

Bulletin de liaison des professeurs

Histoire Géographie
Éducation civique

ÉCHELLES

www.ac-creteil.fr/crdp

Collèges
et Lycées
de
l'Académie
de Créteil

CRDP de
l'académie de Créteil

CDDP
du
Val-de-Marne

numéro 17
octobre
2002

Éditorial

Ce numéro d'**Échelles** de la rentrée 2002/2003 participe de la volonté de produire et de développer des ressources éducatives dans les champs disciplinaires, témoignant de la nouvelle identité du SCEREN. Les ressources éducatives concernent aussi d'autres domaines, en particulier celui des arts et de la culture.

Les sorties culturelles qu'organise le CDDP du Val de Marne en sont un exemple original puisqu'elles apportent une connaissance directe de sites variés et intéressants avec des conférenciers de qualité. Les pages du « Magazine » se font l'écho de cette dimension culturelle essentielle dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

Dans ce bulletin, qui pourtant ne se veut pas thématique, plusieurs articles abordent le sujet difficile et délicat de la guerre d'Algérie. Nos collègues rédacteurs ont su saisir une occasion rare : celle de recevoir en même temps plusieurs articles de collègues évoquant leur démarche dans les deux niveaux collège et lycée.

Merci à eux tous !

Marie-Claude ANGOT

Sommaire

- P 2/3 Faire le point / **La guerre d'Algérie**
- P 4/5 Expérimenter en 3^{ème} / **L'Algérie et la France depuis 1830**
- P 6/7 Expérimenter en T^{ale} / **Mémoires plurielles sur l'indépendance de l'Algérie**
- P 8/9 Expérimenter en 4^{ème} / **Ikea condamné**
- P 10/11 Expérimenter en 2^{de} / **L'eau entre abondance et rareté**
- P 12 Magazine et Infos
- ◆ Illustration de couverture **Mappamondo** — Michelangelo Pistoletto
Collection Lia Rumma / Naples

La guerre d'Algérie

Notre collègue nous propose de faire le point tant sur l'évolution de l'historiographie que sur les colloques consacrés récemment à ce thème : nous espérons que cette riche synthèse sera précieuse à tous et en particulier aux enseignants de 3^{ème} et de T^{ale}.

La France est le pays où se publient le plus de livres (10 à 20 titres par an) sur ce sujet et la diversité des parutions récentes témoigne du regain de faveur que connaît actuellement le thème au plan éditorial : témoignages engagés d'acteurs ou de spectateurs plus ou moins connus, récits, enquêtes de journalistes, films documentaires et plus rarement, ouvrages d'historiens. Depuis quelques années en effet, une réactivation médiatique de la mémoire s'est faite dans l'opinion, tant du fait de la reconnaissance par l'Assemblée nationale, le 10 juin 1999, du terme de *guerre* pour qualifier les événements ayant eu lieu en Algérie de 1954 à 1962

(baptisés jusque là *opérations du maintien de l'ordre*), que des débats suscités à l'occasion de la date anniversaire de la répression de la manifestation parisienne du 17 octobre 1961 et de la parution des témoignages antagonistes de Louissette Ighilahriz et du général Aussaresses sur l'emploi de la torture par des militaires français. C'est pourquoi, si depuis 1962 la production historiographique a toujours été abondante, (malgré la volonté officielle d'oubli¹), le regard porté sur le conflit franco-algérien et sur ses différents acteurs a sensiblement évolué.

De la mémoire à l'histoire

De 1962 à 1968, les tenants de l'Algérie Française ont multiplié plaidoyers pour leur cause et réquisitoires contre leurs ennemis, puis la disparition du général de Gaulle de la scène politique a entraîné la parution de nombreux témoignages, mémoires, enquêtes journalistiques et premiers essais d'interprétation historique. Néanmoins le sujet est resté brûlant et la recherche a pris du retard. Jusqu'à la fin des années 1980, pour les universitaires, cette guerre sans nom relevait de l'histoire immédiate, du journalisme : manque de sources (les archives publiques étaient inaccessibles), absence du recul historique nécessaire pour situer les événements, établir les causes et les conséquences, impossibilité d'étudier sereinement et impartialement des faits passionnément vécus. Guy Pervillé montre dans son dernier ouvrage² à quel point cet idéal historique d'impartialité est utopique : pour lui, l'exhaustivité des sources est un mythe et le dépassionnement n'est pas proportionnel au temps écoulé (il cite comme exemple la Révolution Française), de plus, c'est « le travail de l'historien » que « de transformer la *mémoire passionnelle* en histoire ».

La fin des années 80 a marqué un véritable changement. En 1988, l'Institut d'Histoire du Temps Présent organisait sous l'égide de C.R. Ageron un colloque sur la Guerre d'Algérie suivi de nombreux autres ; puis 1992 vit l'ouverture de certaines archives militaires aussitôt exploitées par de jeunes chercheurs comme R. Branche et S. Thénault. De jeunes historiens nés après 1962, se placèrent en position d'arbitres, en

médiateurs évaluant la véracité des faits, proposant des interprétations et des rapports de causalité afin d'aider à comprendre l'enchaînement des événements³.

De son côté, l'historiographie algérienne a été marquée par un certain obscurantisme lié au fait que la Guerre de Libération nationale était, et est encore, la source de légitimité de la Nation, de l'Etat, du régime et des dirigeants algériens. L'étude de ces événements s'est vite accompagnée d'une propagande de guerre susceptible d'entretenir la haine de l'ennemi héréditaire : accusations de crime contre l'humanité (essai de la première bombe A sur des prisonniers algériens), de génocide, glorification de l'usage de la violence terroriste contre les colonialistes et les traîtres, évacuation de toute critique du système instauré par la révolution et occultation du rôle des dirigeants écartés du pouvoir. La surveillance permanente du travail des historiens algériens par les autorités et la lenteur des institutions à ouvrir les archives ont provoqué le départ de certains pour la France, comme M. Harbi qui, très critique avec le FLN, distingue dans ses ouvrages la guerre de Libération nationale et le détournement qui en a été fait. Par ailleurs, l'arabisation de l'enseignement depuis 1966, le rôle prépondérant du théologique ont contribué à renforcer une certaine volonté de mise à l'écart de l'histoire. Certes, la constitution de 1989 a reconnu la liberté d'expression mais les pressions sont revenues avec la guerre civile entre islamistes armés et nouveau pouvoir militaire.

