans l'intérêt général, au détriment de la propriété privée ;
- un syndicat : une association de personnes qui exercent le même métier ou le même type de métiers et qui s'unissent pour défendre leurs intérêts communs.

**29.** L'expression « révolution industrielle » fait référence à une période de transformation majeure qui s'est produite aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, marquée par des changements importants dans les méthodes de production, les technologies et l'organisation sociale et économique. On parle de « révolution » car cette transition a entraîné des changements profonds et rapides dans la société, l'économie et l'environnement.

**30.** En remplaçant la force humaine par l'énergie de la vapeur, la machine à vapeur a apporté des changements radicaux dans les méthodes de production, permettant une augmentation de la productivité, la mécanisation des industries, l'expansion des secteurs industriels, la transformation du transport et des communications, ainsi que l'amélioration des pratiques agricoles.

**31.** La distinction entre la première et la deuxième révolution industrielle met en évidence les différentes étapes et les innovations majeures qui ont contribué à chaque période de transformation économique et technologique. La « première révolution industrielle » désigne la phase initiale de la révolution industrielle, avec l'utilisation généralisée de la machine à vapeur, la mécanisation des industries, l'expansion des chemins de fer et l'augmentation de la production industrielle à grande échelle. La « deuxième révolution industrielle » s'est produite à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup> siècle, caractérisée par des avancées technologiques majeures telles que l'électricité, le développement de l'industrie chimique, l'automatisation croissante des processus de production et l'essor de l'industrie automobile.

**32.** Voici trois moyens de transport qui sont apparus pendant la révolution industrielle, classés dans l'ordre chronologique : le chemin de fer, créé en 1804 et déployé à partir des années 1820 et 1830, le bateau à vapeur, et l'automobile à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. L'avion est apparu au tournant du siècle. Parmi les autres inventions techniques du XIX<sup>e</sup> siècle, les élèves peuvent mentionner : le téléphone, la photographie, le cinéma, les premières formes d'enregistrement (ancêtres de la radio), etc.

**33.** Dans le domaine de la médecine, les progrès comprenaient la théorie des germes responsables des maladies, les avancées en matière d'hygiène, l'anesthésie et le développement des premiers vaccins.

**34.** Avec la révolution industrielle, deux classes sociales se sont considérablement développées : la bourgeoisie et les ouvriers. La bourgeoisie était composée des propriétaires d'entreprises, des industriels et des commerçants. Ils détenaient les moyens de production et accumulaient des richesses, bénéficiant d'un statut social élevé. Les ouvriers constituaient la classe ouvrière, travaillant dans des conditions difficiles et souvent précaires. Ces travailleurs touchaient un salaire fixe et dépendaient du travail manuel pour subvenir à leurs besoins. Les relations entre la bourgeoisie et le prolétariat étaient marquées par des inégalités, des revendications pour de meilleures conditions de travail, des salaires plus équitables et des droits sociaux.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---



## Conquête et partage de l'Afrique par les Européens (1)

La première partie du programme d'histoire de la classe de 3<sup>e</sup> est consacrée aux impérialismes coloniaux du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle. L'étude commence par la conquête et le partage de l'Afrique par les Européens, souvent appelée la « course au clocher ».

Semaine 2

Durée: 1 heure

Manuel: pages 12-13

### Rappel des programmes

Chapitre: l'impérialisme en Afrique

Leçon: conquête et partage de l'Afrique par les Européens (les fondements de l'impérialisme et les ambitions européennes avant 1884)

Concepts/Notions: impérialisme – rivalité coloniale – Hinterland

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Les Européens en Afrique avant la colonisation au XIX<sup>e</sup> siècle.

1. Les élèves observent la carte et constatent que, vers 1800, les Européens étaient implantés: en Afrique du Nord (notamment la France en Algérie), en Afrique occidentale et centrale (avec des comptoirs le long du littoral), en Afrique australe (où les Néerlandais avaient établi une colonie au Cap, reprise ensuite par les Britanniques) et en Afrique orientale (principalement avec des comptoirs et de petites colonies britanniques le long de la côte, notamment au Kenya, en Tanzanie, anciennement Tanganyika, et à Zanzibar).

2. Les Français se sont implantés en Algérie à cause de la proximité géographique du territoire. Les Européens se sont installés sur le littoral car c'était la zone la plus facile d'accès et propice au commerce avec l'Europe. Les Néerlandais puis les Britanniques se sont installés en Afrique du Sud en raison du climat méditerranéen agréable, proche de celui de l'Europe, mais aussi pour des raisons économiques liées aux ressources naturelles et aux opportunités commerciales de la région.

3. Les régions d'Afrique concernées par le commerce avec les Européens étaient principalement les régions côtières, où les Européens établissaient des comptoirs pour le commerce.

4. Au XIX<sup>e</sup> siècle, les Européens se procuraient principalement en Afrique: des esclaves pour la traite transatlantique, des épices (poivre, muscade, cannelle...), de l'or, de l'ivoire, des peaux et fourrures d'animaux sauvages, des plumes d'autruche, du diamant, du cuivre.

**DOC. B** Les motivations coloniales, extraits du discours de Jules Ferry, à l'Assemblée nationale à Paris le 28 juillet 1885.

Jules Ferry (1832-1893) a été député et ministre de l'Instruction publique (c'est lui qui fait voter la loi sur l'école gratuite, laïque et obligatoire) et ministre des Colonies sous la Troisième République.

5. Les motivations de la colonisation par la France étaient économiques (ouvrir des débouchés économiques pour les industries), civilisationnelles (apporter la civilisation à ce que l'on considérait comme des « races inférieures ») et patriotiques (maintenir et accroître la puissance et le statut de la France).

6. La question est l'occasion d'un échange entre les élèves, qui critiquent la vision paternaliste française (les Africains vus comme « non civilisés ») et l'égoïsme (ne prenant pas en compte le développement politique et économique des nations africaines de l'époque).

**DOC. C** Les explorateurs Stanley et Livingstone.

David Livingstone était un missionnaire et explorateur écossais qui a parcouru de vastes régions d'Afrique, notamment le cours du fleuve Zambèze. Il a joué un rôle clé dans la lutte contre la traite des esclaves. Henry Morton Stanley était un journaliste américain, envoyé en Afrique en 1871 pour retrouver David Livingstone, qui y avait disparu depuis plusieurs années. Les deux hommes se sont retrouvés à Ujiji, en Tanzanie, et leur rencontre est restée célèbre (voyant un homme blanc dans un village, Stanley s'est approché et a prononcé la célèbre phrase: « Dr Livingstone, I presume »). Leur rencontre historique à Ujiji en 1871 a captivé l'imagination du public et est devenue un moment emblématique de l'histoire de l'exploration. Ils ont, ensuite, poursuivi leur exploration ensemble.

7. Sur un fleuve en Afrique, une image saisissante montre une pirogue transportant Stanley et Livingstone. Les deux hommes sont penchés vers l'eau, observant avec attention. À leurs côtés, quatre hommes manient les rames pour faire avancer le bateau, tandis qu'un cinquième homme se tient à l'avant pour guider la navigation. Cette scène évoque l'aventure et l'exploration, capturant l'esprit de cette expédition audacieuse à travers les eaux africaines.

8. L'utilisation de bateaux pour explorer l'Afrique centrale offrait des avantages logistiques (nombreux cours d'eau), permettait de contourner les obstacles naturels (forêt dense) et facilitait l'accès à des régions inaccessibles faute de voies de transports terrestres.

9. Comprendre la présence d'Africains, tantôt porteurs, tantôt rameurs, et connaisseurs du terrain.



Semaine 2

Durée: 1 heure

Manuel: pages 14-15

**Rappel des programmes**

Chapitre: l'impérialisme en Afrique

Leçon: conquête et partage de l'Afrique par les Européens (le congrès de Berlin et ses conséquences)

Concepts/Notions: impérialisme – rivalité coloniale – « Scramble for Africa » – Acte final de Berlin – Clause

**Documents et supports pédagogiques à exploiter****DOC. A** La conférence de Berlin, 1884-1885.

La conférence de Berlin, qui s'est déroulée de 1884 à 1885, a marqué le point culminant de la compétition européenne pour le territoire en Afrique, un processus communément appelé la « course au clocher ». Elle a été organisée par Otto von Bismarck, chancelier (premier ministre) de l'Allemagne, à la demande du roi Léopold II (roi des Belges). L'objectif principal de cette conférence était de réglementer la colonisation afin de prévenir les conflits entre les puissances coloniales européennes. Les principales puissances européennes – la Grande-Bretagne, la France, l'Allemagne, la Belgique, l'Italie et l'Espagne – ont participé à la conférence. L'un des résultats les plus importants a été la reconnaissance du roi Léopold II comme souverain de l'État indépendant du Congo. La conférence a également établi des règles prévalant pour l'occupation et l'administration des territoires africains, sans tenir compte des cultures et des intérêts des peuples concernés.

1. Les élèves décrivent le lieu, les personnes, qui sont des hommes plutôt âgés et de race blanche, leurs vêtements et leur attitude.

2. Les élèves constatent l'absence d'Africains à cette conférence qui jouera pourtant un rôle déterminant sur leur destin.

3. La question ouvre un débat et les élèves expriment leur surprise et leur mécontentement: cette absence témoigne d'un paternalisme typique du XIX<sup>e</sup> siècle.

**DOC. B** La conférence de Berlin, texte extrait de l'Acte général dressé à Berlin le 26 février 1885.

4. Selon l'article 34, la puissance européenne qui souhaite prendre possession d'un nouveau territoire doit accompagner la prise de possession d'une notification aux autres puissances signataires de l'acte. Conformément à l'article 35, les puissances signataires de l'acte reconnaissent l'obligation d'assurer, dans les

territoires qu'elles occupent, une autorité suffisante pour garantir leurs droits et la liberté de commerce.

5. Les élèves comprennent qu'il n'est pas mentionné que les Africains ont leur mot à dire sur la colonisation.

6. La question ouvre un débat.

**DOC. C** Carte: le partage de l'Afrique par les Européens, 1880-1900.

7. En 1900, la majeure partie de l'Afrique était colonisée par les puissances européennes: l'Afrique du Nord (Algérie, Tunisie, Maroc sous le contrôle de la France), une grande partie de l'Afrique de l'Ouest (depuis la zone littorale en avançant vers l'intérieur) et de l'Afrique centrale, l'Afrique australe et orientale (sous le contrôle de différents pays et presque entièrement dominées). Seuls le Sahara et le nord de l'Afrique centrale demeurent indépendants.

8. Les puissances européennes qui ont participé à la colonisation de l'Afrique étaient le Royaume-Uni, la France, l'Allemagne, la Belgique (plus exactement, le roi des Belges à titre personnel), l'Italie, le Portugal et l'Espagne.

9. Les élèves constatent que c'est l'Allemagne qui est en train de coloniser le Cameroun.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



La « course au clocher » n'a pas laissé les Africains indifférents face à leur sort et a provoqué une intense résistance, prenant des formes variées. C'est ce que les élèves étudient dans cette deuxième étape du premier module.

**Semaine 3**

**Durée:** 1 heure

**Manuel:** pages 16-17

### Rappel des programmes

**Chapitre:** l'impérialisme en Afrique

**Leçon:** les résistances en Afrique (les origines, les résistances : cas de Behanzin, Lat Dior)

**Concepts/Notions:** résistance – tactique de « la terre brûlée » – Amazones

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Carte: les résistances des anciens États africains.

1. Parmi les « vieux États » ayant résisté à la colonisation européenne, les élèves identifient le Cayor dirigé par Lat Dior au Sénégal, l'Empire ashanti, dans l'actuel Ghana, le royaume du Dahomey, dirigé par Behanzin au Bénin, l'Éthiopie, seul pays africain à n'avoir jamais été formellement colonisé par une puissance européenne, le Maroc, bien qu'il ait subi des pressions coloniales et des zones d'influence et le Royaume merina à Madagascar. Ces États sont souvent cités comme des exemples notables de résistance africaine contre la colonisation européenne.

2. Ils sont nombreux en Afrique de l'Ouest.

3. Les élèves mobilisent les connaissances acquises en classe de 4<sup>e</sup>.

4. La question les amène à s'interroger sur ce qui pousse un État à résister: la volonté de rester indépendant, le refus de se soumettre à une autorité étrangère et l'attachement à son identité culturelle et territoriale.

5. Les élèves émettent des hypothèses et l'enseignant complète: la résistance a été armée.

6. Les élèves identifient l'Éthiopie comme l'État le plus ancien d'Afrique.

7. Les élèves constatent que le Maroc et l'Éthiopie existent toujours.

**DOC. B** La résistance de Behanzin, texte extrait d'une lettre de Behanzin, roi du Dahomey, au gouverneur français Ballot, le 19 avril 1892.

Behanzin (1844-1906) a été roi du Dahomey (aujourd'hui Bénin) de 1889 à 1894. Succédant à son père, le roi Glélé, en 1889, il a consacré son règne à lutter contre les puissances coloniales européennes, en particulier la France. Il est célèbre pour sa défense farouche de l'indépendance de son royaume face à l'expansion coloniale française et pour avoir héroïquement résisté pendant plusieurs années. En 1894, les troupes françaises ont réussi à le capturer et à annexer le Dahomey en tant que colonie française. Behanzin a été déporté en Martinique, puis en Algérie, où il est mort en 1906. De nos jours, il est un symbole de résistance contre la colonisation et est vénéré comme une figure historique importante au Bénin.

8. Selon cette lettre, le gouvernement français a déclaré la guerre au Dahomey.

9. Pour montrer sa force, Behanzin affirme qu'il est prêt à répliquer si l'un de ses villages est attaqué.

10. Behanzin menace les Français de marcher sur Porto-Novo.

11. « La première fois je ne savais pas faire la guerre, mais maintenant je sais. » « Si vous commencez la guerre, j'ai des troupes prêtes pour cela. » « J'ai tant d'hommes qu'on dirait des vers qui sortent des trous. » « Si vous voulez la guerre, je suis prêt. » « Je ne la nierai pas quand même cela durerait cent ans et me tuerait 20 000 hommes. »

**DOC. C** La conquête du Cayor en 1864.

Cherchant à étendre leur domination sur la région, les Français se heurtaient au royaume du Cayor. En 1863, les troupes françaises dirigées par le capitaine Henri Gouraud ont envahi le Cayor. Le roi a été capturé et déporté. Cette conquête a permis aux Français d'étendre leur emprise sur une grande partie de l'actuel Sénégal. Cependant, la résistance s'est poursuivie sous différentes formes, notamment par la résistance armée et le mouvement de résistance politique.

12. Les élèves situent le Cayor au Sénégal.

13. Les Français se trouvent devant et à cheval et équipés d'armes à feu (fusils, canons...).

14. Les Africains sont moins visibles, au second plan, mais utilisent aussi des armes à feu (on voit de la fumée). Cela dit, ils semblent ne pas disposer de canons.

15. Faute de canons, l'issue probable de la bataille est la victoire des Français.

**Carte. C p. 110** Les résistances à la colonisation.

La carte permet de faire une synthèse des différentes formes de résistance.



## Les résistances en Afrique (2)

Après avoir étudié les résistances des « vieux » États, les élèves se penchent ici sur celles des États de création récente.

Semaine 3

Durée: 1 heure

Manuel: pages 18-19

### Rappel des programmes

Chapitre: l'impérialisme en Afrique

Leçon: les résistances en Afrique (les origines, les résistances: cas de Msilikatsé, Rabah)

Concepts/Notions: résistance – tactique de « la terre brûlée »

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Les résistances des nouveaux États africains.

1. Grâce à la carte, les élèves identifient les États de Rabah, de Tchaka et de Msilikatsé.

2. Les élèves mobilisent leurs connaissances sur les Rabak et Tchaka. Ils ne connaissent pas Msilikatsé.

3. Les élèves énoncent, notamment: les soubassements religieux de certains (comme ceux de Samory Touré et El Hadj Omar Tall), les États marchands (comme celui de Rabah), les États expansionnistes comme l'Empire zoulou de Tchaka...

**DOC. B** Texte extrait de Robert Moffat, *Vingt-trois ans de séjour dans le sud de l'Afrique*, 1846.

Robert Moffat (1795-1883) était un missionnaire et explorateur écossais qui a joué un rôle important dans la diffusion du christianisme et de l'influence européenne en Afrique australe. Il a notamment traduit la Bible en setswana, une langue d'Afrique australe. Il a entrepris plusieurs expéditions à l'intérieur de l'Afrique australe, fournissant ainsi des informations précieuses sur la géographie, la culture et les coutumes de la région.

4. « Msilikatsé me dit qu'il n'avait pas confiance dans les Blancs. »

5. La difficulté à laquelle Msilikatsé est confronté est l'invasion de Mossega. Les fermiers boers ont massacré les Matabele, volé du bétail et enlevé les missionnaires américains. En outre, Msilikatsé prend conscience de l'inefficacité de ses boucliers et du fait qu'il est confronté à une puissance militaire supérieure.

6. Les passages qui montrent que Msilikatsé pouvait avoir une attitude favorable envers les Blancs sont les suivants: « Des envoyés de Msilikatsé vinrent nous chercher et nous conduire à Mossega, où nous fûmes très bien accueillis. » Cela indique que Msilikat-

sé a montré de l'hospitalité envers les missionnaires français. « Plus tard, Msilikatsé me dit qu'il n'avait pas confiance dans les Blancs... » Cela montre que Msilikatsé est prêt à faire confiance aux Blancs recommandés par Robert Moffat, le narrateur. « Par la suite, fidèle à sa parole, il accueillit avec bienveillance deux hommes qui accompagnaient les missionnaires américains et avaient échappé au massacre en se cachant dans les roseaux d'un ruisseau. » Ce passage démontre que Msilikatsé a fait preuve de bienveillance envers les hommes qui ont échappé au massacre, montrant ainsi une attitude positive envers certains Blancs.

7. Msilikatsé se trouvait dans une position ambiguë en raison des différentes expériences qu'il avait eues avec les Blancs. D'une part, il avait des relations courtoises avec des missionnaires, d'autre part, les Matabele étaient confrontés à la violence des Boers.

**DOC. C** Attaque des troupes de Rabah contre les Français en 1898.

La partie gauche du dessin, que l'on ne voit pas ici, montre la mort du lieutenant de vaisseau Bretonnet.

8. Les élèves décrivent les combattants, leur habillement, leurs armes, leur position, mais aussi le mouvement, la violence de la scène.

9. Prince marchand (esclavagiste) et seigneur de guerre, Rabah était un homme puissant et riche régnant sur une partie du Tchad actuel à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Il avait une armée importante et menait des razzias fructueuses. Il a été vaincu par les troupes françaises lors de la bataille de Kousséri en 1898. Cette défaite a marqué la chute de son empire et a affaibli sa position, ce qui a permis aux Français de renforcer leur emprise coloniale dans la région du Tchad. Elle a ouvert la voie à d'autres expéditions et explorations françaises, telles que la mission Foureau-Lamy, qui a été réalisée entre 1898 et 1900.

10. La France était en pleine expansion coloniale et particulièrement intéressée par le Tchad. Cette expansion a entravé les ambitions territoriales de Rabah et l'a empêché de poursuivre sa propre expansion mais aussi d'étendre son influence et son contrôle sur les territoires environnants. En outre, la supériorité technologique française a finalement conduit à la défaite de Rabah et à la fin de son règne

**Carte. C p. 110** Les résistances à la colonisation.

La carte permet de faire une synthèse des différentes formes de résistance et de situer les résistances de la leçon avec celles de la leçon précédente.



## Les résistances en Afrique (3)

Après avoir étudié les résistances des « vieux » États et des États récents, les élèves se penchent ici sur celles des États théocratiques, un modèle qui a particulièrement émergé au XIX<sup>e</sup> siècle.

Semaine 4

Durée: 1 heure

Manuel: pages 20-21

### Rappel des programmes

Chapitre: l'impérialisme en Afrique

Leçon: résistances en Afrique (les origines, les résistances: cas de Samory Touré, Abd el-Kader, Mahdi)

Concepts/Notions: résistance – tactique de « la terre brûlée »

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Carte: les résistances des États théocratiques en Afrique.

**DOC. D** Texte extrait d'Elikia M'Bokolo, *Afrique noire, histoire et civilisations, tome II*, Hatier, 2008.

1. Au regard de la carte, les élèves nomment les États de Samory, du Mahdi, d'Abd el-Kader et de Mollah le Fou.

2. Les élèves partagent leurs éventuelles connaissances ou représentations.

3. Les élèves lisent le vocabulaire puis reformulent pour montrer leur bonne compréhension du terme. Une théocratie est un système de gouvernement dans lequel l'autorité politique se fonde sur une religion. Les dirigeants sont généralement des leaders religieux qui affirment gouverner au nom de Dieu. Les lois et décisions sont influencées par les principes religieux. Les institutions religieuses jouent un rôle central et peuvent avoir un contrôle significatif sur les affaires de l'État. Les dirigeants peuvent utiliser la religion pour justifier leur autorité et imposer des normes morales.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---

**DOC. B** La capture de Samory, 1898.

4. Les élèves décrivent ce qu'ils voient puis, dans un second temps, interprètent.

5. Samory Touré était un chef militaire et homme politique, créateur au XIX<sup>e</sup> siècle d'un État dans la Guinée puis le Mali actuels. Il a dirigé une importante résistance et mené une lutte acharnée contre les forces françaises, utilisant des tactiques de guérilla pour résister à leur avancée coloniale. Il a formé une armée puissante et a réussi à tenir tête longtemps aux Français. Finalement, Samory Touré a été capturé le 29 septembre 1898 par les forces françaises. Cette capture a affaibli la résistance anticoloniale dans la région et permis à la France de consolider son emprise sur les territoires ouest-africains.

6. Samory semble mal parti et va sans doute être capturé ou tué.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---

**DOC. C** La résistance d'Abd el-Kader.

Au début des années 1830, les forces françaises ont commencé à envahir l'Algérie, alors sous domination ottomane. Cela a suscité une résistance de la part de nombreux chefs locaux, dont Abd el-Kader. Chef politique et militaire algérien, ce leader charismatique a réussi à unifier plusieurs tribus arabes et berbères pour mener une lutte commune contre les Français. Sa connaissance du terrain et ses capacités militaires lui ont permis de remporter plusieurs victoires contre les forces coloniales. Ses troupes menaient des attaques surprises, harcelaient les lignes de ravitaillement françaises et évitaient les batailles frontales directes. Cette approche a permis à la résistance d'engager les forces françaises tout en préservant leur propre force.