De la mémoire au devoir de mémoire

Il n'existe pas à l'heure actuelle, en France, de mémoire consensuelle sur la guerre d'Algérie. Le seul élément d'unité, comme l'écrit G. Pervillé, est « la mauvaise conscience » mais les motifs divergent. Dès la fin de la guerre, des mémoires antagonistes se sont affrontées : celles des Français de métropole, des pieds-noirs, des

harkis, des appelés du contingent et des engagés⁴. Le rôle de l'historien est d'expliquer aux uns et aux autres pourquoi ils doivent vivre ensemble dans un même pays et pourquoi la politique d'assimilation ou d'intégration peut réussir en France. Néanmoins dans les faits, les partisans de mémoires antagonistes soit accusent les

historiens de désinformation, de révisionnisme ou de négationnisme soit attendent que ceux-là leur prêtent appui pour servir de caution scientifique à leurs revendications.

De même, la place faite à la guerre d'Algérie dans l'enseignement de l'histoire a longtemps été mise en cause. Aujourd'hui, son étude est prévue dans les programmes d'enseignement au collège en classe de troisième. Elle figure également dans les programmes du lycée (terminale) et du lycée professionnel (seconde et terminale). Contrairement à ce qui a pu être dit et écrit par certains médias, les questions de la torture par des militaires français et de la répression du 17 octobre 1961 ne sont pas absentes des manuels scolaires. Ce thème général permet à l'enseignant de répondre à une double mission : faire acquérir aux élèves des savoirs actualisés et les sensibiliser au *devoir de mémoire*. Cependant, la guerre d'Algérie reste un sujet passionnel et donc difficilement *historicisable*, tout au moins aussi longtemps qu'il en restera des survivants et que les représentations de ce passé

douloureux influenceront sur les relations des deux pays concernés. Reste à savoir si l'Histoire pourra à terme, réconcilier les mémoires antagonistes nées de celle que l'on a surnommée *la sale guerre*.



Plaque commémorative de la répression du 17 octobre 1961, pont Saint Michel à Paris, 2002.

- 1 Comme le montrent la série de lois d'amnistie et l'absence de toute commémoration publique consensuelle sur le plan scientifique, l'Etat français n'a pas cherché à favoriser l'étude du conflit et a rendu impossible jusqu'en 1992 l'accès aux archives militaires : cette étude risquait en effet à ses yeux de menacer la cohésion sociale du pays.
- 2 Voir références ci-dessous.
- 3 R. Branche, en croisant archives, papiers privés et témoignages, montre l'importance de la bataille d'Alger en 1957 et la banalisation de la violence qui s'ensuit. Elle évoque la longue antécédence de la torture, propre en Algérie aux forces de police, et s'interroge sur la notion de suspect, sur l'impératif du renseignement « nerf de la guerre ». Elle a également enquêté minutieusement sur les centres de tri et de transit ainsi que sur les actions du commandant Aussaresses. Son recoupement des sources confirme la contamination des méthodes employées par les troupes de Massu. Pour sa part, S. Thénault a récemment démontré le rôle de la justice en Algérie, établissant comment les magistrats ont facilité les exécutions sommaires et comment les tribunaux militaires ont reçu la mission de juger les crimes commis par les nationalistes. Elle prouve l'acquiescement des politiques à l'égard de l'usage de la torture, le laxisme de la justice, la création de centres de tri et de transit gérés par l'armée et échappant au contrôle judiciaire.
- 4 Voir sur ce thème page 7 le corrigé du travail proposé en classe de T^{ale}.

Quelques références

Des récits de journalistes ou d'écrivains impliqués dans les événements d'Algérie

- Alleg Henri (dir.), *La guerre d'Algérie* (3 tomes), Editions Temps actuels, 1981.
- Courrière Yves, *La guerre d'Algérie* (4 tomes), Editions Fayard, 1971.
- Paillat Claude, *Vingt ans qui déchirèrent la France* (2 tomes), Editions R Laffont, 1969-1972.
- Tripiet Philippe, *Autopsie de la guerre d'Algérie*, Edition France-Empire, 1972. Synthèse d'un ancien militaire présent en Algérie durant la guerre.

Des ouvrages d'historiens

- Droz Bernard et Lever Evelyne, *Histoire de la guerre d'Algérie*, Editions du Seuil, 1982. Ouvrage d'historiens clair, précis et longtemps unique.
- Elsenhans Hartmut, *La guerre d'Algérie 1954-1962. La transition d'une France à l'autre*, Editions Publisud en 2000, mais publié en 1974, en allemand à Munich.
- Pervillé Guy, *Pour une histoire de la guerre d'Algérie*, Editions Picard, 2002. Excellente synthèse accompagnée d'une bibliographie classée par thèmes.
- Slama Alain-Gérard, *La guerre d'Algérie, histoire d'une déchirure*, Editions Découvertes, Gallimard, 1996.
- Stora Benjamin, *Histoire de la guerre d'Algérie (1954-1962)*, Editions la Découverte, 1992.

Des colloques

- *La guerre d'Algérie et les Français* sous la direction de JP Rioux, Fayard, 1990.
- *La guerre d'Algérie au miroir des décolonisations françaises*, Actes du colloque en l'honneur de C-R Ageron, Société française d'histoire d'Outre-mer, 2000.
- *Apprendre et enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain*, Actes de l'université d'été des 29-31 août 2001 sous la direction de D. Borne, JL Nembrini et JP Rioux, 2002.

Des ouvrages thématiques

- Branche Raphaëlle, *La torture et l'armée pendant la guerre d'Algérie*, Gallimard, 2001.
- Brunet Jean-Paul, *Police contre FLN, le drame d'octobre 1961*, Flammarion, 1999.
- Cointet Michèle, *De Gaulle et l'Algérie Française, 1958-1962*, Perrin, 1996.
- Gadant Monique, *Le nationalisme algérien et les femmes*, l'Harmattan, 1995.
- 1996 Harbi Mohammed, *Le FLN, mirage et réalité des origines à la prise du pouvoir (1954-1962)*, éditions J.A, 1980.
- Jauffret Jean Charles, *Soldats en Algérie, 1954-1962. Expériences contrastées des hommes du contingent*, Autrement, 2000.
- Jordi JJ et Hamoumou M., *Les harkis, une mémoire enfouie*, Autrement, 1999.
- Rioux JP et Sirenelli JF. (dir), *La guerre d'Algérie et les intellectuels français*, Complexe, 1991.
- Stora B. *La gangrène et l'oubli, la mémoire de la guerre d'Algérie*, la Découverte, 1991 et 1998.
- Thénault Sylvie, *Une drôle de justice. Les magistrats dans la guerre d'Algérie (1954 -1962)*, Gallimard, 2001.

Des sites (sélection effectuée par D. Letouzey)

<http://hgtime.free.fr/faq/algerie.htm>

<http://doc-iep.univ-lyon2.fr/Ressources/Documents/DocEnLigne/Algerie/documents-torture.html>

K. Ramondy
Lycée C. de Gaulle / Longperrier (77)

Approfondir le thème de la guerre d'Algérie au collège

Pendant ces dernières décennies, le passé colonial de la France en Algérie a été perçu comme « 130 ans d'aveuglement »¹. Ce temps de refoulement et d'oubli semble aujourd'hui s'achever. Depuis 1992, les historiens ont multiplié les travaux de recherches et les publications consacrés à ce sujet (cf. *supra*, l'article de K. Ramondy). Comment répondre au collège à une demande sociale forte, en respectant un découpage horaire qui accorde une place restreinte aux *événements d'Algérie* ? En effet, dans les programmes² de 3^{ème}, la guerre d'Algérie n'est spécifiquement mentionnée que dans les repères chronologiques. Elle est toutefois abordée nécessairement à l'occasion des leçons sur la décolonisation³, notamment celle

consacrée à « l'Afrique française »⁴. Par ailleurs, peut-on concevoir d'étudier « la France après 1945 » sans y faire plus qu'une allusion ? La proposition qui suit doit permettre aux élèves de réaliser un travail plus approfondi sur le sujet. Il s'agit en particulier pour l'élève de situer dans un temps long une histoire encore récente, de donner du sens à des événements et à des faits dramatiques trop souvent interprétés avec partialité. Il est en effet essentiel de faire saisir les enjeux d'un conflit qui a longtemps tu son nom, conflit dont l'importance est capitale dans l'évolution de la situation politique de la France après 1945 comme dans la compréhension des événements qui secouent actuellement l'Algérie.

Objectifs, mise en œuvre et évaluation

Il est proposé aux élèves de réaliser un travail de recherche ayant pour thème « l'Algérie et la France depuis 1830 ». Il paraît en effet nécessaire d'élargir la période en remontant à la prise d'Alger afin que les élèves puissent mieux mesurer les enjeux des huit années de guerre qui aboutissent à l'indépendance de l'Algérie en 1962. Un tel travail nécessite une collaboration étroite avec le professeur de documentation.

Le travail demandé ici consiste en un dossier d'une dizaine de pages manuscrites (illustrations non comprises). Il doit être réalisé en travaux dirigés au cours de trois séances d'histoire non consécutives pendant lesquelles la classe est divisée en deux : une moitié travaille en salle d'histoire, l'autre au C.D.I.

Ce dédoublement offre aux élèves un meilleur encadrement pour les recherches et la production du dossier. Le temps total imparti pour la réalisation de l'exercice étant de 4 semaines, les recherches se poursuivent librement au C.D.I. en dehors des heures de travaux dirigés. Les élèves disposent d'un plan détaillé destiné à les guider, de la liste des documents qui sont à leur disposition (fiche-élève) ainsi que d'une chronologie et d'un lexique. Ils sont répartis par petits groupes de 3 ou 4. Un dossier doit être rendu par groupe et sera l'objet d'une évaluation. Afin de prolonger la réflexion entamée lors de la phase d'élaboration des dossiers, il semble pertinent d'organiser une rencontre de la classe avec d'anciens acteurs du conflit⁵.

Bilan

Cet exercice permet d'abord de construire des compétences transversales au cours de la recherche documentaire et de l'élaboration des dossiers. L'apprentissage du travail en autonomie au sein d'un petit groupe, la rédaction d'une synthèse et la mise en page de textes, de documents iconographiques, sont autant d'éléments importants dans la perspective de l'entrée au lycée.

Par ailleurs, sont développées des compétences disciplinaires :

- maîtriser un vocabulaire ;
- mémoriser des repères chronologiques et spatiaux ;
- répondre à des problématiques simples concernant les enjeux, le rôle, la diversité des acteurs et les conséquences de la guerre d'Algérie et donc sortir d'une vision trop manichéenne du conflit ;

1 A. Peyrefitte, *C'était de Gaulle*, t.1, Paris, Fayard, 1994, p. 73.

2 B.O. n°10, 15/10/1998, hors série.

3 Dans la seconde partie consacrée à « L'élaboration et l'organisation du monde d'aujourd'hui » plus précisément dans le chapitre « Les relations internationales de 1945 à nos jours ».

4 « On se limite...pour la décolonisation aux exemples de l'Inde et de l'Afrique française », Ministère de l'éducation nationale..., *Documents d'accompagnement des programmes du collège*, CNDP, 1999.

5 Lors de l'expérimentation, deux témoins ont été invités à rencontrer la classe : un ancien appelé de la guerre d'Algérie et une personne née et ayant vécu à Alger jusqu'en 1962. Le débat a duré deux heures ; un des intervenants avait apporté des photographies prises durant son séjour en Algérie. Nos efforts pour faire venir un ancien combattant algérien n'ont pas abouti pour diverses raisons... mais nous pensons pouvoir le faire si nous reconduisons cette expérience.

- exercer un esprit critique face aux reportages ou dossiers présentés dans les médias ;
- réfléchir sur la notion de point de vue.

Ce travail réalisé en fin de classe de troisième permet aussi de revoir nombre de notions et de concepts étudiés tout au long de l'année : construction d'une nation, *brutalisation* des combattants, impérialisme, relations nord-Sud, monde bipolaire, place de la France dans le monde etc... Il s'intègre donc dans un

programme de révision pour la préparation au D.N.B. Enfin, la rencontre avec les témoins est souvent un moment important, particulièrement enrichissant, qui donne l'occasion d'ancrer l'histoire dans une réalité incarnée par ceux qui l'ont vécue. On peut penser que parmi les nombreuses questions posées durant la rencontre, celles consacrées à la torture pratiquée dans les deux camps seront susceptibles d'alimenter le débat..

Fiche-élève (à compléter d'un lexique et d'une chronologie)

PLAN DU DOSSIER

I L'Algérie française de 1830 à 1954

- Les origines de la colonisation française.
- Les enjeux de la colonisation française pour les Français de métropole et pour les Européens d'Algérie.
- La montée du nationalisme algérien et les enjeux de l'indépendance.
- L'évolution démographique, économique et sociale de l'Algérie.

II La Guerre d'Algérie (1954-1962)

Thème obligatoire

- Les forces en présence: qui combat qui ? Les chefs militaires, les hommes politiques en Algérie et en métropole ; la chronologie des principaux événements.

Parmi les thèmes suivants en traiter deux au choix :

- Le FLN et l'ALN.
- Le rôle de l'armée française.
- L'usage de la violence : terrorisme et torture.
- Les troupes supplétives servant dans l'armée française : les Harkis.
- La vie de la population au quotidien .
- La guerre en métropole.
- Le rapatriement des Français d'Algérie en métropole.
- Le devoir de mémoire.

III L'Algérie depuis 1962

- Evolution de la situation économique, sociale et politique.
- Evolution des rapports France/Algérie.
- Le bilan, quarante ans après.