## Les résistances en Afrique (4)

Après la résistance de différentes formes d'États, les élèves étudient maintenant celles des peuples non étatiques.

Semaine 4

Durée: 1 heure

Manuel: pages 22-23

### Rappel des programmes

Chapitre: l'impérialisme en Afrique

Leçon: les résistances en Afrique (les origines, les résistances, le bilan)

Concepts/Notions: résistance – tactique de « la terre brûlée »

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

Au moment de la conquête coloniale, les peuples sans État ont peu eu recours à la résistance armée et bien davantage à diverses formes de résistance passive. La première forme de résistance était le « refus du système » par la passivité ou la fuite. Les Africains refusaient de se soumettre et affrontaient les colons d'une manière différente de la confrontation directe sur le champ de bataille, où ils étaient souvent vaincus.

Cette résistance prenait la forme d'un simple refus, comme refuser de payer les impôts, de travailler comme porteur, ou de produire les cultures obligatoires imposées par les colons. Elle s'exprimait de différentes manières, allant du refus catégorique (un paysan qui refuse de payer l'impôt) à l'indifférence feinte (un village qui ignore délibérément la présence des Blancs).

D'autres formes de résistance passive comprenaient la dissimulation (présenter des malades et des infirmes lors du recrutement), la dissimulation d'informations (erreurs volontaires lors des recensements fiscaux sur l'âge, le nombre de femmes, les décès, les lieux d'habitation, etc.), les tergiversations (des palabres interminables et des promesses légères lors des visites des administrateurs coloniaux), et le manque d'application (ne pas entretenir correctement les cultures obligatoires).

Au début de l'ère coloniale, la résistance passive était très répandue et favorisée par le contexte. Les administrations coloniales étaient peu nombreuses, les administrateurs avaient en charge de vastes territoires qu'ils ne pouvaient pas visiter régulièrement, et de vastes zones échappaient à leur contrôle. Certains groupes ignoraient même encore l'existence des Blancs au début du xx<sup>e</sup> siècle.

**DOC. A** Résistance armée contre la colonisation française en Afrique de l'Ouest, 1892.

1. Les élèves organisent la description: le lieu, les personnes, l'action...
2. Les élèves constatent que l'on ne voit que des Noirs, les Européens envoyaient des troupes coloniales constituées d'Africains combattre les Africains.
3. L'inégalité dans l'armement des troupes laisse présager que les troupes françaises vont remporter la bataille.

**DOC. B** Extraits d'Elikia M'Bokolo, *Afrique noire, histoire et civilisations*, tome II, Hatier, 2008.

Elikia M'Bokolo est un historien de la République démocratique du Congo.

4. Les formes de résistance passive identifiées dans le texte sont: le refus de payer l'impôt, le refus de s'engager comme porteur, celui de produire les cultures obligatoires, l'indifférence, la mauvaise foi lors des recrutements, la dissimulation d'informations lors des recensements fiscaux, la sous-estimation du nombre d'habitations pour échapper à la hut tax (taxe d'habitation), les tergiversations lors des visites des administrateurs coloniaux, le manque d'application dans l'entretien des cultures obligatoires.
5. Ces résistances étaient efficaces au début de l'ère coloniale, car l'administration coloniale était peu nombreuse et les administrateurs ne pouvaient pas régulièrement visiter les territoires. De larges zones restaient hors de leur portée.

**DOC. C** Les résistances des peuples à la colonisation en Afrique subsaharienne.

6. Les élèves identifient sur la carte et nomment les régions touchées par les résistances des peuples en Afrique subsaharienne: dans le « Soudan » en Afrique centrale et orientale, ainsi qu'en Afrique occidentale.
7. Les élèves émettent des hypothèses et en débattent. L'enseignant précise à la fin que la colonisation a bien eu lieu, donc les résistances ont finalement échoué même si, en réalité, elles n'ont jamais permis aux colonisateurs d'être parfaitement en paix sur les territoires conquis.

**Carte. C p. 110** Les résistances à la colonisation.

La carte permet de faire une synthèse des différentes formes de résistance et de situer les résistances de la leçon avec celles des leçons précédentes.

# Intégration 1

Cette activité d'intégration porte sur les leçons 1 à 2D.

Semaine 5

Durée : 2 heures

Manuel : page 104

## Indications pour mener l'intégration

### Vérification des ressources : savoirs et savoir-faire

1. En s'appuyant sur le vocabulaire vu pendant les leçons, les élèves définissent :

- comptoir : un lieu dans lequel des étrangers s'installent durablement pour faire du commerce.
- impérialisme : la politique d'un État qui cherche à étendre sa domination dans tous les domaines sur d'autres peuples.
- colonisation : le fait d'occuper un lieu et d'en prendre le contrôle.
- rivalité : la dispute entre deux personnes qui veulent quelque chose.
- protectorat : une dépendance imposée à un État, en échange d'une protection.
- traité : un accord entre plusieurs pays.
- concession : un bien, un droit ou un avantage que l'on cède pour mieux négocier.
- résistance passive : toute action consistant à ne pas faire ce qui est demandé de manière à mettre l'autorité en échec.
- djihad : l'effort que doit faire chaque musulman pour devenir un meilleur croyant ; le terme est souvent employé pour désigner les actions militaires destinées à convertir les non-croyants à l'islam.
- guérilla : une guerre faite d'attaques éclair, généralement pas par des soldats de métier.
- saboter : abîmer ou détruire volontairement.

2. Les Européens ont installé les premiers comptoirs sur les côtes africaines à partir du xv<sup>e</sup> siècle. Ils venaient acheter des produits de luxe (ivoire, gomme, épices et métaux précieux) et des esclaves.

3. L'exploration de l'intérieur de l'Afrique a véritablement commencé au xix<sup>e</sup> siècle. Ces expéditions présentaient des dangers : les explorateurs devaient traverser des forêts denses ou des déserts, résister aux maladies, parfois au manque de nourriture, voire à l'hostilité des populations qu'ils rencontraient. Les élèves nomment, par exemple, Livingstone, Stanley, Barth, Nachtigal...

4. Les Français cherchaient à dominer les Africains pour trois raisons : la recherche des débouchés, des raisons humanitaires et soi-disant civilisatrices (les races supérieures ont le devoir de civiliser les races inférieures) et la volonté d'expansion coloniale.

5. À l'aide de la carte page 13, les élèves identifient les Français, les Portugais, les Italiens, les Anglais et les Espagnols.

6. À l'aide du document B page 15, les élèves situent la conférence de Berlin dans le temps (novembre 1884-février 1885) et cite les conditions à remplir pour que les nouvelles occupations sur le continent africain soient considérées comme effectives : une réelle prise de possession et le fait d'en avoir averti les autres puissances européennes.

7. Les élèves choisissent parmi les exemples fournis dans les pages 16, 18 et 20 du manuel.

8. Les élèves expliquent le principe de la résistance passive et choisissent parmi les exemples fournis dans le manuel p. 22.

### Vérification de l'agir compétent/compétences

9. Le problème posé est celui de l'exploitation des enfants en tant que domestiques. Le travail des enfants entrave leur éducation et leur développement, limitant ainsi leurs opportunités futures et les exposant à un risque accru de pauvreté et d'exploitation à l'âge adulte.

10. Parmi les trois documents présentés, les documents A et B se rapportent directement au travail des enfants. Dans le document A, l'élément en rapport avec le problème posé est la description de la journée de travail d'Hélen Angwa, une enfant de 13 ans qui est forcée de travailler de longues heures dans une maison à Yaoundé. Dans le document B, l'élément pertinent est l'information indiquant que malgré l'interdiction du travail des enfants de moins de 18 ans par la loi camerounaise, il y a encore entre 600 000 et 3 millions d'enfants victimes de trafic au Cameroun.

11. L'exploitation des enfants peut être comparée à l'esclavage du fait des conditions de travail (de longues heures sans repos) et de la privation de liberté et des droits fondamentaux (les enfants travaillent à leur insu, et ils sont privés de leur droit à l'éducation, à la santé et à une enfance normale).

12. On peut proposer de payer davantage Hermine, de lui laisser le temps d'aller à l'école, de veiller à ce que ses heures de travail soient limitées, de vérifier qu'elle a une journée de repos dans la semaine, des vacances dans l'année...

**À la suite de cette intégration, consacrer une semaine à une évaluation individuelle, une correction collective puis la remédiation.**



## L'Éthiopie : la survie d'un État africain

Si la colonisation a fait disparaître la quasi-totalité des États africains, deux ont cependant survécu : le premier est l'Éthiopie, qui demeure à ce jour le plus vieux États d'Afrique.

Semaine 7

Durée : 1 heure

Manuel : pages 24-25

### Rappel des programmes

Chapitre : l'impérialisme en Afrique

Leçon : l'Éthiopie et le Liberia : la survie de deux États africains (l'Éthiopie, situation intérieure avant les conquêtes européennes, une résistance victorieuse)

Concepts/Notions : résistance – négus

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Menelik II vers 1900.

Jeune prince du Choa, Sahle Maryam fut capturé par Theodoros II et élevé par lui comme son héritier. En 1865, il s'enfuit et retourna dans le Choa, dont il devint ras (roi). Des années plus tard, devenu *negus* d'Éthiopie, il légitima son pouvoir en s'affirmant descendant du roi Salomon et de la reine de Sabah et en prenant le nom de leur fils, Menelik, premier souverain d'Éthiopie.

1. Les élèves décrivent le roi, à l'allure d'un homme âgé, assis dans sa magnificence, avec une robe somptueuse qui couvre tout son corps, une volumineuse couronne sur la tête, un sceptre dans la main.

2. La couronne et le sceptre sont des symboles traditionnels de l'autorité royale. La couronne représente la dignité, la souveraineté et le pouvoir monarchique. Elle est souvent associée à la légitimité et à la royauté, symbolisant la tête couronnée et la position suprême du souverain. Le sceptre est un bâton ornemental tenu par le souverain. Il symbolise le pouvoir et l'autorité du roi ou de la reine. Historiquement, le sceptre était utilisé comme un signe de commandement et de droit de gouverner. Il représente également la responsabilité et la charge du monarque de protéger et de diriger son royaume. Ces symboles royaux ont une longue histoire remontant à l'Antiquité, et ils continuent d'être utilisés dans de nombreux pays pour représenter le pouvoir et la légitimité des souverains. Ils sont souvent présents lors des cérémonies officielles, des couronnements et d'autres événements importants liés à la royauté.

3. Il n'y a pas de photographies des *negus* avant lui car la photographie n'a été inventée qu'au XIX<sup>e</sup> siècle et il a fallu qu'un appareil arrive jusqu'en Éthiopie pour prendre les premières photographies.

**DOC. B** Carte : l'Éthiopie au XIX<sup>e</sup> siècle.

4. Les élèves situent l'Éthiopie en Afrique de l'Est : ses frontières n'étaient pas les mêmes que celle de l'Éthiopie contemporaine.

5. En comparant avec ce qu'ils connaissent de l'Éthiopie dans la période précédente, les élèves constatent que le royaume s'est étendu vers l'est et le littoral.

6. L'Éthiopie est menacée par son voisin égyptien.

7. Les Européens implantés dans la région qui pouvaient la menacer sont les Britanniques (Anglais) et les Italiens (qui tenteront, d'ailleurs, de la conquérir dans les années 1930).

**DOC. C** La victoire d'Adoua, 1896.

En retard dans la « course au clocher », l'Italie convoitait l'Éthiopie. En 1889, elle fournit des munitions au futur Menelik II, alors roi du Choa, et lui fit signer un traité qui reconnaissait son indépendance dans la version amharique (langue officielle de l'Éthiopie), mais imposait son protectorat dans la version italienne. Furieux, Menelik rassembla 100 000 guerriers à Adoua et écrasa la garde italienne. Humiliée, l'Italie renonça à ses ambitions coloniales et, par le traité d'Addis-Abeba, reconnut l'indépendance de l'Éthiopie.

8. Les élèves organisent la description : le lieu, les personnes, l'action... Ils repèrent le drapeau italien.

9. Les soldats africains recrutés par l'armée coloniale italienne, appelés « askaris », étaient habillés de manière distincte pour les différencier des soldats italiens. Ils portaient un habit beige et un bonnet rouge. De cette manière, en outre, on les distingue facilement de l'armée adverse, qui ne porte pas d'uniforme.

10. Pendant l'époque coloniale, l'Éthiopie est le seul pays africain qui a réussi à vaincre les Européens et à ne jamais avoir été colonisé par une puissance européenne. Le Liberia, fondé par des esclaves affranchis américains, a maintenu son indépendance mais était, en quelque sorte, une « colonie » noire américaine. Le Maroc a été occupé par la France et l'Espagne pendant une partie de l'époque coloniale, tout en préservant en partie son autonomie. De même que le royaume du Basutoland ou Lesotho, mais qui a subi l'influence britannique dans la région.

**Carte. A p. 108** Les colonies africaines en 1914.

L'étude de la carte est l'occasion d'observer et de décrire le découpage de l'Afrique par les puissances coloniales. Les élèves nomment les puissances coloniales et leurs territoires, puis observent que ce découpage ressemble étrangement à celui de l'Afrique contemporaine : la colonisation a jeté les bases des frontières actuelles.



## Le Liberia : la survie d'un État africain

Dans le contexte de la colonisation et de la disparition de la quasi-totalité des États africains, il convient de noter que le Liberia est un État de création récente. Il a été fondé au XIX<sup>e</sup> siècle comme une terre d'accueil pour les Afro-Américains affranchis aux États-Unis. Aujourd'hui, le Liberia est considéré comme la première république africaine et est l'une des deux seules nations africaines à n'avoir jamais été colonisées, l'autre étant l'Éthiopie.

Semaine 8

Durée: 1 heure

Manuel: pages 26-27

### Rappel des programmes

Chapitre: l'impérialisme en Afrique

Leçon: l'Éthiopie et le Liberia: la survie de deux États africains (le Liberia, formation de l'État en 1816, les traités de 1911)

Concepts/Notions: résistance

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Carte: la création du Liberia au XIX<sup>e</sup> siècle.

Au début du XIX<sup>e</sup> siècle, aux États-Unis, l'idée de créer une colonie en Afrique pour les personnes d'ascendance africaine libérées de l'esclavage était soutenue par des mouvements abolitionnistes. En 1816, la SAC (Société américaine de colonisation) a été créée aux États-Unis dans le but de permettre le « retour » des Afro-Américains en Afrique et d'échapper à la discrimination raciale qui prévalaient alors. En 1822, la première colonie a été établie en Afrique de l'Ouest, sur la « côte du Grain ». Elle a été nommée « Liberia », du latin « liber » qui signifie « liberté ». Les colons ont fondé la capitale Monrovia, en l'honneur du président américain James Monroe qui soutenait leur cause. La colonie du Liberia a progressivement étendu son territoire, aux dépens des populations africaines présentes. Les colons américains ont implanté leur culture et leur système politique, créant une société complexe caractérisée par des tensions entre les nouveaux arrivants et les populations locales. Le Liberia a proclamé son indépendance en 1847, devenant ainsi le premier État indépendant en Afrique dirigé par des Afro-Américains. Le pouvoir politique et économique était concentré entre les mains d'une élite d'ascendance américaine, engendrant des inégalités et des conflits internes. La création du Liberia a eu un impact significatif sur l'histoire de l'Afrique de l'Ouest et a contribué à l'établissement d'un État indépendant dirigé par des Afro-Américains en réaction à l'esclavage et à la discrimination raciale aux États-Unis.

**DOC. B** Texte sur la Société américaine de colonisation.

1. Les élèves situent le Liberia en Afrique de l'Ouest.
2. Ils constatent l'arrivée des Noirs d'Amérique par l'océan atlantique: comme un retour dans le sens inverse de la traite négrière.
3. Les voisins du Liberia étaient alors des populations africaines sans État et des puissances coloniales: britanniques et françaises.
4. L'expansionnisme colonial a menacé le Liberia, mais les Européens n'osaient pas conquérir un territoire créé par les États-Unis et le Liberia ne possédait pas de ressources naturelles vraiment attractives.

**DOC. C** Extrait de la Déclaration d'indépendance du Liberia, 26 juillet 1847.

Les élèves lisent et reformulent la déclaration.

**DOC. D** Carte postale, 1910.

5. Oncle Sam est une personnalité symbolique qui représente les États-Unis et le gouvernement américain. Il est représenté comme un homme âgé, barbu et portant un chapeau haut-de-forme et les rayures du drapeau américain sur son pantalon. Cette icône patriotique des États-Unis symbolise le gouvernement et les valeurs nationales américaines, telles que la liberté, la démocratie et l'engagement civique.
6. La France est représentée par un colon, en uniforme de soldat bleu et beige, avec un chapeau colonial. Le Royaume-Uni porte l'uniforme rouge. Les Libériens sont représentés en petit, presque comme des enfants, « montant à l'assaut » de leur « oncle Sam ».
7. Au XIX<sup>e</sup> siècle, les Britanniques tentaient de coloniser la Sierra Leone et les Français la Côte d'Ivoire.
8. Ils exerçaient une pression sur les frontières.
9. Les États-Unis voulaient protéger le Liberia à la fois parce que le territoire portait ses ressortissants mais aussi par mauvaise conscience envers ces esclaves affranchis et descendants d'esclaves, pour lesquels le territoire libérien était une sorte de havre. En échange le Liberia devait se montrer loyal envers les États-Unis.
10. Une caricature est un dessin dans lequel les caractéristiques d'une personne, d'un objet ou d'une situation sont exagérées de manière humoristique ou satirique. Les caricatures sont utilisées pour exprimer des opinions, critiquer des personnalités publiques ou aborder des questions sociales ou politiques importantes. Ici, la taille et l'attitude des personnages présentent les États-Unis comme puissants face aux Européens et sauveurs des Libériens.

**Carte. A p. 108** Les colonies africaines en 1914.



## L'exploitation des colonies d'Afrique (1)

Après la conquête et le partage de l'Afrique, ainsi que la résistance et la survie de deux États africains, les élèves travaillent maintenant sur l'exploitation des colonies dans le cadre du système colonial.

**Semaine 8**

**Durée:** 1 heure

**Manuel:** pages 28-29

### Rappel des programmes

**Chapitre:** l'impérialisme en Afrique

**Leçon:** l'exploitation des colonies en Afrique (les systèmes d'administration)

**Concepts/Notions:** système colonial – pacte colonial – administration directe – Indirect Rule – impôt de case – impôt de capitation – Code de l'indigénat

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**Carte. A p. 108** Les colonies africaines en 1914.

Au fur et à mesure de la leçon, situer les colonies étudiées.

**DOC. A** L'administration directe, texte extrait de Albert Sarraut, ministre français des Colonies, tiré de *La Mise en valeur des colonies françaises*, 1923.

Albert Sarraut (1872-1962) a été député puis, plusieurs fois ministre des Colonies dans le gouvernement français, de 1910 à 1933. Il s'est fait remarquer pour ses idées réformatrices et son engagement en faveur de l'assimilation plutôt que de la ségrégation dans les colonies françaises. Il a modernisé l'administration coloniale et a promu l'éducation, les infrastructures et les droits civiques dans les colonies françaises.

L'administration directe était caractérisée par un contrôle étroit exercé par la puissance coloniale sur tous les aspects de la gouvernance du territoire colonisé. Les administrateurs envoyés depuis la métropole dirigeaient les affaires du pays.

L'administration indirecte était fondée sur l'utilisation des structures et des autorités traditionnelles existantes. La puissance coloniale s'appuyait sur les chefs locaux ou les élites indigènes pour gouverner le territoire en son nom. Voici quelques caractéristiques de l'administration indirecte :

1. Les élèves de 3<sup>e</sup> doivent savoir présenter un document historique: la nature du texte (ici, un texte tiré d'un livre), son auteur (ici, le ministre français des Colonies), sa date (1923) et son sujet (l'administration directe, défendue par le ministre des Colonies).

2. Albert Sarraut était ministre des Colonies.

3. L'auteur a une vision paternaliste et pense que les populations africaines ne sont pas capables d'exploiter elles-mêmes leurs ressources.

4. L'auteur justifie l'administration coloniale française en avançant qu'elle permettra d'organiser l'exploitation des territoires et des ressources, que les populations autochtones de ces territoires ne sont pas capables d'exploiter leurs ressources par elles-mêmes, et que la France a un devoir « d'aider le plus faible », Les élèves critiquent le paternalisme de cette vision.

**DOC. B** École rurale au Congo vers 1900.

Le Congo, établi comme colonie française en 1880, partageait ses frontières avec le Tchad et le Cameroun mais aussi le Congo belge. Riche en ressources naturelles, il a notamment fourni du caoutchouc, de l'ivoire et des bois précieux.

5. Les élèves comparent avec leur situation et constatent la quasi-absence de matériel, hormis un tableau noir.

6. Les élèves sont des Africains, le maître est un Européen (il porte une robe et un chapeau qui le désignent comme missionnaire).

7. L'école européenne a permis à certains enfants d'apprendre à lire et écrire, d'apprendre les langues européennes et de faire des études. Elle permettait aux colonisateurs de disposer de fonctionnaires capables de lire et d'écrire dans leur langue.

**DOC. C** Médecins européens effectuant un prélèvement pour étudier la maladie du sommeil, 1903.

La trypanosomiase est une maladie parasitaire transmise par la piqûre d'une mouche tsé-tsé infectée, dont la salive contient des protozoaires. Les symptômes sont: fièvre, maux de tête et douleurs musculaires, puis troubles du sommeil, troubles de la coordination et modifications comportementales.

8. Les élèves organisent la description: le lieu, les personnes, la vaccination au premier plan...

9. La médecine européenne a permis de lutter contre certaines maladies endémiques en Afrique, de pratiquer les premières campagnes vaccinales, de développer les règles d'hygiène pratiquées depuis peu en Europe et de mettre en place les premières infrastructures médicales (centres de santé puis hôpitaux).