SOURCES DOCUMENTAIRES

I Sources écrites :

Presse :

- Benjamin Stora, *Histoire de l'Algérie coloniale (1830-1954)*, Paris, La Découverte, « Repères », 1991.
- *Les drames de la guerre d'Algérie*, *L'Histoire*, dossier spécial du n°181, octobre 1994.
- Jacques Marseille, *Ce que l'Algérie a coûté à la France*, *L'Histoire* n°210, mai 1997.
- Guy Pervillé, *17 octobre 1961 : trois récits pour un scandale*, *L'Histoire* n°216, décembre 1997.
- Benjamin Stora, *La gangrène et l'oubli, la mémoire de la guerre d'Algérie*, Paris, La Découverte, 1998.
- *Les années de Gaulle*, Les collections de *L'Histoire* n°1, février 1998.
- Gilles Kepel, *Chaos en Algérie*, *L'Histoire* n°220, avril 1998.
- *Les derniers jours de l'Algérie française*, *L'Histoire*, dossier spécial du n°231, avril 1999.
- Guy Pervillé, *17 octobre 1961: combien de victimes ?*, *L'Histoire* n°237, novembre 1999.
- *Le temps des colonies*, Les collections de *L'Histoire* n°11, avril 2001.
- *Polémique sur l'histoire coloniale*, *Le Monde diplomatique*, collection Manière de voir n°58, juillet-août 2001.
- Raphaëlle Branche, Sylvie Thénault, *La guerre d'Algérie*, dossier de *La Documentation photographique* n°8022, août 2001.
- Philippe Bernard, *Mémoire d'Algérie*, *Le Monde*, 20 mars 2002, p.16.

- *Sans mythes ni tabous, la guerre d'Algérie*, Les collections de *L'Histoire* n°15, mars 2002.
- *1954-1962: la guerre d'Algérie, L'Algérie embourbée face à l'islamisme, Harkis, la faute de la France*, *Le Monde Dossiers et Documents* n°307, mars 2002.
- *Algérie, je t'écris !*, *Télérama*, Hors-série, mars 2002.
- *Guerre d'Algérie magazine* n°2, mars-avril 2002.
- *La France face à la décolonisation*, TDC n° 840, septembre 2002.

Colloques :

- *L'Algérie, 40 ans après l'indépendance*, colloque organisé par l'ADHE, 6/03/2002.
- *Enseigner la guerre d'Algérie*, journée d'étude du 27/03/2002 par l'université de Paris VIII Saint-Denis.

II Sources iconographiques

La guerre d'Algérie, La Documentation photographique n°8022, août 2001.

III Sites Internet

- <http://algerie.virtualave.net>.
- <http://masterweb.free.fr>.
- www.ina.fr/voir-revoir/algerie.
- <http://hypo.ge-dip.etat-ge.ch/www/cliotexte/html/algerie.independance.html>.
- www.lemonde.fr/dossier.
- www.monde-diplomatique.fr;
- <http://www.sciences-po.fr/docum/biblio/memoire-guerre-algerie.htm>

*D'après une proposition de G. Picchiottino
Collège A. Schweitzer / Créteil (94)*

Mémoires plurielles sur l'indépendance de l'Algérie

La proposition pédagogique suivante invite à une approche transdisciplinaire de la guerre d'Algérie. En Histoire, la guerre d'Algérie peut être abordée à partir de deux entrées : « la décolonisation » et « la France depuis 1945 ». En ECJS, c'est par le thème consacré à « la citoyenneté et les exigences renouvelées de justice et d'égalité » que l'on peut engager une réflexion et un débat sur la question. En histoire, un débat peut être également organisé. Il doit intervenir après l'étude des événements de la guerre d'Algérie car une connaissance des faits et des acteurs est nécessaire à sa mise en œuvre.

Un débat historique

La guerre d'Algérie est un sujet passionnel comme l'atteste la résurgence des débats enflammés autour de la question de la commémoration du 19 mars 1962. Cette séquence a pour but de souligner d'abord les enjeux civiques et politiques de cet événement et d'aborder ensuite la notion du *devoir de mémoire* des citoyens que nous sommes. Enfin, elle donne l'occasion de montrer aux élèves que

seule une bonne connaissance des événements historiques - *le devoir d'histoire* - permet d'exercer son sens critique à bon escient. L'organisation d'un tel débat doit favoriser l'exercice de la liberté d'expression. Enfin, dans l'optique de l'épreuve d'histoire du Baccalauréat, l'étude du document permet de réviser certains aspects de la méthode du commentaire.

Les étapes de la démarche

1^{ère} étape

En amont de la séance, les élèves mènent un travail de sélection et de confrontation des informations contenues dans l'article de Ph. Bernard extrait du journal le Monde du 24 janvier 2002 *Guerre d'Algérie : l'impossible anniversaire*. Pour cela, ils doivent répondre par écrit aux consignes suivantes :

- Cherchez dans le texte les différents acteurs de la guerre d'Algérie et faites-en la liste.
- A l'aide de cet article, de votre manuel d'histoire et d'outils présents au CDI, déterminez le point de vue de chacun de ces acteurs sur la proposition de commémoration du 19 mars 1962 comme journée nationale du souvenir et de recueillement à la mémoire des victimes civiles et militaires de la guerre d'Algérie.
- Présentez les arguments de chacun de ces acteurs sous forme de tableau.

La correction de l'exercice de préparation se limitera d'abord à l'identification précise des acteurs et permettra ensuite de définir la problématique suivante : pourquoi peut-on parler de *mémoires antagonistes* au sujet de la guerre d'Algérie et en quoi le travail des historiens peut-il permettre de « dépassionner » le débat ?

2^{ème} étape

Les élèves sont invités à effectuer un travail de groupe au cours duquel, incarnant un des acteurs identifiés précédemment, ils préparent des arguments en vue d'un débat sur la pertinence de la commémoration du 19 mars 1962. Pour étayer leur argumentation, ils disposent de l'article de Ph. Bernard mais peuvent aussi avoir recours à des témoignages précis ou à des ouvrages plus historiques rassemblés au CDI.

3^{ème} étape

Avant le début du débat est nommé un président (éventuellement le professeur) chargé de gérer la prise de parole, le temps de parole et la relance du débat. Il peut être assisté d'un ou deux secrétaires auxquels est confié le soin de noter les arguments des différents groupes. Chaque membre d'un groupe doit être amené à avancer des arguments en faveur des intérêts de son groupe, auquel il est censé s'identifier¹. L'évaluation de chaque élève portera sur sa prise de parole, son argumentation, sa capacité à écouter les autres, à prendre en compte des arguments autres que les siens et à relier le débat à des valeurs plus larges. Les arguments de chacun seront repris sous forme de trace écrite dans un tableau².

Conclusion

L'ensemble de la démarche vise à montrer aux élèves, grâce à leur participation active, que le sujet de l'indépendance de la guerre d'Algérie est passionnel, les représentations de l'événement jouant sur les différents acteurs et sur leurs relations³. Il a paru souhaitable de les amener à envisager par eux-mêmes les solutions à ce problème : le temps qui passe, la progression du travail des historiens et dans l'immédiat, « une entente pour procéder ensemble à des examens de conscience

simultanés au nom de valeurs partagées » (G. Pervillé). Le débat doit déboucher sur une interrogation fondamentale : dans nos sociétés, l'historien peut-il contribuer à répondre aux exigences de justice ? Cette problématique peut être approfondie en ECJS.

K. Ramondy,
Lycée C. de Gaulle, Longperrier (77)

¹ On retrouve là une pratique du « jeu de rôle », très utilisée chez nos collègues allemands.

² Voir tableau ci-contre.

³ Sur ce thème, le manuel d'ECJS de T^{ale} édité en 2002 par Magnard propose un dossier intéressant (pages 44/45 et 54/55) sur la question des harkis (NDLR).

Débat : pour ou contre une commémoration du 19 mars 1962. Proposition de corrigé

| Les acteurs | Leur point de vue sur l'indépendance |
|---|---|
| <p>Soldats appelés du contingent et rappelés (= ceux qui avaient déjà accompli leur devoir militaire avant 1956 et ont été rappelés pour une période de six mois) devant participer aux opérations de <i>maintien de l'ordre</i> en Algérie. 1,7 million.</p> | <p>= un soulagement, un retour dans les familles après parfois 33 mois en Algérie à l'âge de 20-23 ans. 10 000 appelés sont morts au combat. Il est important de distinguer les engagés des appelés : leur appréciation de la guerre est différente. Pour les premiers elle est un métier, et la plupart est attachée à l'Algérie Française.</p> |
| <p>Pieds-noirs : une des expressions péjoratives utilisées par les arabes pour désigner les Européens d'Algérie, revendiquée ensuite par ces derniers comme preuve de leur indigénat.</p> | <p>= une trahison, un abandon de la part des français de la métropole et surtout de de Gaulle. L'indépendance est vécue comme une injustice qui va conduire « au drame de l'arrachement et de l'exil ». Certains d'entre eux ont été tués par l'OAS, quand ils avaient accepté l'idée d'une Algérie indépendante dans laquelle musulmans et pieds-noirs auraient fraternellement coexisté.</p> |
| <p>FLN algérien : mouvement politique fondé le 10 octobre 1954 pour reconquérir l'indépendance de l'Algérie puis devenu parti unique de l'Algérie indépendante.</p> | <p>= la victoire, la fin de l'oppression, de la Guerre de Libération Nationale, l'indépendance. En Algérie, cet événement est commémoré de façon quasi obsessionnelle par des moyens variés car elle légitime la Nation, l'Etat, le régime et les dirigeants actuels. Certains algériens en quête d'emploi ont afflué en France. Pour ceux qui sont présents encore aujourd'hui ainsi que pour leurs enfants, 1962 marque un moment de fierté dans l'histoire de leur pays d'origine.</p> |
| <p>Membres de l'OAS : Organisation de l'Armée Secrète : mouvement clandestin et terroriste créé en février 1961 regroupant des Français d'Algérie et des militaires insoumis passés à la clandestinité pour tenter d'empêcher les négociations entre le gouvernement français et le FLN ainsi que l'application des accords d'Evian.</p> | <p>= une défaite, un abandon de la part du gouvernement français. Ce sont des nostalgiques de la prépondérance européenne en Algérie. Certains membres sont encore présents en France et s'insurgent de la possibilité de commémorer la date du 19 mars 1962.</p> |
| <p>Harkis : Membre d'une harka (en arabe : mouvement), musulman servant comme supplétif dans l'armée française en Algérie pour des raisons diverses : la solde, le désir de se venger des injustices et des violences du FLN, enfin le loyalisme envers la France ou le patriotisme français. Leur nombre a culminé à 180 000 en 1960.</p> | <p>= une tragédie, celle de l'abandon par l'armée française et des massacres par le FLN triomphant. Ils ont eu à choisir entre « la valise et le cercueil » tout comme les « pieds-noirs » mais avec généralement beaucoup moins de moyens financiers. Considérés comme des traîtres par leurs compatriotes, ils ont été victimes après l'indépendance de massacres effroyables (les chiffres oscillent entre 10 000 et 150 000 morts !), même si les accords d'Evian devaient garantir leur sécurité. = aussi le début d'un long oubli. La situation des harkis réfugiés en France après 1962 pose toujours problème 40 ans plus tard. Mal insérés dans la société française, vivant dans des conditions souvent difficiles, ils expriment par à-coups leur mécontentement comme en octobre 1997 lors d'une manifestation à Paris.</p> |



Encore après 1962, les manuels d'histoire de l'école primaire restent conformes aux instructions officielles de 1945 : ils ne retiennent que des épisodes de l'épopée coloniale, passant sous silence ceux de la décolonisation.

Ici, une mise en scène de la prise de la smala d'Adb-El-Kader par le duc d'Aumale.

Les Français en Algérie, leçon 34, p. 70-71.

J. Ageorges et J. Anscombe, *Images et récits d'histoire*, cours élémentaire, MDI, 1965.

Ikea condamné

A. Dubois propose d'étudier le fonctionnement du tribunal correctionnel à partir d'une étude de cas. Ce travail trouve sa place dans la deuxième partie du programme d'éducation civique consacrée à la justice en France, plus précisément dans le chapitre intitulé « l'organisation de la justice ». Dans la programmation, cette séquence intervient après 1h 30 sur le Cas Vanessa (cf. document d'accompagnement) et avant 2 heures sur les Assises. Ce travail peut aussi être proposé comme devoir à la maison ou recherche en autonomie après la séquence sur les Assises.

I – Après avoir lu les documents, réponds aux questions en faisant des phrases

Document 1 - Ikea: racisme à l'embauche

L'entreprise suédoise de grande distribution a demandé à ses directions clientèle et ressources humaines de ne pas employer de personnel « de couleur ». L'Inspection du travail porte plainte ainsi que le MRAP et SOS Racisme.

De notre envoyée spéciale à Saint-Priest.

« Ne pas recruter de personnel de couleur car, c'est malheureux à dire, mais on leur ouvre moins facilement la porte, et il s'agit d'avancer vite ». Tels sont les termes d'un « mémo », boîte électronique interne type e-mail, propre à Ikea, rédigé en avril dernier par la responsable marketing d'Ikea France au siège social de Saint-Germain-en-Laye dans les Yvelines. Elle s'adressait aux seize directeurs des ressources humaines et du service clientèle des neuf surfaces françaises de la firme suédoise. Il s'agissait d'accélérer le recrutement de contrôleurs de la distribution du catalogue. Profil : « Etudiant(e)s, première ou deuxième année commercial..., dynamisme, organisation, débrouille et abord sympathique sont indispensables... » [...]