10. La médecine traditionnelle a souffert du développement, à ses dépens, de la médecine européenne: de nos jours, on observe un regain d'intérêt pour la médecine traditionnelle qui, dans certains domaines, offre des perspectives jusque-là inexploitées.



## 4B

## L'exploitation des colonies d'Afrique (2)

Semaine 9

Durée: 1 heure

Manuel: pages 30-31

**Rappel des programmes**

Chapitre: l'impérialisme en Afrique

Leçon: l'exploitation des colonies en Afrique (l'exploitation économique, le bouleversement des structures sociales et culturelles)

Concepts/Notions: système colonial – pacte colonial – administration directe – Indirect Rule – impôt de case – impôt de capitation – Code de l'indigénat – portage – travail forcé – corvée

**Documents et supports pédagogiques à exploiter****DOC. A** Carte: l'exploitation coloniale de l'Afrique.

1. La légende de la carte permet de nommer: le bois, le palmier à huile, l'arachide, le coton, le cacao et de café, le charbon, l'or et le diamant, le cuivre, le manganèse et l'étain, ainsi que le chrome.

2. Les élèves doivent comprendre que les Européens ne travaillaient pas eux-mêmes dans les mines, les champs et les plantations: ils faisaient travailler les Africains pour leur compte.

3. Les productions étaient destinées à l'Europe, où elles étaient exportées.

4. Les infrastructures mises en place pour permettre leur exportation étaient des voies ferrées.

5. Par déduction, les élèves comprennent que les Européens n'ont pas, eux-mêmes, construit les voies ferrées mais ont fait travailler les Africains pour leur réalisation.

**DOC. B** Les effets de la colonisation, texte extrait de Catherine Baroin, « Effets de la colonisation sur la société traditionnelle Daza (République du Niger) », *Journal des africanistes*, 47-2, p. 130-131, 1977.

**DOC. C** La construction du chemin de fer Congo-Océan.

La construction du chemin de fer Congo-Océan, reliant Brazzaville à Pointe-Noire au Congo, dura cinq ans. Il fallut construire 170 ponts, creuser 12 tunnels, dans la forêt vierge, à travers les marais, par-dessus les rivières et les torrents. 130 000 hommes furent recrutés par le travail forcé, dont 20 000 moururent du fait des conditions de travail. Le train fut donc surnommé le « mangeur d'hommes ».

6. Les élèves décrivent le lieu, les personnes (les Blancs qui regardent des plans, les Noirs qui tra-

vailent), la voie de chemin de fer qui se forme, le transport de matériel sur des wagonnets...

7. Les Européens ont fait appel à la main-d'œuvre africaine pour ne pas avoir à travailler par eux-mêmes et parce que cette main-d'œuvre était nombreuse, contrairement aux Européens, peu nombreux dans la colonie. On ajoutera que la dureté des travaux, qui a tué de nombreux ouvriers, rebutait évidemment les Européens.

8. Le travail forcé et l'esclavage partagent certaines similitudes, avec des différences importantes. Dans les deux cas, les travailleurs sont contraints d'effectuer un travail contre leur volonté, souvent en raison de la coercition économique, de menaces ou de pratiques frauduleuses, et les conditions de travail sont parfois aussi dures dans un cas comme dans l'autre. En revanche, dans l'esclavage, les individus sont considérés comme une propriété et totalement privés de liberté, sans consentement ni choix. Le travail forcé peut être temporaire, tandis que l'esclavage est généralement perpétuel et héréditaire. Enfin, dans le travail forcé, les travailleurs sont exploités pour leur force de travail, tandis que dans l'esclavage, les individus sont traités comme des biens matériels et peuvent être achetés, vendus ou échangés.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



## Dossier 1. Les massacres de masse de la période coloniale

### Le cas des Herero du Sud-Ouest africain

Ce dossier permet de se pencher sur le terrible massacre de masse perpétré par les Allemands dans le Sud-Ouest africain : celui des Herero. Ce génocide préfigure, en quelque sorte, le sinistre génocide des Juifs pendant la Seconde Guerre mondiale.

Semaine 9

Durée : 1 heure

Manuel : pages 32-33

#### Rappel des programmes

Chapitre : l'impérialisme en Afrique

Dossier 1 : les massacres de masse de la période coloniale : le cas des Herero du Sud-Ouest africain (causes, manifestations, conséquences)

Concepts/Notions : crime contre l'humanité – massacre de masse – génocide

#### Documents et supports pédagogiques à exploiter

Le massacre de grande ampleur perpétré par les troupes coloniales allemandes contre les Herero et les Nama en Namibie est un véritable génocide. Les soldats allemands ont tué plus de 80 % de la population des Herero et environ 50 % de la population des Nama lors de cette période. En 2015, l'Allemagne a officiellement reconnu sa responsabilité dans ce génocide et présenté des excuses à la Namibie. Cependant, certains critiques estiment que les mesures de réparation prises par l'Allemagne n'ont pas été suffisantes. Les événements entourant le génocide des Herero et des Nama sont souvent comparés à d'autres crimes contre l'humanité, tels que l'Holocauste pendant la Seconde Guerre mondiale.

**Carte A p. 108** Les colonies africaines en 1914.

1. Comme son nom l'indique, le Sud-Ouest africain se trouve dans le Sud-Ouest du continent. La carte de la page 108 montre que le territoire était colonisé par les Allemands.

2. La carte permet de nommer les autres colonies allemandes : le Togo, l'Afrique orientale allemande (Tanganyika) et, bien sûr, le Cameroun.

**DOC. A** Des combats inégaux.

**DOC. B** Ordre d'extermination des Herero par le général Lothar von Trotha, le 2 octobre 1904.

Le général Lothar von Trotha (1848-1920) était un officier de l'armée prussienne puis allemande. Il a combattu lors de la guerre franco-prussienne de 1870-1871 et a gravi les échelons de l'armée allemande. Nommé gouverneur militaire en Afrique, il a violemment répri-

mé la résistance des Herero et de Nama, qui s'opposaient à la domination allemande. Son ordre d'extermination a conduit à l'un des premiers génocides du xx<sup>e</sup> siècle, connu sous le nom de génocide des Herero et des Nama. Des milliers de personnes ont été tuées lors de campagnes militaires brutales, de déplacements forcés et de conditions inhumaines. Von Trotha a été vivement critiqué mais jamais traduit en justice.

3. Les élèves organisent la description : le lieu, les personnes, l'action...

4. L'image donne plutôt l'impression de la facilité qu'auraient eu les Allemands à vaincre les Herero ; sans doute pour des raisons de propagande.

**DOC. AC** Survivants en 1904.

5. La description de la photographie amène les élèves à constater l'aspect famélique des survivants.

6. Les élèves comprennent que ces hommes et ces femmes ont gravement souffert de la faim. En effet, en cas de privation prolongée de nourriture, les humains connaissent une perte de poids importante, car le corps brûle ses réserves de graisse et de muscles pour obtenir de l'énergie. Cela peut conduire à l'émaciation et à la dégradation de la masse musculaire. Lorsque le corps ne reçoit pas suffisamment de nutriments, il souffre de carences en vitamines, minéraux et autres éléments nutritifs. Cela peut entraîner des problèmes de santé tels que la malnutrition, la faiblesse immunitaire et des troubles métaboliques. En l'absence de nourriture adéquate, le métabolisme ralentit pour économiser de l'énergie. Cela peut entraîner une diminution de la température corporelle, une baisse du rythme cardiaque et des perturbations hormonales. La famine affaiblit le système immunitaire, rendant les individus vulnérables aux infections et aux maladies. Les carences nutritionnelles affaiblissent les défenses naturelles du corps, augmentant ainsi le risque d'infections graves.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



Le deuxième module du programme est consacré aux crises et aux guerres du xx<sup>e</sup> siècle. Cette étude débute par la Première Guerre mondiale, une guerre terrible, totale et mondiale, qui se distingue considérablement de toutes celles qui l'ont précédée.

Semaine 10

Durée: 1 heure

Manuel: pages 36-37

### Rappel des programmes

**Chapitre:** les grandes crises de la première moitié du xx<sup>e</sup> siècle

**Leçon:** la Première Guerre mondiale (les causes lointaines, les causes immédiates)

**Concepts/Notions:** guerre mondiale – guerre totale

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Carte: la Première Guerre mondiale.

1. Le zoom sur la carte permet d'énumérer les alliés européens de l'Allemagne puis ceux de la France au début de la guerre.

2. La carte dans sa totalité permet de nommer les autres pays concernés par cette guerre et le camp auquel chacun appartenait.

3. La carte montre que le Cameroun était un territoire situé dans le camp allemand mais encerclé par les puissances coloniales alliées de la France, donc très isolé.

**DOC. B** L'engrenage, texte extrait d'un discours de Jean Jaurès, député français, 25 juillet 1914.

Jean Jaurès (1859-1914) est une figure emblématique de l'histoire française. Intellectuel et homme politique français, il a été l'un des fondateurs du Parti socialiste français (PSF). Fervent défenseur des droits des travailleurs et de la justice sociale, il prônait des réformes pour améliorer les conditions de vie des classes laborieuses. L'une des positions les plus marquantes de Jaurès a été son opposition à la Première Guerre mondiale. Il a milité activement pour la paix et a tenté de prévenir le conflit par des négociations diplomatiques. Il a été assassiné le 31 juillet 1914, quelques jours seulement après le discours ici présenté et quelques jours avant le déclenchement de la guerre.

4. D'après Jean Jaurès, la menace est celle d'une guerre à grande échelle.

5. C'est l'Europe puis le monde qui sont menacés par cette guerre.

6. Dans ce passage, l'auteur utilise des images saisissantes pour appeler les Européens à la raison: « L'Europe en feu, c'est le monde en feu » (métaphore d'incendie menaçant), « L'Europe se débat comme dans un cauchemar » (sentiment d'urgence et de désespoir face à la situation). En utilisant ces images frappantes, l'auteur cherche à susciter la prise de conscience.

**DOC. C** L'entrée en guerre des États-Unis, texte extrait du message de Woodrow Wilson, président des États-Unis, au Congrès, 2 avril 1917.

Au cours de son « Discours de guerre » prononcé le 2 avril 1917, le président Wilson a demandé au Congrès d'autoriser la déclaration de guerre contre l'Allemagne. Son message a été largement soutenu par le Congrès, et les États-Unis ont déclaré la guerre à l'Allemagne le 6 avril 1917.

7. En 1917, les États-Unis ne se trouvaient manifestement dans aucun camp.

8. Le président américain accuse l'Allemagne de couler des navires américains et de tuer des Américains, ce qui équivaut à un acte de guerre.

9. Il recommande au Congrès de déclarer que le gouvernement allemand est en guerre contre les États-Unis, de façon que le pays puisse répliquer.

10. Ses arguments sont l'attaque contre les navires américains et les pertes humaines, mais aussi le fait que les États-Unis doivent se comporter comme une grande puissance et combattre pour la liberté.

**DOC. D** Soldats dans les tranchées pendant la Première Guerre mondiale.

Les tranchées ont été creusées sur le front occidental par les forces alliées et allemandes face à face, quand le conflit est devenu une guerre de position. Elles étaient utilisées pour se protéger des attaques et pour lancer des offensives. Les soldats vivaient sous la menace constante des tirs. Les conditions de vie y étaient difficiles, entre les longues périodes d'ennui et les moments de terreur lors des assauts et des bombardements. Les soldats étaient en outre confrontés à l'inconfort, au froid et à l'humidité, aux maladies, au manque d'hygiène, à la prolifération des rats et des poux et à la malnutrition.

11. Les explosions visibles à l'arrière montrent que les combats étaient violents.

12. Les soldats se terrent dans des tranchées pour éviter les tirs.

13. Pour monter à l'assaut, ils doivent escalader la tranchée.

14. Les élèves imaginent une vie quotidienne dans ces tranchées, la boue, le froid, la pluie, l'ennui, le manque d'hygiène, la peur...



Semaine 10

Durée: 1 heure

Manuel: pages 38-39

**Rappel des programmes**

**Chapitre:** les grandes crises de la première moitié du xx<sup>e</sup> siècle

**Leçon:** la Première Guerre mondiale (les caractères nouveaux, les conséquences)

**Concepts/Notions:** guerre mondiale – guerre totale

**Documents et supports pédagogiques à exploiter**

**DOC. A** Torpillage d'un navire français par un sous-marin allemand, 1915.

Les sous-marins ont joué un rôle important pendant la Première Guerre mondiale. Les sous-marins allemands ont notamment mené une campagne contre les routes commerciales des Alliés, cherchant à couler les navires marchands et à perturber les approvisionnements. En 1915, l'Allemagne a déclaré une guerre sous-marine sans restriction, ce qui signifiait qu'ils attaqueraient tous les navires ennemis, y compris les navires neutres, sans avertissement. La bataille de l'Atlantique a infligé de lourdes pertes aux navires marchands alliés, mais également aux autres (ce qui a mené à l'entrée en guerre des États-Unis).

1. Les élèves organisent la description: la mer, le bateau et son drapeau français, le tir...

2. Les sous-marins représentent un danger important pour les navires car ils évoluent sous l'eau, sans que les bateaux en surface les voient arriver.

3. Autrefois, les batailles se déroulaient toutes sur la terre ferme.

4. Les différences majeures entre la Première Guerre mondiale et celles qui l'ont précédée sont multiples:

- la Première Guerre mondiale a été un conflit à l'échelle mondiale, tandis que les guerres précédentes étaient des conflits régionaux ou continentaux;
- la Première Guerre mondiale a été marquée par une utilisation massive de nouvelles technologies et d'armes modernes, telles que les mitrailleuses, les avions, les chars et les gaz toxiques. Cela a entraîné une escalade rapide de la violence et des pertes humaines;

- la Première Guerre mondiale est associée aux tranchées, où les soldats se sont retrouvés coincés dans des positions statiques pendant de longues périodes. Les guerres précédentes étaient généralement plus mobiles, avec des affrontements sur le champ de bataille qui évoluaient rapidement;

- la Première Guerre mondiale a eu un impact considérable sur les civils, tant sur le front que dans les pays en guerre. Les bombardements aériens, les pénuries alimentaires et la mobilisation totale de la société ont profondément affecté les populations civiles.

5. La Première Guerre est qualifiée de « mondiale » car elle a concerné des pays dans le monde entier: l'Europe, les États-Unis, les colonies africaines et asiatiques...

**DOC. B** Carte: l'Afrique après la Première Guerre mondiale.

6. La comparaison permet constater que 30 à 40 ans séparent les deux cartes.

7. Les changements concernent le fait que la quasi-totalité (hormis l'Éthiopie et le Liberia) du continent africain a été colonisée, mais surtout que les colonies allemandes sont passées dans d'autres mains.

8. La défaite de l'Allemagne au cours de la Première Guerre mondiale explique qu'elle a perdu ses colonies.

**DOC. C** Texte extrait d'Albert Demangeon, *Le déclin de l'Europe*, Payot, 1920.

Albert Demangeon (1872-1940) était un géographe français.

9. Selon Albert Demangeon, la guerre a causé une diminution significative de la population européenne et une détérioration économique. Elle a affaibli la capacité de l'Europe à maintenir ses liens économiques avec le reste du monde. Le Japon et les États-Unis sont devenus des concurrents majeurs dans le domaine économique. La guerre a remis en question la capacité de l'Europe à maintenir sa position dominante dans ce secteur de l'armement et eu un impact négatif sur la vente de ses produits manufacturés. Elle a mis en péril la prospérité de l'Europe dans de nombreux domaines, menaçant ainsi sa position économique et son influence mondiale.

10. Au contraire, les États-Unis ont considérablement renforcé leur position en fournissant des produits manufacturés et des matières premières à plusieurs pays, augmentant ainsi leur production et leurs exportations. Les investissements américains dans les industries de guerre ont prospéré, stimulant l'économie du pays. Le Japon a renforcé sa position en tant que puissance régionale en Asie et bénéficié de la demande accrue en produits manufacturés.

**Carte. B p. 109** Les colonies africaines en 1920.

L'étude de la carte permet de constater l'évolution des colonies après la Première Guerre mondiale.

## Intégration 2

Cette activité d'intégration porte sur les leçons 3A à 5B.

Semaine 11

Durée: 2 heures

Manuel: page 105

### Indications pour mener l'intégration

#### Vérification des ressources: savoirs et savoir-faire

1. En s'appuyant sur le vocabulaire vu pendant les leçons, les élèves définissent:

- expansionnisme: la politique d'un État visant à accroître sa puissance ou son territoire.
- administrateur colonial: un fonctionnaire européen qui a des responsabilités dans une colonie.
- indigénat: le régime administratif appliqué aux « indigènes » (populations locales) dans une colonie.
- travail forcé: le travail obligatoire et peu ou pas payé.

2. Les États africains qui n'ont pas été colonisés sont l'Éthiopie et le Liberia. Le plus ancien est l'Éthiopie, dont les souverains importants au XIX<sup>e</sup> siècle ont été Theodoros et Menelik II. Le plus récent, le Liberia, a été créé par une société américaine pour permettre le retour d'anciens esclaves noirs et de leurs descendants en Afrique.

3. Le système d'administration des colonies par les grandes puissances européennes se fondait sur un gouverneur général, nommé par le gouvernement colonial, des fonctionnaires et administrateurs territoriaux responsables des différentes régions, des forces militaires et/ou de police, et le rôle éventuellement joué par les chefs traditionnels, sous l'autorité des administrateurs territoriaux.

4. Les élèves décrivent la scolarisation et les soins médicaux.

5. Les trois principales causes de la guerre de 1914-1918 sont: les désaccords en Europe sur certains territoires, les rivalités coloniales et la concurrence économique. Les deux blocs en présence étaient la Triple Entente (France, Royaume-Uni et Russie, plus tard Italie et États-Unis) et les puissances centrales (Allemagne, Autriche-Hongrie et Empire ottoman).

6. Il s'agissait d'une guerre totale, mondiale et moderne.

7. Le traité de Versailles signé en 1919 a donné naissance à la Société des Nations (SDN) et fixé les conditions de paix: l'Allemagne a perdu une partie de son territoire et ses colonies, a été désarmée et a été condamnée à payer des « réparations ».

8. Ce crime a décimé le peuple herero (ils représentaient 40 % de la population du pays au début du

XX<sup>e</sup> siècle mais seulement 7 % de nos jours). Cette extermination politiquement programmée est un « génocide » ou « crime contre l'humanité ».

#### Vérification de l'agir compétent/compétences

9. Le problème posé est celui des conflits de voisinage et des conséquences de la violence. Il est dangereux de se faire justice soi-même car on peut manquer d'informations et punir injustement une personne innocente, cela peut entraîner une escalade de la violence, et l'on contourne l'état de droit (on peut être condamné pour cela).

10. Le document A sur la résistance de Behanzin montre comment certains dirigeants africains se sont opposés à l'expansion coloniale. Le document B décrit la révolte des Herero et souligne comment les Africains ont utilisé leurs connaissances locales et leurs techniques de guerre traditionnelles pour résister à la domination européenne. Dans les deux cas, il s'agit de conflits qui peuvent s'apparenter à des conflits de voisinage, les Européens s'étant installés en Afrique comme des « voisins » envahissants.

11. Les élèves prennent des exemples comme la Première Guerre mondiale, au cours de laquelle les rivalités de territoire (en Europe et au Cameroun) ont amené à la guerre.

12. Ta communauté peut inciter au dialogue entre les voisins, organiser des activités communes dans le quartier de façon à favoriser le dialogue au quotidien et élire des médiateurs qui peuvent intervenir en cas de conflits et éviter de sanglants conflits à l'avenir.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**À la suite de cette intégration, consacrer une semaine à une évaluation individuelle, une correction collective puis la remédiation.**



## 6A La crise de 1929 (1)

Après la Première Guerre mondiale, le programme s'attarde maintenant sur la crise de 1929, également connue sous le nom de « Krach boursier » ou « Jeudi noir ». Cette crise économique majeure a débuté aux États-Unis et s'est rapidement propagée à travers le monde, entraînant une période de chômage massif, de faillites et de difficultés économiques. Les marchés financiers se sont effondrés, les banques ont fait faillite et de nombreux investisseurs ont perdu tout leur capital. Cet événement marque un tournant dans l'histoire économique du xx<sup>e</sup> siècle et a eu un impact durable sur les politiques économiques et les relations internationales.

**Semaine 13**

**Durée:** 1 heure

**Manuel:** pages 40-41

### Rappel des programmes

**Chapitre:** les grandes crises de la première moitié du xx<sup>e</sup> siècle

**Leçon:** la crise de 1929 (l'éclatement et la propagation de la crise)

**Concepts/Notions:** crise économique – New Deal – Brain Trust – fascismes – démocraties

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Chaîne de montage dans une usine Ford vers 1920.

Dans les années 1920, les usines Ford étaient à l'avant-garde de l'industrie automobile. Ford produisait la célèbre Ford T, symbole de la production de masse et de l'efficacité industrielle. Cette période a été marquée par l'adoption du fordisme, un système de production de masse fondé sur la chaîne de montage et la division du travail.

1. Les élèves décrivent l'immense atelier, les machines, les ouvriers, les productions...

2. Les élèves ont du mal à voir qu'il s'agit de voitures et s'appuient sur la légende (usine Ford) pour le comprendre.

3. Le « travail à la chaîne » tire son nom de l'organisation de la production qui caractérise ce système. Dans le travail à la chaîne, les travailleurs sont rassemblés en ligne, formant une chaîne humaine où chaque personne a une tâche spécifique à accomplir dans un rythme soutenu. L'origine de l'appellation remonte aux années 1910, lorsque le constructeur automobile américain Henry Ford a divisé le processus de fabrica-

tion de ses voitures en étapes simples et répétitives, assignées à différents ouvriers le long d'une chaîne de montage. Chaque ouvrier était responsable d'une tâche spécifique, et le produit se déplaçait de poste en poste le long de la chaîne jusqu'à sa complétion.

4. Cette méthode de travail à la chaîne avait pour objectif d'optimiser la productivité en réduisant le temps nécessaire pour assembler un produit complet. Cela permettait également de standardiser les tâches et de simplifier la formation des travailleurs, leur permettant ainsi de se spécialiser dans une seule étape du processus de production.