E. RIVE, *L'Humanité*, 30 Janvier 1999.

- 1 Quelle est la nature du document ?
- 2 Qui a porté plainte contre la société Ikea ? A quelle date ?
- 3 Quel est le motif de la plainte ?

Document 2 – La discrimination dans le code pénal

Article 225-1 :

Constitue une discrimination toute distinction opérée entre les personnes physiques à raison de leur origine, de leur sexe, de leur situation de famille, de leur état de santé, de leur handicap, de leurs moeurs, de leurs opinions politiques, de leurs activités syndicales, de leur appartenance ou de leur non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée.

Article 225-2 :

La discrimination définie à l'article 225-1, commise à l'égard d'une personne physique ou morale, est punie de deux ans d'emprisonnement et de 200 000 F (30 490 euros) d'amende lorsqu'elle consiste :

- 1) A refuser la fourniture d'un bien ou d'un service;
- 2) A entraver l'exercice normal d'une activité économique quelconque;
- 3) A refuser d'embaucher, à sanctionner ou à licencier une personne ;

....

Code pénal, www.justice.gouv.fr

- 4 Recherche la définition de code pénal (*dans ton dictionnaire*)
- 5 Souligne dans le document les mots ou expressions qui montrent que la plainte est fondée.
- 6 Quelle est la peine maximum prévue par le code pénal en cas de discrimination ?

Document 3 : 30.000 F (4 573 euros) d'amende requis contre une employée d'Ikea pour « discrimination raciale »

Le procureur de la République adjoint de Versailles [...] a requis lundi une peine de 30.000 F d'amende contre une employée d'Ikea France poursuivie pour « discrimination raciale à l'embauche » [...] La 5^{ème} chambre du tribunal correctionnel de Versailles a mis son jugement en délibéré au 2 avril*.

[...] Les faits avaient été dénoncés quelques semaines plus tôt au parquet de Lyon par la direction du travail du Rhône à la suite d'une plainte des organisations syndicales du magasin de Saint-Priest, avant que le dossier ne soit transmis au parquet du Tribunal de Grande Instance des Yvelines, département où se trouve le siège social de l'entreprise.

A la barre, Mme M... a indiqué qu'elle « ne voulait faire de tort à personne », que ce n'était « pas du racisme, mais un souci d'efficacité », précisant « qu'il n'a pas été tenu compte » de ses directives.

Les [avocats des] parties civiles - les syndicats CFDT et CGT [...] ainsi que le MRAP et SOS Racisme - ont de leur côté mis en lumière la responsabilité de la société.

lundi 05 février 2001 - 20h19, AFP.

* Le 2 avril 2001, le président du tribunal correctionnel de Versailles a condamné la société IKEA à payer 30 000 FF d'amende. La société et l'employée responsable de la diffusion des catalogues IKEA ont été condamnées à verser 100 000 FF de dommages et intérêts aux parties civiles.

- 7 Quelle est la nature du document ?
- 8 Quel est le rôle du procureur de la République ? Qui représente-t-il ?
- 9 Qu'a-t-il requis ? Pourquoi ?
- 10 Quel tribunal doit juger cette affaire ? De quel TGI fait-il partie ? Pourquoi le dossier y a-t-il été transmis ?
- 11 Cherche la définition de Parquet (*dans ton manuel ou dans un dictionnaire*)
- 12 Qui sont les parties civiles ? Par qui sont - elles représentées ?
- 13 L'accusée est-elle présente au procès ? Relève le passage correspondant.

Correction proposée

Document 1

- 1 - Ce document est un extrait d'un article du quotidien *L'Humanité* (journal du PCF).
- 2 - L'Inspection du travail [...] ainsi que le MRAP et SOS Racisme ont porté plainte contre la société Ikea en janvier 1999.
- 3 - Ils ont porté plainte car un dirigeant de la société Ikea a rédigé un mémo demandant de ne pas recruter de personnel de couleur.

Document 2

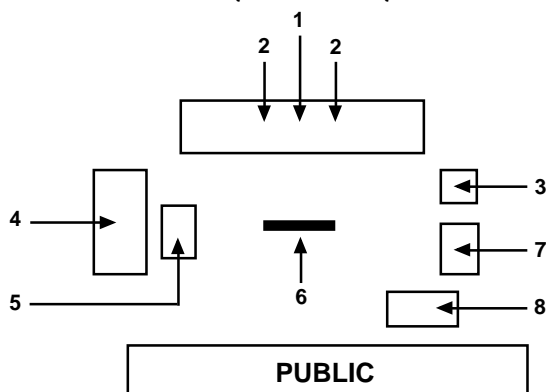
- 4 - Le code pénal est un recueil comprenant des lois et décrets, il précise les infractions pénales (crime, délit et contravention) et les peines applicables à leurs auteurs.
- 5 - « distinction opérée » « race » et « à refuser d'embaucher ».
- 6 - La peine maximum prévue est de 2 ans d'emprisonnement et de 200 000 FF d'amende.

Document 3

- 7 - Ce document est un extrait d'une dépêche de l'AFP (Agence France Presse).
- 8 - Le procureur de la République demande une peine. Il représente le ministère public, c'est à dire la société.
- 9 - Il a requis une peine de 30.000 F d'amende pour « discrimination raciale à l'embauche ».
- 10 - Le tribunal correctionnel doit juger cette affaire. Il fait partie du Tribunal de Grande Instance des Yvelines. Le dossier a été transmis au parquet des Yvelines car le siège de la société Ikea dépend de ce tribunal.
- 11 - Le Parquet désigne l'ensemble des magistrats chargés de réclamer l'application de la loi au nom de la société.
- 12 - Les parties civiles sont « les syndicats CFDT et CGT [...] ainsi que le MRAP et SOS Racisme ». Ils sont représentés par des avocats.
- 13 - L'accusée est présente au procès puisqu'elle témoigne : « à la barre ... ».

II – A l'aide des exercices précédents tu rédigeras un paragraphe d'une quinzaine de lignes montrant que le fonctionnement d'un tribunal correctionnel respecte les grands principes de la justice (en 3^{ème} on exigerait la rédaction d'un paragraphe argumenté ; en 4^{ème} cet exercice d'écriture autonome en tiendra lieu).