5. Le travail à la chaîne a également été critiqué pour ses conditions de travail pénibles et répétitives, ainsi que pour son impact sur la créativité et l'autonomie des travailleurs.

**DOC. B** Panique à Wall-Street, texte extrait de *L'illustration*, 9 novembre 1929.

Le krach de Wall Street, également connu sous le nom de « Jeudi noir », a eu lieu le 24 octobre 1929. Déclencheur de la Grande Dépression, la journée a commencé par une vente massive d'actions de la part des investisseurs, ce qui a entraîné une panique généralisée sur le marché boursier. En quelques heures, des milliards de dollars ont été perdus et de nombreuses personnes ont vu leurs économies s'évaporer. L'impact du krach de Wall Street s'est fait sentir dans le monde entier, provoquant une récession économique mondiale qui a duré plusieurs années.

6. Le krach boursier a eu lieu le 24 octobre 1929.

7. Il a eu lieu à la Bourse de New York (appelée Wall Street, du nom de la rue dans laquelle elle était implantée).

8. Il a provoqué une panique, des faillites, des ruines et même des suicides.

9. Rapidement, le krach s'est propagé aux autres places financières dans le monde.

**DOC. C** Faillite d'une banque allemande le 31 octobre 1929.

10. Les élèves calculent que cette banque allemande fait faillite quelques jours seulement après le krach de Wall Street.

11. Le krach boursier de 1929 a effectivement provoqué la faillite des banques européennes en raison de l'interconnexion financière, de l'effondrement des marchés, de la crise de confiance et de la récession économique généralisée qui s'en est suivie.



Semaine 13

Durée: 1 heure

Manuel: pages 42-43

**Rappel des programmes**

**Chapitre:** les grandes crises de la première moitié du xx<sup>e</sup> siècle

**Leçon:** la crise de 1929 (les conséquences économiques et sociales, les répercussions au plan politique dans le monde)

**Concepts/Notions:** crise économique – New Deal – Brain Trust – fascismes – démocraties

**Documents et supports pédagogiques à exploiter**

**DOC. A** Distribution de repas chauds, Allemagne, 1931.

Durant la Grande Dépression des années trente, la distribution de repas chauds a permis de répondre aux besoins alimentaires des populations impactées par la crise économique.

1. Les élèves décrivent le lieu, les personnes, la caserole.

2. En 1929, en Allemagne, la crise économique a entraîné une augmentation du chômage et de la pauvreté, ce qui a rendu de nombreuses personnes incapables de se nourrir. La distribution de repas chauds fournissait une aide alimentaire indispensable.

3. Ce sont les populations pauvres qui en profitent.

**DOC. B** Texte extrait du discours du président F. D. Roosevelt sur son programme au Congrès, le 4 mars 1933.

Franklin D. Roosevelt (1882-1945) a été le 32<sup>e</sup> président des États-Unis de 1933 à 1945 (un troisième mandat lui a été exceptionnellement accordé pour faire face à la poursuite de la Deuxième Guerre mondiale). Lors de la Grande Dépression dans les années 1930, il a mis en œuvre le programme du New Deal (Nouvelle Donne) dont l'objectif était de relancer l'économie américaine et d'aider les personnes touchées par la Grande Dépression. Les programmes du New Deal ont permis de créer des millions d'emplois dans des secteurs tels que la construction, l'agriculture, l'éducation et les arts, de prendre des mesures de protection sociale et syndicale, de protéger les droits des travailleurs et de réformer le système financier. Bien que le New Deal n'ait pas résolu tous les problèmes, il a joué un rôle essentiel dans la récupération économique du pays et a apporté des changements

durables dans la relation entre le gouvernement américain et les citoyens.

4. Les élèves identifient l'auteur de ce texte: Franklin D. Roosevelt, alors président des États-Unis.

5. Roosevelt constate la baisse des revenus, le blocage des échanges, le déclin de l'industrie, la mévente des productions agricoles, la perte de leur épargne par les familles, la montée du chômage.

6. Roosevelt est d'avis de remettre les gens au travail par la création d'emplois par le gouvernement sur des projets d'envergure. Il suggère d'augmenter le prix des produits agricoles pour que les agriculteurs retrouvent du pouvoir d'achat et consomment des produits industriels, ce qui relancera l'industrie.

7. Le dernier paragraphe souligne l'urgence d'agir et prône un contrôle des activités bancaires, du crédit et des investissements pour arrêter la spéculation.

**DOC. C** Hitler accueilli par la foule, Allemagne, 1938.

8. Les élèves identifient Hitler, debout dans la voiture.

9. La croix gammée sur le bâtiment derrière lui est un symbole adopté comme emblème du parti national-socialiste allemand.

10. La foule est en liesse et salue Hitler avec le salut nazi, qui consistait à lever le bras droit tendu vers le haut tout en criant « Sieg Heil » (Salut à la victoire) ou « Heil Hitler (Salut à toi, Hitler) ».

**DOC. D** L'appétit allemand, propos d'Hitler recueillis par Hermann Rauschning, *Hitler m'a dit*, Somogy, 1945.

Hermann Rauschning (1887-1982) était un homme politique et écrivain allemand, connu pour ses écrits sur Adolf Hitler et le régime nazi. Dans son livre *Hitler m'a dit*, également connu sous le titre *La voix de la destruction*, Rauschning affirmait avoir eu des conversations privées avec Hitler. L'exactitude et la fiabilité des récits de Rauschning sont remises en question par certains historiens.

11. L'auteur de ces propos est Hitler lui-même. Les élèves disent ce qu'ils savent de lui.

12. Il veut étendre l'Allemagne à toute l'Europe: c'est le « Lebensraum » (espace vital), concept selon lequel l'Allemagne, nation supposément supérieure, avait le droit et la nécessité d'acquérir des territoires supplémentaires pour permettre à son peuple de prospérer et de se développer.

13. Une telle demande impliquait de conquérir d'autres territoires, donc de faire la guerre.





Semaine 14

Durée: 1 heure

Manuel: pages 46-47

### Rappel des programmes

**Chapitre:** les grandes crises de la première moitié du xx<sup>e</sup> siècle

**Leçon:** la Deuxième Guerre mondiale (les caractères nouveaux, les conséquences)

**Concepts/Notions:** guerre mondiale – génocide – crime contre l’humanité – guerre totale

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Après un bombardement à Londres (Royaume-Uni), 1940.

Pendant la Deuxième Guerre mondiale, Londres a été soumise à une série de bombardements dévastateurs connus sous le nom de Blitz. Ces bombardements stratégiques menés par l’aviation allemande visaient à affaiblir le moral de la population civile et à réduire les capacités de résistance de la Grande-Bretagne. Le Blitz a commencé le 7 septembre 1940 et s’est poursuivi jusqu’en mai 1941. Des vagues d’attaques aériennes ont ciblé Londres, mais également d’autres villes britanniques. Les bombes larguées par les avions allemands ont causé d’immenses dégâts matériels et la mort de milliers de civils. Mais la population londonienne a montré une grande résilience et les attaques ont renforcé la détermination du peuple britannique à résister à l’agression allemande.

1. Décrire les bâtiments détruits, la chaussée défoncée, le bus encastré dans le sous-sol.

2. Les élèves font des hypothèses: c’est un bombardement qui a détruit ce quartier.

3. Les élèves font des hypothèses: certains habitants de ce quartier sont morts, d’autres sont blessés et ont été évacués, et les survivants ont dû déménager.

4. En cas de bombardements, il est important de se réfugier dans un abri, idéalement sous-terrain, et de ne pas en bouger.

**DOC. B** Sabotage d’une voie ferrée en Italie, 1944.

Les sabotages de train pendant la Deuxième Guerre mondiale ont été une forme d’action courante menée par la Résistance. Les actions ciblaient les voies ferrées, les ponts, les tunnels et les locomotives pour entraver les déplacements des troupes allemandes et le transport de matériel militaire. Elles ont provoqué des retards logistiques, des pertes matérielles et de vies humaines et perturbé l’approvisionnement et la mobilité des forces ennemies.

5. Ces partisans sabotent une voie de chemin de fer.

6. Leur objectif est de perturber les communications, le transport de troupes et de fournitures ennemies.

7. Ils risquent de mourir quand ils manipulent les explosifs et se faire arrêter et exécuter par l’ennemi.

**DOC. C** Hiroshima, texte extrait de Arata Osada, *Les enfants de la bombe atomique*, 1960.

La bombe atomique, surnommée « Little Boy », a été larguée par un avion américain B-29 le 6 août 1945 sur la ville japonaise d’Hiroshima. L’explosion a causé une destruction massive, des incendies et une vague de chaleur intense. Des milliers de personnes ont été tuées instantanément, et des milliers d’autres sont décédées plus tard des suites des blessures et des effets à long terme de l’exposition aux radiations. Les bombardements atomiques d’Hiroshima et de Nagasaki ont conduit à la capitulation du Japon et à la fin de la Deuxième Guerre mondiale. Ils ont soulevé des questions morales et éthiques concernant l’utilisation de la bombe atomique et les conséquences humanitaires qui en ont résulté.

8. Une bombe atomique ou bombe nucléaire utilise la fission ou la fusion nucléaire pour libérer une quantité élevée d’énergie. Les bombes atomiques génèrent une explosion dévastatrice qui provoque des destructions matérielles étendues et cause des pertes humaines massives. La chaleur intense occasionne des incendies. Les radiations causent des dommages graves aux cellules humaines, entraînant des maladies aiguës, notamment des cancers. Les particules radioactives libérées dans l’environnement peuvent contaminer l’air, l’eau et le sol pendant des décennies, et entraîner des mutations génétiques et des maladies.

9. Les bombes atomiques larguées sur le Japon, en 1945, ont eu toutes ces conséquences sur le pays et ses habitants.

**DOC. D** Les États-Unis florissants, texte extrait de Général de Gaulle, *Mémoires de guerre*, Plon, 1959.

10. Le texte est du général de Gaulle, l’un des chefs de la Résistance française pendant la guerre. Il est allé aux États-Unis à la fin de l’été 1945.

11. Les mots et expressions employés pour amplifier l’impression de prospérité aux États-Unis: activité dévorante, intense optimisme, économie en apparence illimitée, quantités énormes de biens de consommation, avidité de la clientèle, vastes débouchés, plein-emploi, prospères, les plus forts.



## Le génocide des Juifs

Le programme d'histoire se concentre sur le génocide des Juifs perpétré par les nazis pendant la Deuxième Guerre mondiale. Ce génocide, connu sous le nom de Shoah ou Holocauste, a été un crime contre l'humanité d'une ampleur inimaginable. L'étude de l'Holocauste permet de sensibiliser les élèves aux horreurs de la discrimination, de promouvoir la tolérance et de prévenir la répétition de tels crimes à l'avenir.

Semaine 15

Durée: 1 heure

Manuel: pages 48-49

### Rappel des programmes

**Chapitre:** les grandes crises de la première moitié du xx<sup>e</sup> siècle

**Leçon:** le génocide des Juifs (les origines 1935-1939; les lois de Nuremberg et leurs conséquences, de la déportation à l'extermination 1939-1945)

**Concepts/Notions:** camp de concentration – camp d'extermination – génocide – crime contre l'humanité – solution finale – chambre à gaz – four crématoire

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Texte « L'antisémitisme historique ».

Lire et reformuler le texte, faire le lien avec le programme d'histoire la classe de 6<sup>e</sup>.

**DOC. B** Texte extrait du *Journal d'Anne Frank*, 1942.

Anne Frank (1929-1945) était une jeune juive allemande réfugiée à Amsterdam dans les années 1930. Cachée avec sa famille dans un bâtiment pendant plus de deux ans pendant la guerre, Anne a tenu un journal dans lequel elle a documenté sa vie quotidienne, ses sentiments et ses espoirs. En 1944, la famille a été arrêtée et déportée. Anne et sa sœur Margot sont mortes dans le camp de Bergen-Belsen. Le journal d'Anne Frank a été retrouvé après la guerre et publié.

1. L'antisémitisme est la haine envers les Juifs. Il se manifeste par des discriminations, des exclusions, voire des mises à mort. Il est essentiel de souligner que l'antisémitisme est une discrimination contraire au respect des droits humains.

2. Les interdictions imposées aux Juifs étaient: circuler en tramway, à vélo, en bus ou en voiture, faire les courses en dehors de certaines heures, fréquenter un coiffeur non juif, les théâtres, cinémas et autres lieux de divertissement, les installations sportives, mais aussi les chrétiens. On peut également noter des obligations: porter l'étoile jaune en public, rendre les vélos et fréquenter des écoles juives.

3. La dernière phrase (Jacques me disait toujours: « Je n'ose plus rien faire, j'ai peur que ce soit interdit ») exprime l'omniprésence des interdits, l'oppression ressentie et la peur de violer les règles établies tant il y en a.

**DOC. C** Texte extrait du témoignage de Rudolf Höss, commandant du camp d'Auschwitz, 1945-1946.

Rudolf Höss était un officier SS, gardien du camp de Dachau puis commandant du camp de concentration d'Auschwitz. Son témoignage a été recueilli au Tribunal de Nuremberg, le tribunal militaire international établi pour juger, de novembre 1945 à octobre 1946, les principaux responsables des crimes nazis après la guerre. Le Tribunal de Nuremberg a été le premier tribunal international chargé de juger des individus pour des « crimes contre l'humanité ». Il a posé les bases du droit pénal international en établissant le principe de responsabilité individuelle pour les crimes commis pendant la guerre.

4. La « solution finale » était le terme utilisé par les nazis pour exprimer leur plan d'extermination industrialisée des Juifs d'Europe.

5. Les camps de concentration sont appelés les « camps de la mort » en raison des conditions inhumaines qui y régnaient et des exterminations.

**DOC. D** Les chambres à gaz, texte extrait de Olga Lengyel, *Souvenirs de l'au-delà*, 1946.

Les chambres à gaz étaient des installations utilisées pour tuer en masse les Juifs et les Tziganes. Les victimes y étaient conduites sous prétexte de douche ou de désinfection et exposées à des gaz toxiques, principalement le Zyklon B, qui provoquait une mort rapide par asphyxie. Les cadavres étaient ensuite incinérés dans des fours crématoires.

6. Ce texte est une source historique, car il est le témoignage direct d'une survivante de l'Holocauste.

7. Cette manière de mourir décrite dans le texte est particulièrement horrible car les victimes étaient impuissantes, l'augmentation de la chaleur éprouvante, et la mort souvent douloureuse.

**DOC. E** Corps de prisonniers retrouvés dans un camp de concentration, 1945.

8. Les élèves découvrent d'innombrables cadavres alignés et laissés sans sépulture.

9. Le génocide des Juifs a horrifié le monde en raison de son caractère délibéré, cruel et systématique et de l'ampleur des massacres (5 à 6 millions de personnes). C'est pour cela que l'on parle de crime contre l'humanité.



Ce deuxième module d'histoire s'achève avec le règlement du conflit, les décisions prises à l'époque ayant eu des conséquences jusqu'à nos jours. En effet, les décisions prises lors de la résolution des conflits historiques peuvent avoir un impact durable.

**Semaine 16**

**Durée:** 1 heure

**Manuel:** pages 50-51

### Rappel des programmes

**Chapitre:** les grandes crises de la première moitié du xx<sup>e</sup> siècle

**Leçon:** le règlement de la Deuxième Guerre mondiale (les conférences de paix)

**Concepts/Notions:** Nations unies – charte

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** La conférence de paix à Yalta en 1945.

La conférence de Yalta a réuni, du 4 au 11 février 1945 à Yalta, en Crimée, les chefs de gouvernements et chef d'État Winston Churchill (Royaume-Uni), Franklin D. Roosevelt (États-Unis) et Joseph Staline (Union soviétique). Cette conférence visait à discuter de la fin de la Deuxième Guerre mondiale et à régler le sort de l'Europe après la défaite de l'Allemagne nazie. Les Alliés ont décidé des conditions de la reddition allemande, de la division du pays en zones d'occupation, de sa démilitarisation et dénazification, ainsi que de la création d'une organisation internationale pour maintenir la paix et prévenir de futurs conflits.

1. Les élèves repèrent les trois hommes, assis, et les identifient.

2. Les hommes derrière eux sont sans doute leur garde rapprochée, leurs conseillers...

3. Ces trois hommes sont les chefs d'État et de gouvernement des trois principales puissances alliées.

4. Les Alliés ont tiré des leçons des conditions de paix de la Première Guerre mondiale, notamment l'importance d'éviter des sanctions excessives, ce qui a généré un profond ressentiment et a contribué à l'émergence de sentiments nationalistes et revanchards.

**DOC. B** Foule joyeuse dans les rues d'une ville de Tchécoslovaquie en 1945.

La foule accueille les soldats américains venus libérer la ville ; à leurs pieds, le cadavre d'un homme qui a été lynché pour avoir été jugé responsable de collaboration avec les nazis.

5. La foule se félicite et exprime sa joie de voir les soldats venus les libérer.

6. Le mort est laissé à terre et à moitié nu.

7. On l'a lynché par esprit de revanche.

8. Les élèves émettent des hypothèses puis l'enseignant confirme qu'il a sans doute été lynché par esprit de revanche.

9. La loi interdit de se faire justice soi-même pour la confier à des institutions spécialisées de manière garantir un traitement équitable, d'éviter la vengeance et les violences excessives, de s'assurer que les condamnations se fondent sur des preuves (les tribunaux ont les ressources, l'expertise et l'impartialité nécessaires pour examiner les preuves, écouter toutes les parties concernées et rendre des jugements éclairés). Enfin, l'interdiction de faire justice soi-même s'appuie sur le principe fondamental selon lequel nul ne peut être juge et partie dans une affaire. En d'autres termes, il est essentiel d'éviter les conflits d'intérêts pour garantir une justice impartiale et équitable.

10. Seul un procès juste permet de déterminer la culpabilité de quelqu'un : les tribunaux se fondent sur la présomption d'innocence (c'est le tribunal qui doit prouver la culpabilité), ce qui garantit que l'accusé a la possibilité de réfuter les accusations. Un procès juste permet un examen minutieux et impartial des preuves et prévient les erreurs judiciaires.

**DOC. C** Texte « Le procès de Nuremberg ».

11. Le procès de militaire de Nuremberg a été un procès international qui, de novembre 1945 à octobre 1946, a jugé les principaux responsables des crimes nazis après la guerre. Le Tribunal de Nuremberg a été le premier tribunal international chargé de juger des individus pour des « crimes contre l'humanité ». Il a posé les bases du droit pénal international en établissant le principe de responsabilité individuelle pour les crimes commis pendant la guerre.

12. Les responsables nazis ont été accusés de crime contre l'humanité.

13. Certains ont été condamnés à mort, d'autres à des peines de prison et certains ont été acquittés.

14. En temps normal, on ne peut juger une personne pour un crime non préalablement défini car on ne peut punir quelqu'un s'il ne sait pas que c'est un crime.

15. À Nuremberg, on l'a fait car le crime était évident et si atroce et d'une telle ampleur qu'il fallait marquer le coup en définissant ce qu'est un crime contre l'humanité.

16. Les crimes contre l'humanité sont imprescriptibles du fait de leur gravité, de leurs motivations (négarion de l'humanité des victimes) et pour dissuader toute personne à l'avenir d'en commettre un.



## Le règlement du conflit (2)

Semaine 16

Durée: 1 heure

Manuel: pages 52-53

### Rappel des programmes

**Chapitre:** les grandes crises de la première moitié du xx<sup>e</sup> siècle

**Leçon:** le règlement de la Deuxième Guerre mondiale (la création et les objectifs de l'ONU)

**Concepts/Notions:** Nations unies – charte

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Préambule de la Charte des Nations unies, 26 juin 1945.

La Charte des Nations unies est le document fondateur de l'Organisation des Nations unies (ONU), signée le 26 juin 1945 à San Francisco aux États-Unis. Elle établit les principes et objectifs fondamentaux de l'ONU, ainsi que les droits et obligations des États membres. Elle vise à maintenir la paix et la sécurité internationales, à favoriser le respect des droits humains, à promouvoir le développement économique et social, à encourager la coopération internationale et à prévenir les conflits.

1. La Charte des Nations unies est une source de l'histoire, elle est le texte original de l'époque.

2. Les buts des Nations unies sont: le maintien de la paix, le développement de relations apaisées, fondées sur l'égalité entre les nations, la coopération internationale et le fait de devenir un lieu d'harmonisation des relations internationales.

**DOC. B** Réunion du Conseil de sécurité de l'ONU à New York, 2019.

Le Conseil de sécurité prend des mesures coercitives, telles que l'imposition de sanctions économiques ou l'autorisation de l'usage de la force militaire, pour maintenir ou rétablir la paix. Il examine les différends internationaux et donne des recommandations ou prend des décisions pour les résoudre. Pour qu'une décision soit adoptée, il faut le vote favorable d'au moins neuf des quinze membres et aucun veto de la part des cinq membres permanents: cela signifie que tout membre permanent peut bloquer une décision soutenue par une majorité des autres membres.

3. Le Conseil de sécurité des Nations unies, l'un des six principaux organes de l'ONU, est responsable du maintien de la paix et de la sécurité internationales. Il se compose de 15 membres, dont cinq membres permanents avec droit de veto (la Chine, les États-Unis, la

France, le Royaume-Uni et la Russie) et dix membres élus pour deux ans par l'Assemblée générale de l'ONU et renouvelés par moitié chaque année.

4. La table ronde permet à tous les représentants d'être assis à égale distance du centre, indiquant qu'aucun pays n'est préféré ou privilégié par rapport aux autres.

5. L'ONU intervient aussi dans le développement économique et social, l'environnement, l'aide humanitaire, le droit international et la défense des droits humains.

6. L'ONU a échoué car les guerres sont nombreuses dans le monde.

**DOC. C** Texte rédigé d'après la Déclaration universelle des droits humains, ONU, 1948.

La Déclaration universelle des droits humains (DUDH) est un document essentiel adopté par l'Assemblée générale des Nations unies le 10 décembre 1948. Elle énonce les droits fondamentaux et les libertés universelles auxquels tous les êtres humains ont droit, sans distinction de race, de religion, de nationalité ou de sexe. La DUDH affirme le droit à la vie, à la liberté, à la sécurité, à la dignité humaine, à l'égalité, à la non-discrimination, à la liberté d'expression, à l'éducation, au travail décent, à des conditions de vie décentes, entre autres.

7. Cette déclaration a été faite par l'ONU, c'est-à-dire l'ensemble des pays dans le monde.

8. Cette déclaration concerne tous les êtres humains: c'est le sens du mot « universelle ».

9. L'enseignant prend le temps de reprendre, un à un, les articles de la Déclaration.

**DOC. D** Soldat de l'ONU originaire d'Inde et chargé du maintien de la paix au Liban, 2012.

Les soldats de l'ONU, également connus sous le nom de Casques bleus, sont des militaires et des civils de différents pays déployés sous le mandat des Nations unies pour maintenir la paix. Ils sont recrutés sur une base volontaire par les nations membres et placés sous le commandement du Secrétaire général des Nations unies. Leur tâche principale est d'observer, surveiller et faciliter la mise en œuvre des accords de paix dans les pays où ils sont déployés.

10. Un Indien se trouve parmi les forces armées chargées de la paix au Liban car le principe des casques bleus, c'est qu'ils interviennent en dehors de chez eux, pour le maintien ou le rétablissement de la paix.

11. On surnomme les soldats de l'ONU les casques bleus car ils portent un casque bleu sur la tête.

## Intégration 3

Cette activité d'intégration porte sur les leçons 6A à 9B.

Semaine 17

Durée: 2 heures

Manuel: pages 104-105

### Indications pour mener l'intégration

Vérification des ressources: savoirs et savoir-faire

1. En s'appuyant sur le vocabulaire vu pendant les leçons, les élèves définissent:

- krach boursier: le brutal effondrement des cours à la Bourse
- spéculation: le fait d'acheter et vendre des capitaux pour réaliser le plus de bénéfices possible
- capituler: discuter avec l'ennemi des conditions pour se rendre
- antisémitisme: l'hostilité envers les Juifs
- génocide: l'extermination d'un groupe de personnes du fait de leurs origines ou de leur religion

2. Le schéma doit faire apparaître l'enchaînement entre les étapes suivantes:

- le krach de Wall Street le 24 octobre 1929
- la panique boursière
- l'effondrement des cours
- la fin des crédits à la consommation
- la chute des ventes et la crise industrielle
- la propagation au reste du monde, faute de crédit.

3. Les causes de la Deuxième Guerre mondiale sont: la dureté des conditions de paix imposées à l'Allemagne après la Première Guerre mondiale et le sentiment d'humiliation qui en a découlé, les conflits locaux en Europe et en Afrique, le développement d'une idéologie expansionniste dans l'Allemagne nazie. Les pays alliés à l'Allemagne étaient le Japon et l'Italie, parmi les pays opposés on trouve notamment la France, le Royaume-Uni, les États-Unis, l'URSS, le Canada, la Chine...

4. On notera la clarté dans l'exposition des faits, la variété des informations mais aussi la structuration du propos et le bon usage de la langue.

5. Les deux bombes atomiques larguées sur le Japon en août 1945 par les États-Unis avaient pour objectif de mettre fin à la Deuxième Guerre mondiale, que le Japon poursuivait malgré la reddition de l'Allemagne. Les conséquences ont été dévastatrices: deux villes détruites, des dizaines de milliers de morts, la présence de radiations durant des décennies, et un profond traumatisme de la population japonaise.

6. Les grandes puissances impliquées dans la

préparation du règlement du conflit ont été les États-Unis, le Royaume-Uni et l'URSS.

7. L'Organisation des Nations unies (ONU) est une organisation internationale fondée en 1945 après la Deuxième Guerre mondiale. Elle compte actuellement 193 membres, ce qui représente presque tous les pays du monde. Son rôle est de promouvoir la paix, la sécurité et la coopération entre les nations.

Vérification de l'agir compétent/compétences

8. Le problème posé est celui de la prolifération des églises et des nuisances de voisinage que cela peut entraîner. Quand on ne respecte pas le droit de bien dormir dans le voisinage, cela entraîne de la fatigue et des problèmes de santé, des tensions et des conflits entre les voisins.

9. Le document A traite de l'antisémitisme et met en évidence comment les différences religieuses peuvent conduire à des conflits. Le document B aborde l'ère des conquêtes après la mort du Prophète Mohammed et souligne comment les différences religieuses peuvent générer des conflits. Le document C est un distracteur.

10. Les nouvelles églises posent parfois des problèmes de sécurité dans les quartiers à cause des tensions entre les différents groupes religieux et du radicalisme religieux de certaines d'entre elles, ce qui peut conduire à des incidents, des violences et des persécutions.

11. Les églises riveraines peuvent organiser des rencontres pour développer le dialogue interreligieux, éduquer leurs membres à la tolérance religieuse et proposer des activités communes (des projets de service communautaire, des événements culturels ou des activités sportives) pour permettre à leurs membres respectifs de mieux se connaître et de vivre en bonne harmonie.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

**À la suite de cette intégration, consacrer une semaine à une évaluation individuelle, une correction collective puis la remédiation.**



Le troisième module du programme d'histoire est consacré à la décolonisation de l'Afrique noire. Il débute par l'étude des facteurs internes qui ont contribué à ce mouvement de décolonisation.

Semaine 19

Durée: 1 heure

Manuel: pages 56-57

### Rappel des programmes

Chapitre: la décolonisation

Leçon: les facteurs de la décolonisation (les facteurs internes)

Concepts/Notions: décolonisation – mouvement nationaliste – monde colonial

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Les soldats noirs en Europe, texte extrait de Jérôme et Jean Tharaud, *La randonnée de Samba Diouf*, Paris, 1922.

Jérôme et Jean Tharaud étaient deux frères journalistes et écrivains français du début du xx<sup>e</sup> siècle. Ils sont connus pour leurs nombreux voyages et récits de voyage écrits ensemble.

*La randonnée de Samba Diouf* est un roman qui raconte l'histoire d'un jeune Sénégalais qui quitte son village natal pour partir à l'aventure. Le roman explore notamment les thèmes de l'identité, de la colonisation et de la confrontation entre traditions ancestrales et modernité.

1. Les soldats africains sont allés combattre en Europe pour défendre la puissance coloniale à laquelle ils appartenaient.

2. Les soldats africains étaient confrontés au froid et à la pluie qu'ils ne connaissaient pas, au port de vêtements inhabituels pour eux, au travail physiquement épuisant, au manque de confort, aux problèmes de santé, à la solitude et au mal du pays, et au stress émotionnel.

**DOC. B** La Charte de l'Atlantique, déclaration de Winston Churchill et Franklin D. Roosevelt, août 1941.

La Charte de l'Atlantique est un accord signé par le président américain Franklin D. Roosevelt et le Premier ministre britannique Winston Churchill sur leurs objectifs de guerre et les principes fondamentaux pour la sécurité et la paix dans le monde après la guerre. Elle posait les bases d'un ordre international fondé sur la liberté, l'égalité, la démocratie, l'autodétermination des peuples et le respect des droits fondamentaux et semblait annoncer la fin possible de la colonisation.

3. Les auteurs de ce texte ont décidé de respecter le droit des peuples à l'autodétermination, de restaurer les droits souverains de ceux qui en ont été dépossédés, de rétablir la paix et de promouvoir la liberté.

4. Les Africains pouvaient espérer la fin de la colonisation, le droit à l'autodétermination et l'amélioration de leurs conditions de vie.

**DOC. C** Soldats africains dans l'armée française participant à la libération de l'Afrique du Nord, 1942.

5. Les Africains espéraient que les puissances coloniales se montreraient reconnaissantes et que, ayant elles-mêmes lutté pour leur liberté, elles comprendraient les revendications des Africains à l'indépendance.

**DOC. D** Le point de vue français, extraits de l'Acte final de la conférence de Brazzaville, janvier 1944.

La conférence de Brazzaville qui s'est tenue du 30 janvier au 8 février 1944 à Brazzaville, capitale de l'Afrique-Équatoriale française (AEF), a été convoquée par le général Charles de Gaulle, chef de la France libre, afin de discuter de l'avenir des colonies françaises d'Afrique.

6. La conférence de Brazzaville a rejeté l'idée d'autonomie et d'indépendance, a promis l'égalité avec les Français de métropole et l'administration indirecte dans les colonies.

7. Les Africains espéraient l'autonomie voire l'indépendance. Ils ont été très déçus et ont renforcé la lutte pour l'indépendance.

**DOC. E** Déclaration du mouvement Mau-Mau en faveur de l'indépendance, vers 1950.

Le mouvement Mau-Mau est un mouvement nationaliste au Kenya dans les années 1950. Principalement le fait des populations kikuyu, il a utilisé des tactiques de guérilla, et a provoqué un conflit violent qui a duré de 1952 à 1960. Les autorités britanniques ont répondu par une répression sanglante. En 1963, le Kenya a finalement accédé à l'indépendance.

En 2013, le gouvernement britannique a exprimé ses regrets pour les abus commis par les forces de sécurité britanniques pendant la période de la rébellion, notamment pour les actes de torture, les mauvais traitements et les exécutions extrajudiciaires. Le gouvernement britannique a versé une compensation financière à 5 228 victimes survivantes.

8. Le texte s'adresse directement aux « Blancs » pour leur rappeler qu'ils ne sont pas chez eux et pour leur demander de quitter le Kenya. Il annonce la ferme intention de les combattre jusqu'à recouvrir la liberté et les menace de mort.



Le module se poursuit maintenant avec l'examen des facteurs externes de la décolonisation.

Semaine 19

Durée: 1 heure

Manuel: pages 58-59

### Rappel des programmes

Chapitre: la décolonisation

Leçon: les facteurs de la décolonisation (les facteurs externes)

Concepts/Notions: décolonisation – mouvement nationaliste – monde colonial

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Texte extrait de Paul Vigné d'Octon, *Les crimes coloniaux de la Troisième République*, 1911.

Paul Vigné d'Octon (1872-1962) est un écrivain et poète français.

1. Ce document est extrait d'un livre (un essai sur les crimes coloniaux), son auteur est Paul Vigné d'Octon, un écrivain, journaliste et homme politique français connu pour ses prises de position anticoloniales. Le sujet est la décolonisation et la libération des peuples colonisés. Le texte date de 1911, période d'expansion coloniale pour la France.

2. L'auteur rêve d'un monde où les peuples opprimés se lèvent contre leurs oppresseurs et reprennent le contrôle de leurs terres et de leur destin.

3. Ce sont les peuples colonisés qui sont concernés par son rêve.

4. Jusqu'alors, la quasi-totalité des Européens étaient favorables à la colonisation.

5. L'évolution de l'opinion publique est due à la prise de conscience des torts occasionnés par la colonisation, à la gratitude de certains concernant l'apport des forces colonisées pendant les deux guerres mondiales mais aussi, il faut bien le dire, au fait que les Européens commençaient à se désintéresser des colonies, certains pensant même qu'elles coûtaient cher aux contribuables.

**DOC. B** Résolution 1514 de l'ONU, 14 décembre 1960.

La Résolution 1514 adoptée en 1960 porte sur l'indépendance des pays et peuples coloniaux. Elle rappelle le droit à l'autodétermination des peuples colonisés et appelle à la fin de la colonisation. Elle condamne toute forme de domination coloniale et appelle à la coopération internationale pour mettre fin à la colonisation.

6. Ce document est une résolution des Nations Unies,

un texte juridique international. L'auteur en est l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies. Le sujet de cette résolution est la nécessité de mettre fin à la colonisation et la reconnaissance du droit inaliénable de tous les peuples à la liberté et à l'indépendance. Cette résolution a été adoptée le 14 décembre 1960, en pleine période de décolonisation.

7. La résolution 1514 est souvent considérée comme un tournant dans l'histoire de la décolonisation, car elle a officiellement reconnu le droit à l'autodétermination et a appelé à la fin immédiate du colonialisme.

8. Les principes essentiels sont le droit à l'autodétermination et à la liberté.

**DOC. C** La conférence de Bandung.

La conférence afro-asiatique qui s'est tenue du 18 au 24 avril 1955 à Bandung, en Indonésie, a rassemblé des représentants de 29 pays asiatiques et africains nouvellement indépendants, ainsi que ceux de pays en voie d'indépendance. Son objectif était de promouvoir la coopération et la solidarité entre les pays asiatiques et africains. Elle a abouti à la Déclaration de Bandung, qui rappelait la souveraineté nationale, l'égalité raciale, la non-ingérence dans les affaires internes des pays et la coexistence pacifique. C'est l'acte de naissance du mouvement des non-alignés et du « tiers-monde ».

Faire observer et décrire le document, puis expliquer ce qu'a été cette conférence et ses enjeux.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



# 11A La décolonisation de l'Afrique noire francophone (1)

Le troisième module se poursuit maintenant avec l'étude de la décolonisation de l'Afrique francophone, anglophone puis lusophone, trois espaces qui ont suivi des chemins différents et ont connu des rythmes variés dans leur processus de décolonisation.

**Semaine 20**

**Durée:** 1 heure

**Manuel:** pages 60-61

## Rappel des programmes

**Chapitre:** la décolonisation

**Leçon:** la décolonisation de l'Afrique noire francophone (les grandes étapes de la décolonisation)

**Concepts/Notions:** décolonisation – mouvement nationaliste – monde colonial – Union française – loi-cadre – communauté française – autonomie interne

## Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Le général de Gaulle à la conférence de Brazzaville, 1944.

La conférence de Brazzaville qui s'est tenue du 30 janvier au 8 février 1944 à Brazzaville, alors capitale de l'Afrique-Équatoriale française (AEF), a été convoquée par le général Charles de Gaulle, chef de la France libre, afin de discuter de questions coloniales et de l'avenir de l'Afrique.

1. Les élèves constatent l'absence apparente des Africains à cette conférence qui traite pourtant de leur avenir et expriment leur désapprobation.

**DOC. B** Texte extrait du rapport de Félix Houphouët-Boigny à l'Assemblée nationale à Paris, 1946, et photographie de Félix Houphouët-Boigny.

Félix Houphouët-Boigny (1905-1993) était l'un des leaders de la lutte pour l'indépendance de la Côte d'Ivoire, l'un des premiers députés puis ministre africain à Paris puis le premier président de la Côte d'Ivoire: il est resté à la tête de son pays quatre décennies durant.

La loi Houphouët-Boigny qui fait suite à ce discours a été adoptée le 11 avril 1946 et a aboli le travail forcé dans les colonies françaises d'Afrique de l'Ouest.

2. Le travail forcé est une exploitation de la force de travail sous contrainte par la puissance coloniale, une sorte de forme moderne d'esclavage. Dans le cadre de la colonisation, il a servi à la construction des infrastructures de communication et à la production de matières premières pour la métropole.

3. L'auteur dénonce cette forme d'exploitation, proche de l'esclavage.

4. L'élection de députés africains à l'Assemblée nationale

en France présentait plusieurs avantages pour les Africains. Elle leur permettait d'avoir une voix publique en France et d'exprimer leurs préoccupations. Les députés africains pouvaient contester les politiques et pratiques coloniales. Certains utilisaient leur position pour s'opposer aux politiques coloniales et plaider pour l'indépendance.

5. Mais cette solution n'était pas durable car leur objectif était l'indépendance.

**DOC. C** Texte extrait de la Déclaration de Léopold Sédar Senghor au Congrès de Bobo-Dioulasso, février 1953, rapportée par *L'Éveil du Bénin*, 15 février 1953, et photographie de Léopold Sédar Senghor.

Léopold Sédar Senghor (1906-2001) était un écrivain, poète et homme politique sénégalais, figure clé du mouvement de la négritude. Il a joué un rôle de premier plan dans l'indépendance du Sénégal et a été élu premier président du Sénégal. Il a occupé ce poste pendant 20 ans et a démissionné en 1980 pour que le jeu démocratique amène de nouveaux leaders.

Le Congrès de Bobo-Dioulasso a réuni en février 1953 des représentants de différentes régions du Burkina Faso (alors appelé Haute Volta) et marqué un tournant dans le mouvement pour l'indépendance du pays.

6. Il s'agit d'une déclaration publique rapportée par un journal. L'auteur est Léopold Sédar Senghor, député et leader indépendantiste sénégalais. La déclaration traite de la relation entre les colonies africaines et la France. Cette déclaration a été faite en février 1953 avant les indépendances.

7. En 1953, les Africains sont mobilisés pour la décolonisation mais elle semble encore impossible à accepter pour les Français.

8. Senghor exprime son souhait d'un lien continu avec la France tout en construisant leur propre pays.

9. L'auteur refuse la rupture avec la France. Les élèves expriment leur point de vue sur ce propos et argumentent.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---



Semaine 20

Durée: 1 heure

Manuel: pages 62-63

**Rappel des programmes**

Chapitre: la décolonisation

Leçon: la décolonisation de l'Afrique noire francophone (les grandes étapes de la décolonisation, le cas de la Guinée)

Concepts/Notions: décolonisation – mouvement nationaliste – monde colonial – Union française – loi-cadre – communauté française – autonomie interne

**Documents et supports pédagogiques à exploiter**

**DOC. A** Panneau avec une citation de Sékou Touré, président de la Guinée, 1958.

Sékou Touré (1922-1984) est le leader de l'indépendance et le premier président de la Guinée. En 1958, lors du référendum sur la Communauté française, il a incité ses compatriotes à voter « non » pour obtenir l'indépendance.

1. Nous préférons la pauvreté dans la liberté plutôt que la richesse dans la servitude.
2. Sékou Touré était un fervent défenseur de l'indépendance de la Guinée et, dans une position radicale, rejetait le maintien de liens étroits avec la France: pour lui, il était temps que son pays retrouve son indépendance et sa souveraineté, même au détriment du développement économique.

**DOC. B** Extraits de la constitution française de 1958 à propos de la Communauté française.

La Constitution française de 1958, toujours en vigueur, a introduit des dispositions concernant la Communauté française: un concept qui visait à relier les anciennes colonies françaises à la France dans une relation d'interdépendance et de coopération. Cette Communauté française a remplacé l'ancienne Union française. L'idée de la Communauté française était de permettre aux anciennes colonies de rester liées à la France tout en obtenant une plus grande autonomie et une participation accrue à la prise de décision. Elle n'a pas réussi à atteindre ses objectifs et a été dissoute en 1960, quand la plupart des colonies françaises d'Afrique ont choisi de devenir indépendantes.

3. L'article 77 établit l'autonomie des États membres de la Communauté française, leur permettant de s'administrer et de gérer leurs affaires de manière autonome. Il stipule que les citoyens de la Communauté

sont égaux en droit et en devoirs. L'article 78 définit le domaine de compétence de la Communauté (la politique étrangère, la défense, la monnaie, la politique économique et financière commune, ainsi que la politique des matières premières stratégiques, sans parler de la responsabilité de la Communauté sur le contrôle de la justice, de l'enseignement supérieur, de l'organisation des transports extérieurs et communs et des télécommunications). Et l'article 80 place le président de la République française à la tête de la Communauté.

**DOC. C** Les résultats du référendum du 28 septembre 1958.

Le référendum du 28 septembre 1958 portait sur l'adoption d'une nouvelle Constitution pour la France: la question « Voulez-vous que la France adopte la Constitution proposée par le Gouvernement de la République? » a reçu un « oui » massif de la part de plus de 80 % des Françaises et des Français. Dans les colonies françaises d'Afrique, la question posée était: « Pour ou contre le statut d'État membre dans la Communauté française ».

4. Le tableau montre que la part des votants a été la plus importante en Côte d'Ivoire (98 % des inscrits).
5. C'est la Guinée qui a massivement voté « non » au référendum (94,4 % des votants). À la suite du « non » au référendum, la Guinée a déclaré son indépendance le 2 octobre 1958, devenant ainsi le premier pays d'Afrique subsaharienne à devenir indépendant de la France. Le gouvernement français a mal réagi au résultat du référendum et a cessé toute aide financière et technique à la Guinée. Tous les fonctionnaires français ont été retirés, les plans et les archives ont été détruits ou emportés. Cela a laissé la Guinée avec une économie en ruine et un manque de professionnels qualifiés pour diriger le pays. Cependant, malgré ces défis, le président guinéen Sékou Touré a continué à promouvoir l'indépendance et a lancé une offensive pour l'unité africaine. Malgré les difficultés initiales, la Guinée a réussi à établir son propre chemin indépendant.
6. C'est la Côte d'Ivoire qui a le plus voté en faveur du « oui » (99,9 %).
7. Le Cameroun n'était pas concerné par ce référendum car il n'était pas une colonie française mais un territoire sous tutelle de l'ONU.
8. Les élèves repèrent les colonies évoquées dans la leçon.

**Carte D p. 111** Les indépendances.



## 12A La décolonisation de l'Afrique noire anglophone

Semaine 21

Durée: 1 heure

Manuel: pages 64-65

### Rappel des programmes

Chapitre: la décolonisation

Leçon: la décolonisation de l'Afrique noire anglophone (l'Afrique noire anglophone: le cas du Nigeria)

Concepts/Notions: décolonisation – mouvement nationaliste – monde colonial – autonomie interne.

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Partir pour mieux rester, Note confidentielle extraite d'un rapport du Committee on Commonwealth Membership, 21 janvier 1954.

1. Ce document est une note confidentielle extraite d'un rapport du Committee on Commonwealth Membership, daté du 21 janvier 1954. Il a été écrit dans le contexte des mouvements pour l'indépendance et de la décolonisation.

2. Les passages suivants soulignent que l'indépendance est devenue inéluctable: « Dans les années qui viennent, la Gold Coast insistera pour obtenir la pleine responsabilité sur ses propres affaires. » « Le rythme du changement constitutionnel est déterminé par l'intensité des sentiments nationalistes et l'émergence de la conscience politique dans les territoires concernés. » « Les leaders politiques qui ont obtenu l'assurance que leur peuple accédera à l'indépendance espèrent bien que cette indépendance sera atteinte de leur vivant. » « Aucun parti de ce pays ne peut prétendre avoir promis l'indépendance sans intention de la concéder. » « Toute tentative pour retarder de manière artificielle la progression des peuples colonisés vers l'indépendance aurait des conséquences désastreuses. »

3. Le Royaume-Uni considère qu'il est préférable d'accompagner la marche à l'indépendance plutôt que de la contrer car les sentiments nationalistes sont forts et croissants, les leaders politiques risquent de perdre leur crédibilité s'ils ne peuvent pas réaliser l'indépendance, retarder l'indépendance entraînera des conflits, des tensions sociales et même le transfert de pouvoir à des leaders prédisposés à mettre en œuvre une politique antibritannique. Enfin, la puissance coloniale a bien le sentiment que, désormais, l'indépendance est inévitable. Il est donc logique de travailler à accompagner cette transition plutôt que de lui résister. On retrouve ici le traditionnel pragmatisme britannique.