III – A l'aide du manuel et des exercices précédents, complète le schéma :



Correction du schéma :

- 1 - Président du tribunal
- 2 - Assesseurs
- 3 - Procureur de la république
- 4 - Prévenu
- 5 - Avocat de la défense
- 6 - Barre
- 7 - Greffier
- 8 - Parties civiles

A. Dubois
Collège V. Hugo / Aulnay-sous-Bois (93)

IV – La rédaction propose de prolonger le travail précédent par l'exercice qui suit : à l'aide des documents, complète le tableau suivant (version corrigée)

| Déroulement de la procédure | acteurs → Etapes du procès | Président du tribunal | Assesseurs | Procureur de la république | Prévenu | Parties civiles | Avocats | Greffier |
|-----------------------------|--|-----------------------------|------------|----------------------------------|---------|--------------------|---------|----------|
| Plainte | | | | | | X | | |
| Transmission au parquet | | | | | | | | |
| Procès | Enoncé des faits | | X | | | | | |
| | Reconnaissance ou contestation des faits | | | | X | | | |
| | Présentation du casier judiciaire | | | | | | | X |
| | Référence au code pénal et réquisitoire | | | X | | | | |
| | Plaidoiries | | | | | | X | |
| | Délibéré | | X | | | | | |
| Verdict | | X | | | | | | |

D'après S. Mexal, enseigner la justice en 4^{ème}, Mémoire professionnel, IUFM de Créteil, 2002 (annexe p. 10).

L'eau entre abondance et rareté

Après avoir étudié les deux premiers thèmes de l'année, le chapitre consacré à « l'eau entre abondance et rareté » est abordé ici par une étude de cas. Cette dernière permet en une séquence de 2 heures consécutives (classe entière), grâce à l'exemple du Proche Orient, de faire découvrir aux élèves combien l'eau est devenue un enjeu entre les hommes et plus encore entre les Etats.

Introduction à l'étude de cas

Elle se fait sous forme d'interrogation orale à partir de l'observation d'un document du manuel¹. *Disponibilité des ressources et consommation annuelle par habitant et par continent* :

- l'observation du titre de la carte permet une reprise de la définition de **ressource** et une révision rapide du **cycle de l'eau** ;
- la recherche de l'échelle de la carte permet de vérifier la maîtrise de la notion d'**échelle graphique** ;
- l'observation de la légende fait apparaître l'utilisation de figurés spécifiques pour chacune des parties du titre : **figurés de surface** et **figurés ponctuels**.

Une lecture globale du document conduit enfin les élèves à remarquer l'inégale répartition des ressources en eau et donc l'inégale consommation de l'eau, ce qui les conduit très vite à formuler les questions suivantes :

- pourquoi ces inégalités de répartition ?
- quels conflits peuvent elles entraîner ?
- comment peut-on y remédier et avec quelles conséquences sur l'environnement ?

De ces interrogations les élèves passent aisément à la formulation de la problématique d'ensemble : *En quoi l'eau est-elle aujourd'hui un enjeu ?*

L'étude de cas

Constituant l'essentiel de la séquence, cette dernière est consacrée au Proche-Orient, que les élèves localisent rapidement sur un planisphère.

1^{ère} étape

Les élèves sont répartis en trois groupes, chaque groupe est appelé à travailler pendant 10 minutes environ sur un corpus documentaire² assorti de questions se rapportant à une région ou à un pays du Proche-Orient : la Palestine, l'Arabie saoudite, les vallées du Tigre et de l'Euphrate. La consigne est de répondre par écrit, directement sur la photocopie, chaque élève disposant d'un exemplaire de la page documents/questions (*infra*). Parallèlement, les élèves sont invités à compléter ensemble dans leur groupe un tableau dont les entrées ont été indiquées par le professeur³.

Groupe 1 : texte sur les ressources en eau et leur partage inégal entre Israël et les Palestiniens + carte : *L'eau en Palestine* (DP pp. 44-45).

Questions :

- a) quelle est l'origine des ressources en eau douce ? (les repérer sur la carte)
- b) par quels termes peut-on caractériser ces ressources ? Comment qualifier le partage ?
- c) à qui profite le partage ? Pour quelles activités ?
- d) quels sont les problèmes rencontrés, de ce fait, par les Palestiniens ?

Groupe 2 : texte sur la politique de l'eau menée par l'Arabie saoudite + tableau *Evolution de quelques cultures en Arabie Saoudite* + image satellitale *L'irrigation en Arabie Saoudite* (DP pp. 34-35).

Questions :

- a) quelles sont les ressources en eau ?
- b) pourquoi le pays a-t-il développé l'agriculture irriguée ?
- c) quelles ont été les infrastructures mises en place ?
- d) quels sont les dangers liés à cette agriculture ?

Groupe 3 : texte évoquant le projet turc de barrage sur le Tigre et l'Euphrate + carte du bassin des deux cours d'eau + photo du barrage (DP pp. 48-49).

Questions :

- a) quelle est la situation de la Turquie concernant son approvisionnement en eau ?
- b) décrivez le cours des deux cours d'eau ;
- c) quelles seront les conséquences de la construction du barrage ?
- d) que recherche la Turquie ?

2^{ème} étape

Au cours de la reprise, un premier groupe répond oralement aux questions posées pendant que les documents correspondant sont rétroprojetés, afin que le reste de la classe puisse suivre. Puis toujours oralement, le même groupe aide le professeur à compléter la ligne du tableau correspondant au cas étudié. Les deux autres groupes se succèdent ensuite et le tableau complet apparaît :

1 Manuel Hachette page 94-95.

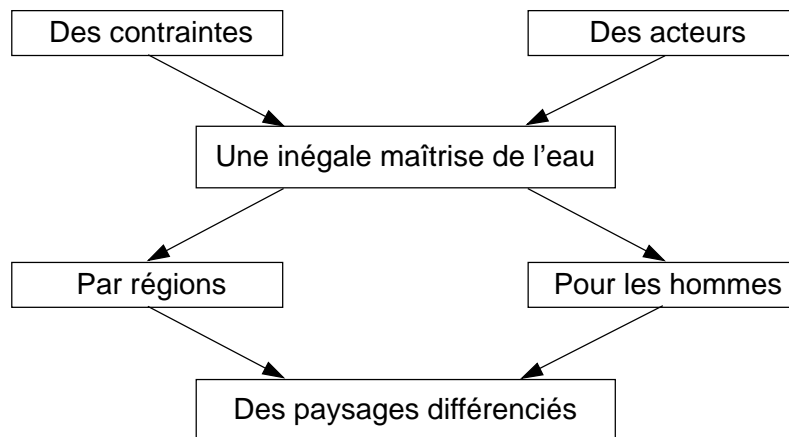
2 Document photographique *De l'eau pour tous* n°8014, avril 2000.