4. L'objectif final est de plaider pour une transition or-

donnée et responsable vers l'indépendance, afin d'éviter une gestion irresponsable de ce processus et dans l'espoir de maintenir des relations privilégiées entre le Royaume-Uni et la Gold Coast.

**DOC. B** L'indépendance du Ghana, texte extrait de Kwame Nkrumah, *Autobiographie*, 1960 et photographie de Kwame Nkrumah.

Kwame Nkrumah (1909-1972) a été le leader du mouvement indépendantiste de la Gold Coast puis le premier président du Ghana. Il est aussi une figure clé du mouvement panafricain. Il a été renversé en 1966 par un coup d'État, alors qu'il était en voyage officiel en Chine et a terminé sa vie en exil.

5. Le document est un extrait de l'autobiographie de Kwame Nkrumah, publiée en 1960 par Présence africaine. Il a été rédigé après l'indépendance du Ghana.

6. Les deux personnes présentes sont Kwame Nkrumah, leader indépendantiste, et Sir Charles Noble Arden-Clarke, dernier gouverneur britannique de la Gold Coast avant son indépendance.

7. Les passages qui illustrent l'émotion intense du moment sont: « les larmes de joie, que j'avais du mal à cacher, brouillèrent le reste du document. » « Pendant quelques instants, aucun de nous ne trouva rien à dire. » « ce moment de victoire commune – moment qui défie toute description. » « c'est un grand jour pour vous, c'est la fin de votre lutte. » « C'est un jour très heureux pour tous les deux. »

**DOC. C** Représentants de la fédération du Nigeria: de gauche à droite, Abubakar Tafawa Balewa, Ahmadu Alhaji Bello et Nnamdi Azikiwe.

Abubakar Tafawa Balewa (1912-1966) était un leader nationaliste nigérian et a été le premier Premier ministre du Nigeria indépendant en 1960.

Ahadu Alhaji Bello (1910-1966) était le leader du Northern People's Congress (NPC). Il était un fervent défenseur des intérêts du nord du pays, il a joué un rôle majeur dans le processus d'indépendance du Nigeria.

Nnamdi Azikiwe, surnommé « Zik » (1904-1996) était un leader nationaliste nigérian et fondateur du National Council of Nigeria and the Cameroons (NCNC). Après l'indépendance, il a été président de la République fédérale du Nigeria.

8. Les trois hommes sont habillés comme des musulmans.

**Carte. D p. 111** Les indépendances.

9. Le travail se fait au fur et à mesure de la leçon.



Semaine 21

Durée: 1 heure

Manuel: pages 66-67

**Rappel des programmes**

Chapitre: la décolonisation

Leçon: la décolonisation de l'Afrique noire lusophone (l'Afrique noire lusophone: le cas de l'Angola)

Concepts/Notions: décolonisation – mouvement nationaliste – monde colonial – autonomie interne – enclave de Cabinda

**Documents et supports pédagogiques à exploiter****DOC. A** Après son indépendance, en 1975, l'Angola sombra dans la guerre civile.

1. La description se concentre sur les combattants, leur tenue, leur attitude.

2. Les élèves partagent leurs connaissances personnelles. De nos jours, l'Angola est un pays indépendant, qui a connu une longue guerre civile, de 1975 à 2002 et se trouve désormais dans un processus de reconstruction nationale, portée notamment par les riches ressources naturelles du pays et leur exploitation.

**DOC. B** La révolution des Œillets au Portugal, 1974.

La révolution des Œillets, au Portugal, a mis fin à près de 50 ans de dictature et a ouvert la voie à la démocratie dans le pays. Le 25 avril 1974, un groupe de jeunes officiers a lancé un coup d'État militaire contre le régime autoritaire de Marcelo Caetano, successeur de Salazar. Grâce au soutien de la population, qui portait des œillets rouges comme symbole pacifique de leur mouvement, le coup d'État militaire s'est transformé en une révolution populaire, avec peu de violence et de pertes humaines.

3. Les élèves décrivent une manifestation assez calme, avec seulement des hommes, blancs, et de nombreuses pancartes de revendication.

**DOC. C** Les indépendances.

4. L'année 1960 est souvent désignée comme « l'Année de l'Afrique » car elle a vu 17 colonies africaines accéder à l'indépendance: le Bénin, le Burkina Faso, le Cameroun, la République centrafricaine, le Tchad, le Congo (Brazzaville), la Côte d'Ivoire, le Gabon, Madagascar, le Mali, la Mauritanie, le Niger, le Nigeria, le Sénégal, la Somalie, le Togo et le Zaïre (aujourd'hui la République démocratique du Congo).

5. Avant 1960, seulement deux États africains ont accédé à l'indépendance. Après 1960, ils ont été 21.

**Carte D p. 111** Les indépendances.

6. Le travail se fait au fur et à mesure de la leçon.

**Brainstorming.** Quelle part de responsabilité les puissances coloniales portent-elles dans la situation des pays juste après leur indépendance ? et de nos jours ?

La question de la responsabilité des puissances coloniales dans la situation des pays postcoloniaux est complexe et fait l'objet de débats parmi les historiens, les économistes et les politologues.

Les puissances coloniales ont laissé derrière elles des structures politiques et économiques inadaptées, qui ont contribué à l'instabilité politique et à la pauvreté. Par exemple, les frontières héritées de la colonisation ont été arbitrairement tracées et ont contribué à des conflits ethniques et territoriaux. En outre, les économies coloniales étaient structurées autour de l'extraction de matières premières pour l'exportation vers les métropoles coloniales, ce qui a laissé peu de place au développement d'industries locales diversifiées.

Même si cet héritage colonial a eu un impact significatif, la responsabilité des problèmes actuels ne peut être entièrement attribuée aux puissances coloniales. Certains gouvernements postcoloniaux ont réussi à surmonter les défis hérités du colonialisme mieux que d'autres. De nombreux problèmes actuels, tels que la corruption, les conflits internes et la mauvaise gouvernance, reposent sur les épaules des pays indépendamment de leur passé colonial.

Mais le rôle des anciennes puissances coloniales dans les affaires mondiales contemporaines, notamment à travers des accords commerciaux inégaux, l'aide au développement conditionnelle et les interventions militaires, continue d'avoir un impact sur les pays anciennement colonisés.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



## 13A Le Cameroun allemand (1)

Le quatrième et dernier module du programme d'histoire au collège est consacré à l'histoire de notre pays. Il débute avec trois leçons consacrées à la colonisation allemande.

Semaine 22

Durée: 1 heure

Manuel: pages 70-71

### Rappel des programmes

Chapitre: de la création du Kamerun au mandat

Leçon: le Cameroun allemand (les convoitises européennes, l'annexion)

Concepts/Notions: impérialisme – colonisation – traité germano-douala

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Le roi Akwa et ses femmes.

En 1884, le roi Akwa, l'un des dirigeants du peuple douala, était considéré comme l'un des chefs les plus puissants de la région.

1. Les élèves décrivent le roi, qui porte un pagne traditionnel, un chapeau occidental et tient à la main une canne ou un sceptre. Ils décrivent aussi ses épouses, assises, seins nus, vêtues d'un simple pagne portant des cheveux courts.

2. Le fait que le roi porte un chapeau haut-de-forme de type occidental montre que les Européens ont déjà une influence dans la région. Le chapeau haut-de-forme est un chapeau pour homme qui a été très populaire au XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle. Il se caractérise par sa forme cylindrique haute et droite, avec un petit bord plat autour. Il était porté comme une marque de statut social et souvent associé à la formalité et à l'élégance.

3. Avant la colonisation, le territoire de l'actuel Cameroun était composé de plusieurs royaumes dont le Royaume bamoun, les royaumes bamileke, le Royaume douala, le sultanat du Mandara...

**DOC. B** Le traité germano-douala, signé par Édouard Woerman, le roi Akwa et 23 témoins, 12 juillet 1884.

Le traité de protection allemande a été signé par Édouard Woerman, par le roi Akwa et par 23 autres chefs. Il accordait aux Allemands le contrôle politique, économique et administratif du territoire camerounais, en échange de quoi les Allemands s'engageaient à protéger les intérêts du peuple douala. Ce traité a marqué le début de la colonisation allemande.

4. Il s'agit d'un extrait du traité germano-douala signé le 12 juillet 1884 par Édouard Schmidt et Johannes Voos, représentants de deux firmes commerciales allemandes, par le roi Akwa ainsi que par d'autres chefs.

5. Les chefs locaux ont cédé leur souveraineté à ces firmes allemandes.

6. Le document stipule que le territoire ne peut être cédé à une tierce personne, que les traités d'amitié et de commerce avec d'autres gouvernements étrangers restent valables, que les terrains cultivés et les villages restent la propriété de leurs possesseurs et de leurs descendants, que les péages doivent être payés et que les coutumes et usages doivent être respectés.

**DOC. C** Carte: la création du grand Cameroun.

7. En 1884, les Allemands étaient implantés exclusivement sur le littoral.

8. Les élèves consultent la carte p. 108: les voisins du Cameroun étaient les Anglais, les Français et les Belges, ainsi que l'Espagne.

9. Les frontières du Cameroun n'étaient pas définies en 1890 car les Allemands n'avaient pas fini d'explorer le territoire et de s'y implanter.

10. En 1911, la région appelée Nouveau Kamerun a été cédée aux Allemands par les Français.

11. En 1911, les Allemands ont cédé à la France le territoire appelé « Bec de canard » du fait de sa forme.

**DOC. D** Nachtigal plante le drapeau allemand sur le Cameroun, 1884.

Gustav Nachtigal (1834-1885) était un explorateur et diplomate allemand connu pour ses expéditions en Afrique, notamment au Tchad et au Cameroun à partir des années 1860. Envoyé par le gouvernement allemand pour établir des relations diplomatiques avec les royaumes et les chefferies de la région, il a préparé le terrain pour la colonisation allemande. Linguiste érudit, il a étudié et documenté les langues des peuples rencontrés lors de ses voyages.

12. Les élèves identifient une scène de levée de drapeau.

13. Cette cérémonie symbolise la souveraineté allemande sur le Cameroun.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



## Intégration 4

Cette activité d'intégration porte sur les leçons 10A à 13B.

Semaine 23

Durée: 2 heures

Manuel: page 106

### Indications pour mener l'intégration

#### Vérification des ressources: savoirs et savoir-faire

1. En s'appuyant sur le vocabulaire vu pendant les leçons, les élèves définissent:

- décolonisation: la fin de la colonisation
- indépendance: l'autonomie, la liberté, le fait de pouvoir prendre librement ses décisions
- panafricanisme: le mouvement en faveur de l'unification des Africains
- répression: les actions menées pour empêcher la foule de faire valoir ses droits
- suffrage universel: le droit de vote pour toutes et tous
- néocolonialisme: la domination politique et économique imposée à d'anciennes colonies

2. Les trois facteurs internes de la décolonisation ont été: l'espoir des colonisés de la reconnaissance des puissances coloniales après leur participation aux deux guerres mondiales, l'émergence des espoirs d'indépendance chez les élites et la montée des nouvelles formes de lutte dans les colonies.

3. Les facteurs extérieurs de la décolonisation ont été l'évolution des opinions publiques internationales, le poids de l'ONU et des deux grandes puissances mondiales, opposées à la colonisation, et la naissance de nouvelles solidarités comme le panafricanisme.

4. Le premier pays d'Afrique indépendant a été la Gold Coast, devenue Ghana.

5. L'ONU s'oppose à la colonisation au nom du droit inaliénable à la pleine liberté et de l'égalité des nations, et parce que le colonialisme nuit à la paix et à la coopération entre les peuples.

6. On notera les élèves en tenant compte du caractère complet des éléments présentés, de l'organisation chronologique des idées et du bon usage de la langue.

7. Les élèves peuvent nommer: le Kenya (répression du mouvement Mau-Mau), la Guinée (abandon par la France dès le référendum de 1958), l'Angola (guerre d'indépendance, qui s'est ensuite poursuivie en guerre civile).

#### Vérification de l'agir compétent/compétences

8. Le problème posé par cette situation est celle de l'expulsion des émigrés dans les pays voisins du Cameroun. La libre circulation entre les États voisins favorise l'intégration économique et culturelle, facilite le déplacement des travailleurs et peut soulager la pression démographique.

9. Le document A est un extrait du livre « Vingt-trois ans de séjour dans le sud de l'Afrique » écrit par Robert Moffat en 1846. Il évoque l'accueil des missionnaires français et américains à Mossega. Le document B est un extrait d'une lettre écrite par Behanzin, roi du Dahomey, au gouverneur français Ballot en 1892, dans laquelle le roi autorise les Français à poursuivre leur commerce à Porto-Novo, ce qui est une preuve d'accueil. Les Européens ne se sont pas contentés de l'hospitalité offerte par les Africains car ils voulaient prendre le contrôle du continent et en exploiter les richesses.

10. Les expulsions répétées des Camerounais du Gabon et de la Guinée équatoriale soulèvent des questions concernant les droits humains et la libre circulation dans la région. Le Cameroun ne procède pas ainsi du fait d'une approche plus tolérante de l'immigration, de la volonté de maintenir de bonnes relations diplomatiques avec ses voisins et du fait de son respect des droits humains.

11. Pour éviter de telles expulsions de populations voisines, il faut inciter les migrants à le faire de manière légale, à disposer de passeports et de visas d'entrée dans les pays visés, à se conformer aux lois des pays dans lesquels ils s'installent.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

**À la suite de cette intégration, consacrer une semaine à une évaluation individuelle, une correction collective puis la remédiation.**



Semaine 25

Durée: 1 heure

Manuel: pages 74-75

## Rappel des programmes

Chapitre: de la création du Kamerun au mandat

Leçon: le Cameroun allemand (l'ordre allemand: administration et exploitation)

Concepts/Notions: impérialisme – colonisation – expropriation – traité germano-douala – districts – résidences – condominium – partition

## Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Récolte de bananes dans une plantation allemande, XIX<sup>e</sup> siècle.

1. Les Allemands ont créé de grandes plantations au Cameroun pour profiter des conditions naturelles favorables (un climat et un sol propices à l'agriculture) et produire en grandes quantités des cultures destinées à l'exportation.

2. Outre les bananes, les Allemands ont cultivé du cacao, du café, des hévéas (pour le caoutchouc), de l'huile de palme et du tabac.

3. En dehors des richesses agricoles, les Allemands ont exploité le bois, notamment l'acajou, l'ébène et l'okoumé (pour la fabrication du contreplaqué). Partout, ils ont prospecté les ressources minières et pétrolières.

4. La main-d'œuvre qui travaillait sur ces plantations était africaine.

**DOC. B** Construction du chemin de fer entre Bonabéri et Baré, 1909.

La construction du chemin de fer entre Bonabéri et Baré, qui a débuté en 1909, est la ligne droite des efforts déployés par l'Allemagne pour développer les infrastructures du pays et faciliter l'extraction et le transport des ressources naturelles vers la côte puis vers l'Allemagne.

5. Les élèves identifient le passage creusé dans le relief, les rails, les ouvriers africains et les contre-maîtres allemands, ainsi qu'un wagonnet sans doute destiné à transporter du matériel sur les rails.

6. Les Allemands ont construit des voies de chemin de fer dans le but d'acheminer les productions vers le littoral et, de là, les exporter vers l'Allemagne.

7. Pour ce faire, ils ont eu besoin de construire des ports de commerce.

**DOC. C** La mort de Martin-Paul Samba, d'après les traditions orales.

Martin-Paul Samba (ou Mebenga m'Ebono, 1875-1914) était un officier militaire bulu pendant la période coloniale allemande, devenu par la suite une figure importante de la résistance contre l'occupation allemande. Il a été exécuté par les autorités coloniales allemandes à Ebolowa, dans la province du Sud au Cameroun le 8 août 1914, après avoir été accusé de trahison. La mort de Samba est un moment clé dans l'histoire du Cameroun et l'homme est considéré comme un héros national, figure majeure de la résistance à la colonisation.

8. Les élèves reformulent le paragraphe d'introduction.

9. L'exécution de Martin-Paul Samba est un fait historique avéré.

10. Le fait qu'il ait déjoué les balles en agitant son mouchoir relève, bien sûr, de la légende.

11. Cette légende contribue au prestige de Martin-Paul Samba en laissant accroire qu'il était plus fort que les balles et n'est mort que quand il l'a eu décidé.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



## La Première Guerre mondiale au Cameroun

La colonisation allemande de notre pays prend brutalement fin avec la Première Guerre mondiale, qui voit la colonie allemande du Kamerun attaquée et conquise par les Alliés et proches voisins.

Semaine 25

Durée: 1 heure

Manuel: pages 76-77

### Rappel des programmes

Chapitre: de la création du Kamerun au mandat

Leçon: la Première Guerre mondiale au Cameroun (les causes, le déroulement, les conséquences)

Concepts/Notions: impérialisme – colonisation – districts – résidences – condominium – partition

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Carte: les opérations militaires au Cameroun, pendant la Première Guerre mondiale, 1914-1916.

La « Bataille du Cameroun » et les opérations militaires au Cameroun pendant la Première Guerre mondiale ont vu s'affronter les forces coloniales allemandes et les troupes alliées, britanniques, françaises et belges.

1. Les Français ont attaqué par le sud et l'est (AEF), les Belges par le sud-est (Congo) et les Britanniques par l'ouest: chacun depuis ses colonies.

2. Les Britanniques sont arrivés par la mer, les Français et les Belges sont arrivés par voie de terre, les Français pénétrant depuis le nord, le sud-est et le sud.

3. Les troupes allemandes se sont finalement réfugiées en Guinée espagnole, seul territoire qui n'était pas aux mains des Alliés.

4. Mora se trouve à l'extrême nord du pays.

**DOC. B** Carte: le partage du Cameroun à l'issue de la Première Guerre mondiale.

À l'issue de la Première Guerre mondiale, le Cameroun a été partagé entre la France et le Royaume-Uni, partage qui a été confirmé lors de la Conférence de paix de Versailles en 1919. Désormais, le Cameroun était placé sous le régime du mandat B par la Société des Nations. Le régime du mandat B par la Société des Nations était un système de gouvernance coloniale selon lequel certains territoires coloniaux étaient confiés à des puissances mandataires pour les administrer au nom de la Société des Nations. Le mandat B était dédié à des territoires considérés comme moins développés ou moins préparés à l'autonomie que ceux du mandat A. Ils étaient placés sous un mandat direct pour une période déterminée, avec l'obligation de promouvoir le bien-être des populations locales et de

faciliter leur développement politique, économique et social. Le mandat B avait pour but de superviser la transition des territoires coloniaux vers l'autonomie et l'indépendance, bien que la réalité de cette transition ait été diverse selon les cas.

5. Le « Nouveau Cameroun », cédé en 1911 à l'Allemagne, a été réintégré à l'Afrique équatoriale française, comme une revanche sur un accord qui n'avait pas plu aux Français.

6. Le reste du territoire a été partagé entre les Français, à l'est, et les Britanniques, à l'ouest.

**DOC. C** Les troupes allemandes prêtes au combat.

7. Les soldats allemands sont peu nombreux car ce ne sont pas eux qui vont réellement combattre: ils sont officiers et vont diriger l'assaut.

8. Les autres soldats sont des Africains (sans doute des Camerounais).

9. Ils portent un uniforme beige, ils disposent de canons.

10. Ce sont bien les Allemands qui dirigeaient les troupes.

**Carte B p. 109** Les colonies africaines en 1920.

11. L'étude de la carte permet de remettre en situation le Cameroun après la guerre, mais aussi les autres colonies perdues par les Allemands: le Togo, le Sud-ouest africain (actuelle Namibie) et l'Afrique orientale allemande, devenue Tanganyika (Tanzanie, de nos jours).

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



## 15A Le Cameroun sous mandat de 1922 à 1945 (1)

L'histoire de notre pays passe maintenant par deux étapes importantes: la mise sous mandat de la Société des Nations (SDN) puis la mise sous tutelle des Nations unies (ONU). Ces périodes ont joué un rôle crucial dans la transition de notre pays vers l'indépendance et la construction de notre nation.

**Semaine 26**

**Durée:** 1 heure

**Manuel:** pages 78-79

### Rappel des programmes

**Chapitre:** de la création du Kamerun au mandat

**Leçon:** le Cameroun sous mandat 1922-1945 (les origines du mandat, l'administration française, l'administration anglaise)

**Concepts/Notions:** régime de mandat – impôt de case – impôt de capitation – Indirect Rule – administration directe

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Carte: le Cameroun sous mandat de la Société des Nations, 1919.

1. La comparaison des cartes montre que le partage du territoire réalisé pendant la guerre n'a pas été modifié à l'issue de celle-ci: les Britanniques contrôlent la partie occidentale du Cameroun et les Français la partie orientale.

2. Les élèves font le lien avec leur localité.

3. La partie du territoire la plus grande était celle confiée aux Français, à l'est.

4. En effet, ceux-ci avaient davantage progressé pendant la guerre et pris alors le contrôle d'une plus vaste portion de territoire.

**DOC. B** Le mandat de la SDN, extraits du Pacte de la Société des Nations, signé le 28 juin 1919.

Établi dans le Pacte de la Société des Nations, signé le 28 juin 1919, le mandat de la Société des Nations (SDN) prévoyait que les membres de la Société des Nations acceptaient de recevoir un mandat d'administration considéré comme n'étant pas encore capables de se gouverner elles-mêmes. Ils reconnaissaient que le maintien de la paix exigeait la réduction des armements.

5. Pour refuser l'indépendance au Cameroun, la SDN a avancé plusieurs arguments: l'incapacité (supposée) des populations à se gouverner elles-mêmes, la mission civilisatrice des Européens, la protection des Camerounais contre les abus comme la traite, le maintien de l'ordre et des bonnes mœurs et la nécessité

de veiller à ce que soient maintenues des conditions d'équité et d'humanité dans les conditions de travail.

6. Le paternalisme occidental vis-à-vis des Africains est évident dans plusieurs passages: des territoires « habités par des peuples non encore capables de se diriger eux-mêmes dans les conditions particulièrement difficiles du monde moderne », « confier la tutelle de ces peuples aux nations développées qui, ... sont le mieux à même d'assumer cette responsabilité », « Le degré de développement où se trouvent [les peuples de l'Afrique centrale] ».

7. La Société des Nations (SDN) donne aux puissances mandataires l'objectif de promouvoir le bien-être et le développement des peuples sous leur tutelle: administrer les territoires en garantissant la liberté de conscience et de religion, en interdisant la traite des esclaves, le trafic des armes et de l'alcool, et en maintenant l'ordre public et les bonnes mœurs, assurer des conditions de travail équitables et humaines, assurer le traitement équitable des populations, coopérer avec la SDN dans la lutte contre la traite des femmes et des enfants et le trafic de drogues, ainsi que dans la lutte contre le commerce des armes et des munitions, assurer la liberté des communications et du transit, prévenir et combattre les maladies.

**DOC. C** L'administrateur colonial et les chefs de l'Ouest à Bana.

Bana est une ville de l'ouest du Cameroun. Dans l'entre-deux-guerres, elle était sous administration française. Son économie reposait sur des cultures telles que le café, le cacao et le palmier à huile et l'exploitation minière, notamment celle de l'or. L'influence missionnaire chrétienne était importante.

8. Les élèves décrivent la disposition des personnes, l'administrateur colonial au centre, avec deux aides camerounais, les Camerounais assis bien rangés tout autour, laissant un vaste espace au centre.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---



Semaine 26

Durée: 1 heure

Manuel: pages 80-81

**Rappel des programmes**

Chapitre: de la création du Kamerun au mandat

Leçon: le Cameroun sous mandat 1922-1945 (les origines du mandat, l'administration française, l'administration anglaise)

Concepts/Notions: régime de mandat – impôt de case – impôt de capitation – Indirect Rule – administration directe

**Documents et supports pédagogiques à exploiter****DOC. A** Le haut-commissaire Paul Bonnacarrère en visite sur une plantation de café près de Yaoundé.

Paul Bonnacarrère a été haut-commissaire de la France au Cameroun pendant la période coloniale

1. Les élèves décrivent les Africains courbés pour travailler sur la plantation, tandis que l'administrateur colonial contrôle. À droite, des visiteurs semblent regarder ce qui se passe.

2. Les puissances mandataires cherchaient à développer l'agriculture pour profiter des richesses fournies par le Cameroun.

3. Comme sous la colonisation allemande, les puissances mandataires ont fait cultiver du cacao, du café, des bananes, des hévéas et des palmiers à huile.

4. Comme les Allemands, les puissances mandataires ont exploité le bois et les ressources minières et pétrolières.

**DOC. B** Prises de sang pour un dépistage de la trypanosomiase, 1939.

Pendant la période coloniale, les médecins coloniaux étaient conscients de la gravité de la maladie du sommeil et ont travaillé sur des méthodes de prévention et de traitement innovantes.

5. Décrire le village, les maisons, le mobilier, les personnels médicaux habillés de blanc et les patients.

6. La maladie du sommeil, ou trypanosomiase humaine africaine, est une maladie parasitaire transmise à l'homme par la piqûre d'une mouche tsé-tsé infectée (*glossina*), les protozoaires *Trypanosoma* étant présents dans sa salive. Les symptômes varient en fonction de la phase de l'infection : fièvre, maux de tête et douleurs musculaires, puis symptômes neurologiques tels que des troubles du sommeil, des troubles de la coordination et des changements comportementaux. De nos jours, le diagnostic se fait par des tests

sanguins et le traitement peut être difficile en raison de la résistance croissante des parasites. La prévention repose sur la lutte contre les mouches tsé-tsé, notamment en utilisant des insecticides, en détruisant les habitats des mouches et en utilisant des méthodes de protection individuelle. Des efforts sont déployés pour dépister et traiter rapidement les personnes infectées afin de limiter la propagation de la maladie. La maladie du sommeil reste un problème de santé publique dans certaines régions d'Afrique, mais des progrès significatifs ont été réalisés dans le domaine de la prévention et du contrôle de cette maladie.

7. Les élèves émettent des hypothèses. Les puissances mandataires ont investi dans la scolarité de manière à disposer de fonctionnaires et d'employés de bureau parlant leur langue et sachant lire et écrire.

**DOC. C** Texte « Les débuts du chemin de fer camerounais ».

La construction du chemin de fer au Cameroun a commencé en 1904, pendant la période coloniale allemande, les Allemands ayant conscience de l'importance du transport ferroviaire pour permettre le transport des ressources naturelles de l'intérieur vers les ports en vue de l'exportation. La première ligne construite, ouverte en 1916, reliait le port de Douala à la capitale Yaoundé et permettait de transporter le cacao, le café et les bananes. Après la Première Guerre mondiale, sous le mandat français, le réseau ferroviaire s'est étendu vers Ngaoundéré, Nkongsamba, Edéa et Kumba. Après l'indépendance du Cameroun en 1960, le réseau ferroviaire a été étendu par le gouvernement. Aujourd'hui, la Cameroon Railways (CAMRAIL) est responsable de l'exploitation du réseau ferroviaire dans le pays.

8. Parmi ces lignes de chemin de fer, la ligne Zwingenberger Hof-Soppo, la ligne Douala-Nkongsamba, la ligne Douala-Eséka et la ligne Douala-Yaoundé (sans l'embranchement de Mbalmayo) sont toujours en circulation.

9. Les puissances mandataires ont continué à développer le chemin de fer au Cameroun pour accroître les exportations vers leurs métropoles.

10. Elles ont également développé des ports ainsi que les premiers aéroports, utiles pour les exportations et les trajets rapides.



## TD 1. Le système de l'indigénat au Cameroun

La partie française du Cameroun, comme les autres colonies françaises de l'époque, a été soumise au système de l'indigénat, caractérisé par une discrimination et une exploitation des populations.

Semaine 27

Durée: 1 heure

Manuel: pages 82-83

### Rappel des programmes

Chapitre: de la création du Kamerun au mandat

TD1: le système de l'indigénat au Cameroun (les origines, les manifestations)

Concepts/Notions: impôt de case – impôt de capitation – Indirect Rule – administration directe

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Texte « Les indigènes ».

Le Code de l'indigénat, adopté le 28 juin 1881 par le gouvernement français, a imposé le système de l'indigénat à l'ensemble de ses colonies en Afrique. Il permettait aux administrateurs coloniaux d'appliquer des peines diverses, telles que des amendes et des travaux forcés, aux populations « indigènes », appelant ainsi clairement la distinction de droit faite entre les sujets indigènes et les citoyens français: il établissait un régime juridique d'exception pour les populations africaines. Le système de l'indigénat a été marqué par des répressions sévères sur les populations indigènes et a suscité des résistances et des mouvements de contestation du système. En 1946, le gouvernement provisoire français a mis fin à ce régime.

**DOC. B** Audience au tribunal indigène d'Akonolinga, 1917.

Akonolinga est une ville de la région Centre, située à 130 kilomètres de Yaoundé. Son économie repose sur l'agriculture, notamment des productions comme le manioc, les plantains, l'arachide et le maïs, ainsi que sur l'élevage.

**DOC. C** Manifestation ouvrière à Paris en 1926.

**DOC. D** Une « monstruosité juridique », extrait de Martine Fabre, « L'indigénat: des petites polices discriminatoires et dérogoires », *Le Juge et l'outre-mer*, tome V, Centre d'histoire judiciaire, 2010.

1. Le régime de l'indigénat est contraire aux principes du droit car il est discriminatoire: il applique un traitement inégalitaire à des personnes sur la base de la race, l'ethnie ou du statut social, ce qui est contraire au principe d'égalité devant la loi. Il déroge à plusieurs grands principes du droit français, notamment le res-

pect des droits humains, la présomption d'innocence et le droit à un procès équitable. Ils violent le principe de séparation des pouvoirs en confiant le pouvoir disciplinaire aux administrateurs coloniaux, déjà chargés de créer les lois et de les faire appliquer.

2. Avec le régime de l'indigénat, les personnes étaient traitées différemment en fonction de leur statut d'« indigène », attribué sur la base de la race ou de l'origine ethnique. En outre, son application variait considérablement d'un lieu à l'autre.

3. Avec l'indigénat, la règle était établie par le pouvoir exécutif (ou par un seul pouvoir, le gouverneur), ce qui est contraire au principe de la séparation des pouvoirs (législatif, exécutif et judiciaire).

4. La comparaison entre le système de l'indigénat et l'apartheid suscite de nombreux débats parmi les historiens. L'indigénat discriminait les populations africaines comme l'apartheid institutionnalisait la ségrégation et les discriminations raciales. Ces deux systèmes étaient donc fondés sur la discrimination raciale et l'inégalité. Ils conféraient des privilèges à un groupe de personnes (les Européens) en privant d'autres groupes (les Africains ou les « indigènes ») de leurs droits fondamentaux. Mais il existe des différences significatives entre les deux. L'apartheid était un système plus formalisé et institutionnalisé. Bref, les deux systèmes diffèrent dans leur mise en œuvre, en plus de leur contexte historique.

5. Sur la pancarte, on peut lire « Exige l'abandon de l'odieux code de l'indigénat ». Cela prouve que l'opinion publique européenne a progressivement pris conscience du caractère inique de l'indigénat.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



## 16A L'évolution du Cameroun

### sous tutelle française 1945-1960 (1)

Les élèves étudient maintenant l'évolution du Cameroun d'une part sous la tutelle française et d'autre part sous la tutelle britannique. Cela implique de comprendre les différents régimes coloniaux, les politiques mises en place et les conséquences sur le développement du pays.

**Semaine 28**

**Durée:** 1 heure

**Manuel:** pages 84-85

#### Rappel des programmes

**Chapitre:** la naissance de l'État du Cameroun

**Leçon:** l'évolution politique du Cameroun sous tutelle française 1945-1960 (la naissance du nationalisme, les formes de lutte pour l'indépendance et la réunification, la réaction de la France)

**Concepts/Notions:** régime de tutelle

#### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Carte: le Cameroun sous tutelle de l'ONU, 1945.

1. La comparaison des cartes montre que le partage du territoire n'a pas été modifié à l'occasion de la guerre ou du transfert de compétence: les Britanniques contrôlent toujours la même partie occidentale du Cameroun et les Français la partie orientale.

2. Les élèves font le lien avec leur localité.

**DOC. B** Extraits de la charte des Nations unies de 1945 sur ses objectifs et les territoires sous tutelle.

La charte des Nations Unies, adoptée en 1945, prévoit dans son chapitre XI des dispositions concernant les territoires non autonomes (anciens territoires sous mandat de la SDN et désormais sous tutelle de l'ONU). Ces territoires (par exemple, le Cameroun, mais aussi les îles Cook dans le Pacifique) sont confiés à des « puissances administrantes » chargées d'assurer leur bien-être et leur développement, ainsi que de promouvoir leur progression vers l'autonomie ou l'indépendance. Les puissances administrantes étaient tenues de présenter régulièrement des rapports à l'Assemblée générale des Nations unies sur la situation et le progrès réalisé dans ces territoires.

3. Le texte rappelle quelques-uns des objectifs fondamentaux de l'ONU: affermir la paix et la sécurité internationales; favoriser le progrès politique, économique et social des populations des territoires sous tutelle ainsi que le développement de leur instruction; favoriser leur évolution vers la capacité à s'administrer

eux-mêmes ou l'indépendance; encourager le respect des droits humains et des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion, et développer le sentiment de l'indépendance des peuples du monde.

4. Les objectifs favorables à l'évolution du Cameroun sont que l'ONU établit, par le régime international de tutelle, un engagement à assurer une gouvernance responsable et à prévenir toute forme d'exploitation ou de négligence; elle encourage le respect des droits humains et des libertés fondamentales.

5. Les objectifs étaient clairement de faire respecter les droits humains dans les territoires sous tutelle, ce qui n'était alors pas le cas, et de les amener à l'indépendance.

**DOC. C** Développement du port de Douala.

6. Les élèves décrivent ce qu'ils voient du port: le quai, un navire, un véhicule, des personnes, des grues de chargement...

7. Les Français et les Britanniques ont développé les ports pour augmenter encore la capacité d'exportation des productions camerounaises vers leurs métropoles.

8. Les puissances de tutelle ont également développé des ports ainsi que les premiers aéroports, utiles pour les exportations et les trajets rapides.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



16B

## L'évolution du Cameroun sous tutelle française 1945-1960 (2)

Semaine 28

Durée: 1 heure

Manuel: pages 86-87

### Rappel des programmes

Chapitre: la naissance de l'État du Cameroun

Leçon: l'évolution politique du Cameroun sous tutelle française 1945-1960 (la naissance du nationalisme, les formes de lutte pour l'indépendance et la réunification, la réaction de la France)

Concepts/Notions: nationalisme – mouvements nationalistes – parti politique – syndicats

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** La détermination de l'UPC, texte extrait de F. R. Moumié, A. Kingué et E. Ouandié, Maquis, 3 octobre 1955, cité dans Ruben Um Nyobe, *Écrits sous maquis*, Paris, L'Harmattan, 1989 et photographie Osendé Afana, Abel Kingué, Um Nyobe, Félix Moumié et Ernest Ouandié, dirigeants de l'UPC.

1. Les auteurs de ce texte, qui date de 1955, sont trois figures marquantes de l'Union des Populations du Cameroun (UPC):

- Félix-Roland Moumié (1925-1960) était un leader indépendantiste, fondateur de l'Union des Populations du Cameroun (UPC). Il a milité pour le droit à l'autodétermination du Cameroun et s'est opposé au colonialisme français. Il a été assassiné en 1960 à Genève.
- Abel Kingué (1924-1964) était un homme politique camerounais anticolonialiste et l'un des premiers leaders nationalistes du Cameroun. Pendant les persécutions, il s'est installé dans le Cameroun sous tutelle britannique.
- Ernest Ouandié (1924-1971) était également un militant indépendantiste camerounais et membre de l'UPC. Il a joué un rôle majeur dans la lutte contre le colonialisme et était connu pour son engagement en faveur de l'indépendance totale du Cameroun. Il a été arrêté en 1955 et emprisonné.

2. Les leaders de l'Union des Populations du Cameroun (UPC) exigent l'indépendance et l'unification immédiate du Cameroun. Leur programme est de réunir et d'unir les Camerounais.

3. Les Français se sont évidemment opposés à l'UPC: ils ont persécuté l'UPC.

4. Effectivement, les colonies permettaient à la France de disposer d'un vaste empire, donc d'avoir une grande puissance aux yeux du monde. Après la déco-

lonisation, elle a maintenu sa puissance grâce à sa richesse, mais son poids sur la scène internationale ne cesse de diminuer. En réponse, la première phrase du texte explique que, pour être une grande puissance, il ne faut pas être un oppresseur, notamment dans les colonies.

**DOC. B** Des émeutes et la réaction française, texte extrait de Thomas Deltombe, Manuel Domergue et Jacob Tatsitsa, *La guerre du Cameroun: l'invention de la Françafrique*, 1948-1971, 2016.

Thomas Deltombe et Manuel Domergue sont des journalistes français. Jacob Tatsitsa est un historien camerounais. Tous les trois ont travaillé sur les aspects de la guerre du Cameroun, les atrocités commises par les forces coloniales françaises et britanniques, ainsi que les luttes pour l'indépendance et leurs conséquences.

5. Le texte évoque les émeutes de septembre 1945 à Douala, au Cameroun, lesquelles ont commencé par la grève des cheminots de Bonabéri puis le développement du mouvement jusqu'aux émeutes et à la répression.

6. Les cheminots camerounais demandaient une augmentation de salaire.

7. L'administration coloniale française a refusé d'accéder à leurs demandes, ce qui a entraîné une escalade des tensions.

8. Le bilan de la répression reste volontairement flou, les autorités n'ayant pas communiqué sur le nombre de personnes tuées.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

## Intégration 5

Cette activité d'intégration porte sur les leçons 13C à 16B.

Semaine 29

Durée: 2 heures

Manuel: page 107

### Indications pour mener l'intégration

#### Vérification des ressources: savoirs et savoir-faire

1. En s'appuyant sur le vocabulaire vu pendant les leçons, les élèves définissent:

- corvée: un travail obligatoire pour un chef, un souverain ou une administration
- acculturation: la transformation de la culture par la présence d'une autre culture, dominante
- partition: le partage, la division.
- assimilation: la politique coloniale qui vise à faire des colonisés des citoyens sur le modèle des colonisateurs.

2. Les Allemands ont organisé le territoire en circonscriptions: administrées, dans la partie Sud, par les Allemands et confiées, dans la partie Nord, à des chefs et des souverains locaux sélectionnés et encadrés, le tout sous la direction d'un gouverneur qui avait toute autorité sur la colonie.

3. Le principal objectif de l'Allemagne au Cameroun était de produire des matières premières et de les exporter vers l'Europe.

4. Les Camerounais n'ont jamais accepté la domination allemande et ont organisé des révoltes (les élèves donnent un exemple), des résistances (les élèves donnent un exemple) et ont continué de s'opposer pendant la période coloniale (les élèves donnent un exemple).

5. Les élèves identifient clairement trois étapes: le Cameroun allemand cerné par les Français, les Anglais et les Belges, le Cameroun allemand attaqué et envahi, puis la partition du Cameroun entre les Français et les Anglais.

6. La question permettra de vérifier que les élèves ont bien compris les différences entre l'Indirect Rule pratiqué par les Britanniques et l'administration directe pratiquée par les Français.

7. Après la guerre, l'ONU a succédé à la SDN et placé le Cameroun sous sa tutelle. À la différence du mandat, la tutelle avait des objectifs de respect des droits humains et d'évolution vers l'indépendance.

#### Vérification de l'agir compétent/compétences

8. Le problème est celui des enfants surchargés par les tâches ménagères familiales. Plusieurs droits de l'enfant sont bafoués: le droit à l'éducation (Ewodo est trop fatigué pour travailler en classe), à la santé (il est constamment épuisé), au repos et aux loisirs (il passe tout son temps libre à faire des travaux domestiques), l'interdiction du travail des enfants (même si les enfants doivent contribuer aux travaux de la maison).

9. Les parents d'Ewodo lui imposent une quantité de travaux excessive, peut-être du fait de la pauvreté ou de normes culturelles. Cette éducation a un impact négatif sur la scolarité d'Ewodo et limite son avenir.

10. En conclusion, bien que l'implication des enfants dans les tâches ménagères puisse être bénéfique pour leur développement et leur apprentissage de la responsabilité, il est crucial de veiller à ce que cela n'interfère pas avec leur éducation et leur bien-être. Les parents d'Ewodo, et la société en général, devraient être conscients de ces conséquences potentiellement négatives et chercher à trouver un équilibre entre le travail domestique et l'éducation.

11. Le document A décrit les corvées imposées par les Allemands pendant la période coloniale. De la même manière, Ewodo est soumis à des travaux domestiques excessifs qui l'épuisent et nuisent à sa scolarité. L'objectif commun dans les deux situations est l'exploitation du travail. Le document B montre que pendant la colonisation, les « indigènes » devaient fournir des « prestations » qui permettaient aux colonisateurs de disposer d'une main-d'œuvre gratuite. Cela ressemble à la situation de Ewodo, qui est obligé de faire des travaux domestiques sans rémunération. Dans les deux cas, il y a une violation du droit au repos et à la liberté d'exploitation. Le document C est un distracteur.

12. Le travail forcé entraîne un épuisement physique et mental, et la perte de liberté et de dignité. Il peut entraîner des révoltes et résistances, comme ce fut le cas sous la colonisation allemande, voire à la lutte armée comme sous le système de l'indigénat pendant la colonisation française.

13. On peut proposer aux parents d'Ewodo d'aléger la charge de travail de leur fils, de mieux la répartir dans le temps, de respecter ses temps de repos en fonction de son âge, de privilégier ses études pour lui donner un meilleur avenir...

**À la suite de cette intégration, consacrer une semaine à une évaluation individuelle, une correction collective puis la remédiation.**



## Dossier 2. Um Nyobe (1 et 2)

Ce dossier consacré à Ruben Um Nyobe permet aux élèves de découvrir ce grand héros de l'histoire de notre pays. Ruben Um Nyobe était un leader politique et nationaliste camerounais qui a joué un rôle crucial dans la lutte pour l'indépendance du Cameroun. Son engagement en faveur de la liberté et de la justice a inspiré de nombreux autres militants et a contribué à mobiliser la population camerounaise dans sa quête d'autonomie. À travers l'étude de sa vie et de ses actions, les élèves peuvent comprendre l'importance de la résistance et du courage dans la recherche de la liberté et de la dignité.

Semaine 31

Durée: 2 heures

Manuel: pages 88-91

### Rappel des programmes

Chapitre: la naissance de l'État du Cameroun

Dossier 2: Um Nyobe (l'homme, l'œuvre)

Concepts/Notions: nationalisme – mouvements nationalistes – parti politique

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Photographie de Ruben Um Nyobe.

Ruben Um Nyobe (1913-1958) était un leader camerounais et le fondateur de l'Union des Populations du Cameroun (UPC). Secrétaire général de l'UPC, il a joué un rôle essentiel dans l'organisation du mouvement et dans la mobilisation des Camerounais contre la colonisation française. Il a défendu les droits et la dignité des populations camerounaises, luttant contre les injustices et les discriminations imposées par le régime colonial. Traqué par les autorités françaises, il a été tué en septembre 1958. Sa mort a renforcé la détermination du peuple camerounais à obtenir son indépendance. Il est considéré comme un héros national.

Décrire l'homme et apprendre à le reconnaître et l'identifier.

**DOC. B** Extraits du discours de Ruben Um Nyobe à l'Assemblée générale des Nations unies le 17 décembre 1952, passage concernant la partition du Cameroun.