3 Voir proposition de corrigé *infra*

| Nature des documents Echelle Lieu géographique | Inégalités de répartition des ressources | Maîtrise de l'eau et dangers | Conflits liés au partage de l'eau |
|--|--|--|--|
| Texte + Carte Echelle régionale Palestine | Ressources limitées (fleuves, nappes) → pénurie | Irrigation Pollution de la nappe phréatique | Un Etat profite de l'essentiel des ressources Revendications croissantes des pays voisins |
| Texte + Tableau Echelle nationale Arabie Saoudite | Ressources limitées (nappes) | Irrigation (barrages, pompages, bras) Epuisement et pollution des nappes | |
| Texte + Photo + Carte Echelle locale et régionale Bassin du Tigre et de l'Euphrate | Ressources limitées (fleuves) → dépendance | Construction d'un immense barrage Menaces pour climat, faune, environnement, risques d'inondation, villages engloutis | « Hold-up hydraulique » de la Turquie aux dépens de la Syrie et de l'Irak |

3^{ème} étape

Les élèves réalisent un schéma fléché utilisant une liste d'expressions à ordonner et à mettre en relation sous l'intitulé : *Eau et sociétés humaines*.



4^{ème} étape

La rédaction propose de compléter ce travail collectif mené en classe par un exercice individuel en temps libre. Cet exercice constituera un entraînement à l'élaboration d'une synthèse dans la perspective de l'épreuve de baccalauréat (étude d'un dossier de doc.).

Consigne :

A l'aide des exemples étudiés en classe, rédigez un paragraphe d'une quinzaine de lignes répondant à la problématique de départ : En quoi l'eau est-elle aujourd'hui un enjeu ?

5^{ème} étape

L'évaluation écrite en classe sera proposée sous la forme d'une étude de cas dont les documents pourront être fournis par le site <http://www.fao.org/ag/AGL/AGLW/AQUASTAT/neareasf.htm> très riche en informations et statistiques sur l'eau au Proche-Orient. Cette étude de cas pourra être complétée par la

construction d'un schéma fléché mettant en évidence les liens entre la faiblesse des ressources, leur surexploitation et les dangers qui en découlent dans la zone étudiée, ainsi que par un exercice d'écriture.

*d'après C. Oursin
Lycée G. Apollinaire, Thiais (94)*

INFOS... INFOS... INFOS... INFOS... INFOS... INFOS... INFOS...

◆ A partir de la mi-novembre environ, les comptes-rendus des conférences et tables rondes des festivals (thèmes annoncés in n° 16 p. 11) de Saint Dié, Blois et Brive seront disponibles en ligne sur le site académique.

◆ Le prochain numéro thématique d'Echelles (janvier 2003) sera consacré aux TICE. Vos contributions seront les bienvenues.

Max Beckmann, un peintre dans l'histoire

L'exposition inaugurée le 12 septembre dernier au centre G. Pompidou, consacrée à l'œuvre de Max Beckmann devrait contribuer à la reconnaissance en France d'un artiste considéré depuis longtemps dans les pays anglo-saxons comme l'un des plus importants du XX^{ème} siècle.

Cette rétrospective, intitulée " Max Beckmann, un peintre dans l'histoire ", présentée par le Musée National d'Art Moderne jusqu'au 6 janvier prochain, et qui se poursuivra à Londres puis à New-York au cours de l'année 2003, permet de découvrir une centaine de peintures, une soixantaine d'œuvres sur papier ainsi que trois sculptures.



M. Beckmann
Messingstadt,
1944.

© adagp,
Paris, 2002.

Il suffit de préciser que Max Beckmann naît à Leipzig en 1884 et meurt à New-York en 1950 pour comprendre que " la vie mais surtout l'œuvre du peintre ont été traversées par les tragédies qui ont bouleversé l'Europe entre 1914 et 1950 ". Témoin de la première guerre mondiale en tant qu'infirmier puis des difficultés politiques et socio-économiques de l'Allemagne de Weimar, M. Beckmann connaît la consécration en 1932 lorsqu'une salle monographique lui est réservée à la Nationalgalerie de Berlin. Mais ses œuvres figurent bientôt dans une autre exposition, celle consacrée en 1937 à *l'art dégénéré*. C'est alors pour l'artiste le temps de l'exil : d'abord à Amsterdam (1937-1947) puis à New-York jusqu'à sa mort en 1950.

A chaque période de ce parcours correspondent de nombreuses œuvres qui intéressent l'historien, voire le géographe (les paysages urbains Francfort / Main, New-York) comme autant de témoignages où s'exprime le langage pictural de l'artiste, langage qu'il caractérise lui-même par le concept d'*objectivité transcendante*. On retiendra entre autre, *L'obus* (1915), *Résurrection*

(1916-1918), les planches de *L'Enfer* (1919) en particulier *Le chemin du retour*, *La nuit*, *Les derniers*, *Le martyr*, *Le départ* (1932)...

On trouvera aisément les liens qu'une telle exposition permet d'établir avec les programmes d'histoire des classes de troisième et de première ou encore son intérêt dans le cadre des TPE (" Art, littérature et politique ", " Représenter la guerre "...).

Possibilité de visite avec conférencière.

Pour tout renseignement contacter le service réservation au 01 44 78 12 57 (de 9h 30 à 13 h).

Dossier pédagogique en ligne sur le site www.Centrepompidou.fr (rubrique éducation)

Musée National d'Art moderne

(Centre National d'Art et de culture Georges Pompidou) jusqu'au 6 janvier 2003

Place Georges Pompidou, 75003 Paris

Pour un travail pluridisciplinaire en classe de 1^{ère} autour du thème « L'image de la science et du savant aux XIX^{ème} - XX^{ème} s. », des adresses utiles :

- **Musée d'Orsay** : visite avec conférencier sur le thème « Art et science », à réserver au 01 63 04 50 du mardi au vendredi de 9h 30 à 14h 45
- **Musée Curie** (en particulier le laboratoire et le bureau de Marie Curie) : visite guidée toute l'année sur rendez-vous, à réserver au 01 42 34 67 50
- **Panthéon de Paris** (sépultures de Monge, de Laplace, des époux Curie, de Langevin ainsi que le pendule de Foucault) :
Visite thématique à réserver au 01 44 32 18 04

Parmi les activités pédagogiques proposées pour l'année 2002-2003 par le Musée d'art et d'histoire du judaïsme (MAHJ) :

- Un parcours-découverte (6^{ème}) **Sur les traces des Hébreux**
 - Des ateliers **D'un temple à l'autre : temple égyptien, Temple et synagogues** (6^{ème}, 5^{ème}), en liaison avec le Musée du Louvre.
 - Un parcours intermusées **Identités et histoire** (de la 4^{ème} au lycée)
- Renseignements : 01 53 01 86 62

Rédaction :

Laurent GUYOT - collègue E. Herriot - Livry Gargan

Danièle MAROIS - Lycée L. Blum - Créteil

Maquette-composition : Gérard MARX

Impression diffusion : B. BROCKER • J. P. CHENET

Tirage : 2000 exemplaires

Directeur de la publication : Marie-Claude ANGOT

© CDDP du Val de Marne / ISSN 1282-0466