Lire le texte et le reformuler.

**DOC. C** Extraits du discours de Ruben Um Nyobe à l'Assemblée générale des Nations unies le 17 décembre 1952, passage concernant le rôle de l'ONU.

Lire le texte et le reformuler.

**DOC. D** Photographie de Ruben Um Nyobe.

Décrire l'homme et apprendre à le reconnaître et l'identifier.

**DOC. E** Paul Momo de l'UPC, tué en 1960.

Constater qu'il s'agit de la photographie d'un homme mort, comprendre qu'elle a été faite pour établir la preuve que Paul Momo avait bien été tué. Prendre conscience que la diffusion d'une telle photographie par les autorités a un côté irrespectueux envers la personne photographiée.

**DOC. F** Une guerre meurtrière, texte extrait de David Servenay, « Cameroun 1955-1962: la guerre cachée de la France en Afrique », *L'Obs* avec *Rue 89*, 1<sup>er</sup> janvier 2011.

1. Le texte est un extrait de presse écrit par David Servenay, journaliste français, publié le 1<sup>er</sup> janvier 2011 (ce n'est donc pas une source historique). Le sujet est la guerre menée par la France au Cameroun contre l'Union des Populations du Cameroun (UPC).

2. La « guerre du maquis » de l'UPC peut être considérée comme une véritable guerre du fait l'utilisation de la force militaire (attaques armées par l'UPC, répliques par les Français...), de la durée et de l'intensité du conflit (7 années de combat avec des épisodes de violence intense, avec des pertes importantes des deux côtés), des objectifs semblables à ceux d'une guerre (la résistance armée étant le moyen jugé nécessaire pour atteindre ces objectifs) et l'impact sur la population civile (des milliers de personnes ont été déplacées et il y a eu de nombreuses exécutions sommaires et des tortures commises par les forces coloniales françaises).

3. L'ensemble des Camerounais des régions touchées ont été concernés par cette guerre.

4. Le terme « pacification » est utilisé dans le contexte militaire pour décrire les efforts déployés pour rétablir la paix et l'ordre. Mais son utilisation est trompeuse car cette « pacification » implique souvent l'utilisation de la force et de la violence. Dans cet extrait, la « pacification » fait référence à l'effort mené par l'armée française pour éradiquer l'Union des Populations du Cameroun (UPC). Le terme est utilisé de façon ironique, car cette « pacification » comprenait l'utilisation de tactiques brutales et inhumaines, telles que le regroupement forcé de villages, l'exécution ciblée des dirigeants de la rébellion et l'utilisation généralisée de la torture. En résumé, la « pacification » dans ce contexte ne fait pas référence à un processus pacifique de rétablissement de l'ordre, mais plutôt à une campagne militaire violente visant à écraser une rébellion.

**DOC. G** Maquisards de l'UPC.

Décrire la scène.





17B

## L'évolution du Cameroun sous tutelle anglaise 1945-1961 (2)

Semaine 32

Durée: 1 heure

Manuel: pages 94-95

### Rappel des programmes

Chapitre: la naissance de l'État du Cameroun

Leçon: l'évolution politique du Cameroun sous tutelle anglaise 1945-1961 (la naissance du nationalisme, les formes de lutte pour l'indépendance et la réunification, la réaction de la Grande-Bretagne)

Concepts/Notions: nationalisme

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Réunion du Commonwealth à Londres en 1960.

La reine Élisabeth a longtemps espéré que le Cameroun britannique s'unirait au Nigeria pour rester dans le Commonwealth.

Fondé en 1931, le Commonwealth est une organisation intergouvernementale composée de 54 pays membres, principalement les anciennes colonies britanniques. Cette association volontaire fondée sur des valeurs communes telles que la démocratie, les droits de l'homme, l'égalité, la liberté et le développement durable promeut la coopération politique, économique et culturelle entre ses membres.

La reine Elizabeth II a longtemps été la figure symbolique du Commonwealth, même si elle ne disposait pas de pouvoir exécutif ou législatif. Elle voyait le moyen, par ce biais, de prolonger la coopération entre le Royaume-Uni et les anciennes colonies britanniques devenues indépendantes.

1. La reine est la seule femme visible sur cette photographie. Elle est vêtue d'une robe blanche et porte un diadème.

2. Kwame Nkrumah est le seul Noir visible sur cette photographie. Il se trouve derrière et porte un habit traditionnel du Ghana: le « batakari » ou « fugu ». C'est un moyen, pour lui, de mettre en valeur la culture nationale et de combattre la domination culturelle occidentale, adepte du costume.

**DOC. B** Intervention du Dr Azikiwe pendant la conférence de Lancaster, 1957.

Nnamdi Azikiwe, surnommé « Zik » (1904-1996) était un leader nationaliste nigérian et fondateur du National Council of Nigeria and the Cameroons (NCNC). Après l'indépendance, il a été président de la République fédérale du Nigeria.

La conférence de Lancaster, en 1957 et 1958, est une série de réunions au cours desquelles a été discuté le projet de constitution fédérale du Nigeria indépendant: la répartition des pouvoirs entre le gouvernement central et les régions, les droits et les responsabilités des parties prenantes. Elle a été présidée par des représentants britanniques et a réuni des leaders politiques nigériens des différentes régions du pays, parmi lequel Nnamdi Azikiwe, Obafemi Awolowo et Ahmadu Bello. L'indépendance du Nigeria a été finalement obtenue le 1<sup>er</sup> octobre 1960. Cet événement marquant a abouti à la création d'un État souverain africain et a ouvert la voie à l'établissement d'un système politique démocratique au Nigeria.

3. Décrire la salle, la table disposée en U, les personnes assises autour (des Africains et des Européens).

4. Le Conseil de tutelle de l'ONU réalisait régulièrement des visites au Cameroun dans le but d'évaluer les progrès réalisés en matière de développement économique, social et éducatif, ainsi que de surveiller le respect des droits humains et des libertés fondamentales et de superviser la transition vers l'indépendance.

**DOC. C** L'ONU et le Cameroun britannique, extraits d'une résolution de l'Assemblée générale des Nations unies, 1959, sur le Cameroun britannique.

5. Prendre le temps de lire pas à pas et de reformuler avec les élèves chaque article de cette résolution.

6. Il fallait organiser un plébiscite ou référendum dans le Cameroun britannique à la fois pour savoir si les populations étaient favorables à l'indépendance (droit des peuples à l'autodétermination), mais aussi pour leur demander si elles préféreraient intégrer le Nigeria ou être réunies au Cameroun.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## Le Cameroun, de l'État fédéral à nos jours : l'indépendance

La dernière partie de ce module est consacrée à l'histoire récente du Cameroun, notamment son accession à l'indépendance, son unification et son évolution politique.

**Semaine 33**

**Durée:** 1 heure

**Manuel:** pages 96-97

### Rappel des programmes

**Chapitre:** la naissance de l'État du Cameroun

**Leçon:** le Cameroun, de l'État fédéral à nos jours (la réunification et ses implications, la marche vers l'État unitaire, l'ouverture démocratique de 1990 et ses conséquences)

**Concepts/Notions:** indépendance

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Vers l'indépendance, résolution de l'Assemblée générale des Nations unies, 13 mars 1959.

1. Il s'agit d'une résolution de l'Assemblée générale des Nations unies (nature), rédigée par l'Assemblée générale des Nations unies (auteur), le 13 mars 1959 (date) dans le but (sujet) d'établir les conditions d'accession à l'indépendance du Cameroun sous administration française (1<sup>er</sup> janvier 1960).

2. Ici, l'ONU acte l'indépendance du Cameroun sous administration française.

3. L'ONU prend cette décision avant que le Cameroun prenne son indépendance de façon à ne pas être prise de court mais aussi pour poser les conditions de l'accession à l'indépendance, notamment le fait que le futur Cameroun sera membre de l'ONU s'il le souhaite.

**DOC. B** Proclamation solennelle de l'indépendance, le 1<sup>er</sup> janvier 1960, d'Ahmadou Ahidjo, Premier ministre. Ahmadou Ahidjo (1924-1889) est devenu le Premier ministre du Cameroun en janvier 1960, peu avant l'indépendance de la partie sous tutelle française, le 1<sup>er</sup> janvier 1960. Il a joué un rôle central dans la réunification du Cameroun francophone et du Cameroun anglophone. En 1972, il a aboli la fonction de Premier ministre et est devenu le président du Cameroun. Il a exercé cette fonction pendant près de 22 ans, jusqu'à sa démission en 1982.

4. Il s'agit d'un discours officiel (nature) fait par Ahmadou Ahidjo (auteur), Premier ministre du Cameroun, le 1<sup>er</sup> janvier 1960 (date), avec pour objet (sujet) la proclamation de l'indépendance du Cameroun.

5. Le discours de proclamation d'indépendance du Premier ministre Ahmadou Ahidjo dégage plusieurs impressions fortes: l'émotion, l'excitation, la fierté, l'espoir et la volonté d'unité.

6. Les thèmes abordés dans ce discours de proclamation sont: la liberté et l'indépendance du Cameroun, l'importance de l'unité nationale, la reconnaissance de la diversité culturelle du Cameroun, l'espoir de la construction d'une belle nation et d'un respect de la nouvelle devise nationale (Paix, Travail, Patrie).

7. Les mots et passages qui témoignent de l'émotion de l'auteur sont: « vibrer en chacun de nous une émotion », « La grande soif de liberté, le besoin de responsabilité qui envahit tous les hommes épris de justice retentit au Cameroun et y trouva un écho puissant. », « nos cœurs battent aujourd'hui ensemble d'un même rythme », « Nous sommes soulevés par le souffle exaltant des grands commencements. » et « Vive la liberté! Vive le Cameroun indépendant! », sorte de cri de joie final.

**DOC. C** Ahmadou Ahidjo et U Thant, secrétaire général de l'ONU, 1962.

U Thant a été secrétaire général des Nations unies de 1961 à 1971. Premier secrétaire général d'origine asiatique, il a joué un rôle crucial dans de nombreux événements mondiaux.

8. Décrire les hommes, leurs vêtements, leur attitude.

9. Au début de l'époque coloniale, les présidents de la République française ne recevaient pas les responsables politiques camerounais car ils les considéraient comme peu importants.

**DOC. D** Le Conseil de sécurité des Nations unies recommande d'accepter l'adhésion du Cameroun à l'ONU, janvier 1960.

Le Cameroun est devenu membre des Nations unies en janvier 1960, après avoir obtenu son indépendance. Cette adhésion lui a permis de participer aux affaires internationales.

10. Décrire la réunion du conseil autour de la portion visible de la table ronde de l'époque.

11. Le Cameroun ne participe pas à cette réunion car il n'est pas encore membre de l'ONU.



## Le Cameroun, de l'État fédéral à nos jours : la réunification

Semaine 33

Durée: 1 heure

Manuel: pages 98-99

### Rappel des programmes

Chapitre: la naissance de l'État du Cameroun

Leçon: le Cameroun, de l'État fédéral à nos jours (la réunification et ses implications, la marche vers l'État unitaire, l'ouverture démocratique de 1990 et ses conséquences)

Concepts/Notions: indépendance – État fédéral – unification – « Natives Authorities »

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Résultats des élections législatives dans le Cameroun indépendant, février 1960.

1. Le tableau montre que plus de 6 partis politiques se sont présentés à ces élections.

2. Les sièges gagnés ne sont pas proportionnels au nombre de voix obtenues, sinon l'Union camerounaise aurait 45 sièges, l'UPC 11, le Front populaire pour l'unité et la paix 11... Le système électoral est sans doute majoritaire et fonctionne de manière régionale alors que les chiffres sont donnés, ici, sur le plan national. Par exemple, si, dans deux circonscriptions, un parti remporte 51 % des voix, il aura deux élus et l'opposition aucun.

**DOC. B** Résultats du plébiscite sur l'avenir du Cameroun britannique, février 1961.

En février 1961, un plébiscite a été organisé pour déterminer l'avenir du Cameroun britannique. Les habitants ont été invités à se prononcer sur l'option de rejoindre le Nigeria ou de créer un État fédéral avec le Cameroun francophone nouvellement indépendant. Le plébiscite s'est déroulé en deux phases, les 11 et 12 février 1961.

3. Près de 60 % (59,97) des voix dans les Northern Cameroons ont demandé le rattachement au Nigeria, tandis que plus de 70 % (70,50) des voix dans les Southern Cameroons ont opté pour la réunification avec le Cameroun français.

**DOC. C** Photographie de John Ngu Foncha.

John Ngu Foncha (1916-1999) a été l'un des leaders du mouvement nationaliste camerounais dans sa partie anglaise. Premier ministre du Southern Cameroons de 1959 à 1961, il est devenu Premier ministre de la République fédérale du Cameroun après la réunification en 1961. Il a également occupé le poste de

vice-président du Cameroun de 1970 à 1982. Foncha était connu pour son engagement en faveur de l'unité et de la coexistence pacifique entre les différentes régions et communautés linguistiques du pays. Il a travaillé en étroite collaboration avec d'autres leaders politiques du Cameroun pour promouvoir le développement économique et social du pays.

Décrire l'homme et apprendre à le reconnaître.

**DOC. D** Carte: le Cameroun réunifié, 1961.

4. Les deux régions qui ont formé le Cameroun réunifié sont l'ancien Cameroun sous tutelle française et le sud du Cameroun sous tutelle britannique.

5. Le reste du Cameroun (les régions du nord sous tutelle britannique) a été intégré au Nigeria.

**DOC. D** Le drapeau de la République fédérale du Cameroun, 1961.

Le drapeau de la République fédérale du Cameroun était composé de deux bandes verticales de couleurs verte et rouge. Il a été modifié en 1975 lorsque le Cameroun est passé d'un système fédéral à un système unitaire. Il comporte désormais trois bandes: la bande verte située du côté gauche représente les régions septentrionales du Cameroun, la bande rouge au milieu symbolise les régions centrales et la bande jaune à droite représente les régions méridionales. Il comporte également une étoile d'or en son centre, qui représente l'unité et l'indépendance du pays.

6. Le drapeau de l'époque comportait deux étoiles, situées sur la gauche, alors que, dans le drapeau actuel, il y a une seule étoile, qui se trouve au centre.

**Carte D p. 111** Les indépendances.

7. L'indépendance a eu lieu la même année que celle des colonies françaises d'Afrique subsaharienne.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---





## TD 2. La conférence de Foumban

Le programme de la classe de 3<sup>e</sup> s'achève par un dossier consacré à la conférence de Foumban en 1961. Cette conférence historique a joué un rôle crucial dans l'unification du Cameroun après son accession à l'indépendance. Elle a réuni les dirigeants politiques des deux régions du Cameroun, la partie francophone et la partie anglophone, pour discuter et négocier les termes de l'unification et de la création d'un État fédéral. L'étude de cette conférence permettra aux élèves de mieux comprendre les enjeux politiques, sociaux et culturels liés à l'unification du Cameroun et à la construction de son identité nationale.

Semaine 34

Durée: 1 heure

Manuel: pages 102-103

### Rappel des programmes

Chapitre: le Cameroun indépendant

TD 2: la conférence de Foumban (objets, résolutions)

Concepts/Notions: indépendance – État fédéral – État unitaire – État fédéré – unification – « Natives Authorities » – multipartisme

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** L'entrée du palais de Foumban.

Le palais de Foumban était autrefois la résidence des rois Bamoun. Son architecture mêle l'architecture traditionnelle africaine et des influences islamiques et européennes. Il comporte plusieurs bâtiments, cours intérieures, jardins et galeries. L'intérieur est décoré avec des ornements traditionnels, des objets d'art, des tissus et des artefacts historiques. Il est un lieu emblématique et important pour la communauté bamoun et constitue une attraction touristique populaire pour les visiteurs qui souhaitent découvrir l'histoire et la culture du Cameroun.

Observer et décrire le palais.

**DOC. B** La Constitution de 1961, extraits de la Constitution entrée en vigueur le 1<sup>er</sup> septembre 1961.

La Constitution de 1961 a été adoptée lors de la création de la République fédérale du Cameroun. Elle a établi un système fédéral avec deux entités: la République du Cameroun (Cameroun francophone) et la République du Cameroun occidental (Cameroun anglophone). Elle prévoyait un partage des pouvoirs entre le gouvernement central et les gouvernements régionaux, chaque région ayant son parlement et son gouvernement régional. Elle garantissait les droits fondamentaux et les libertés individuelles des citoyens, tels que la liberté d'expression, d'association

et de religion. En 1972, sous la présidence d'Ahmadou Ahidjo, le Cameroun a aboli le système fédéral, établi un système unitaire et adopté une nouvelle constitution qui a fusionné les deux entités régionales en une seule République du Cameroun.

Lire et reformuler le texte.

**DOC. C** Ahmadou Ahidjo.

Ahmadou Ahidjo (1924-1889) est devenu le Premier ministre du Cameroun en janvier 1960, peu avant l'indépendance de la partie sous tutelle française, le 1<sup>er</sup> janvier 1960. Il a joué un rôle central dans la réunification du Cameroun francophone et du Cameroun anglophone. En 1972, il a aboli la fonction de Premier ministre et est devenu le président du Cameroun. Il a exercé cette fonction pendant près de 22 ans, jusqu'à sa démission en 1982.

Observer, décrire et apprendre à identifier l'homme.

**DOC. D** John Ngu Foncha.

John Ngu Foncha (1916-1999) a été l'un des leaders du mouvement nationaliste camerounais dans sa partie anglaise. Premier ministre du Southern Cameroons de 1959 à 1961, il est devenu Premier ministre de la République fédérale du Cameroun après la réunification en 1961. Il a également occupé le poste de vice-président du Cameroun de 1970 à 1982. Foncha était connu pour son engagement en faveur de l'unité et de la coexistence pacifique entre les différentes régions et communautés linguistiques du pays. Il a travaillé en étroite collaboration avec d'autres leaders politiques du Cameroun pour promouvoir le développement économique et social du pays.

Observer, décrire et apprendre à identifier l'homme.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

## Intégration 6

Cette activité d'intégration porte sur les dossiers 2 et 3 et sur les leçons 17A à 18C.

Semaine 35

Durée: 2 heures

Manuel: pages 106-107

### Indications pour mener l'intégration

#### Vérification des ressources: savoirs et savoir-faire

1. En s'appuyant sur le vocabulaire vu pendant les leçons, les élèves définissent:

- pragmatisme: l'attitude qui consiste à s'adapter aux circonstances
- référendum: un vote dans lequel il faut faire un choix politique, généralement sous la forme d'une question posée à laquelle il faut répondre par oui ou par non
- Constitution: la loi fondamentale d'un pays qui organise le pouvoir
- élections législatives: les élections pour désigner les députés, ceux qui votent les lois
- État fédéral: l'association permanente entre des États, qui gardent chacun une certaine autonomie pour leurs affaires intérieures mais forment un seul État pour leur politique générale.

2. Par exemple: l'UPC a joué un rôle majeur dans la lutte pour l'indépendance du pays. Elle a été à l'avant-garde de la lutte pour la réunification des deux Cameroun. Elle a mené une guérilla contre les Français.

3. 1956 : loi-cadre. 1957: autonomie interne. 1958: autonomie complète. 1960 : indépendance.

4. Les principales étapes de l'accession à l'indépendance du Cameroun sous tutelle anglaise sont: la Conférence constitutionnelle de 1954, les référendums de 1959 puis l'indépendance et la réunification de 1961.

5. Après la réunification en 1961, le Cameroun est devenu une République fédérale, avec Ahmadou Ahidjo comme président. Le pays était divisé en deux États fédérés: l'État du Cameroun oriental (francophone) et l'État du Cameroun occidental (anglophone), chacun ayant un certain degré d'autonomie.

6. Par la suite, le Cameroun est passé d'un État fédéral à un État unitaire en 1972 et a été dirigé par deux présidents de la République: Ahmadou Ahidjo jusqu'en 1982, puis Paul Biya.

7. L'ouverture démocratique de 1990 a conduit à une plus grande pluralité politique, à l'émergence de nou-

veaux partis et à une plus grande liberté d'expression et de presse.

#### Vérification de l'agir compétent/compétences

8. Le problème est celui du contrôle excessif des parents sur leurs enfants et du manque de liberté pour ceux-ci. Cela empêche les jeunes de se développer, de s'ouvrir sur l'extérieur, de découvrir le monde qui les entoure et les plonge dans un état de frustration et de colère.

9. Le document A est une photographie d'un panneau avec une citation de Sékou Touré, leader de l'indépendance de la Guinée, qui illustre l'importance de la liberté et de l'autonomie, des thèmes qui sont pertinents pour le problème de ce camarade. Le document B est un extrait d'un texte décrivant les actions de Um Nyobe, un leader de la résistance contre le colonialisme au Cameroun. Ce document traite de la lutte pour la liberté et l'autonomie, ce qui pourrait aider à expliquer pourquoi il est important pour ce camarade de pouvoir exprimer son individualité et sa liberté personnelle. Le document C est un distracteur sans rapport avec la situation-problème. Dans le document A, Sékou Touré préfère la misère à la richesse du moment que son peuple a la liberté. Dans le document B, le fait qu'Um Nyobe ait dû recourir à une « véritable guerre de libération nationale » montre son désespoir face à l'oppression coloniale.

10. Les élèves développent une réponse personnelle en s'appuyant notamment sur des idées comme: le développement de l'autonomie, compétence essentielle que les jeunes doivent acquérir pour devenir des adultes indépendants et responsables, équilibre entre travail et loisirs, les jeunes ne devant pas se concentrer uniquement sur leurs études mais ayant besoin de temps pour se détendre, s'amuser et poursuivre leurs propres intérêts, l'expression de soi, la liberté leur permettant d'exprimer leur individualité et de découvrir qui ils sont vraiment.

11. Les élèves peuvent proposer de prévoir des temps, dans le week-end, pour laisser leur fils sortir, lui autoriser les loisirs en limitant la durée, d'autoriser les sorties avec des amis identifiés et jugés raisonnables, d'autoriser le téléphone pour éviter l'isolement, de développer la confiance dans ses enfants.

**À la suite de cette intégration, consacrer une semaine à une évaluation individuelle, une correction collective puis la remédiation.**

