

---

## Histoire - Thème 2

### Guerre et paix, 1914 – 1945

#### (10 - 12h)

---

#### Introduction au thème

Ce thème a pour objectif de montrer que la guerre a profondément marqué l'Europe et les Européens dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Il convient ici de présenter les grandes caractéristiques et les spécificités des deux guerres mondiales, tout en mettant en lumière leurs points communs, notamment leur caractère « total ». Les civils sont placés au cœur de ces conflits à la fois comme acteurs – économiques, sociétaux, politiques voire militaires à travers les mouvements de résistance –, mais aussi comme victimes de violences souvent extrêmes – mortalité de masse, génocides.

Question obligatoire	Notions	Commentaire
L'Europe, un espace marqué par deux conflits mondiaux	Crime contre l'humanité Crime de guerre Génocide Guerre totale Nationalisme Pacifisme Résistance	La guerre marque profondément l'Europe du premier XX <sup>e</sup> siècle et ses peuples. Une double étude permet de le comprendre : - celle des dimensions géopolitiques des deux conflits mondiaux, de leurs caractères spécifiques, de la violence vécue par les combattants et par les civils - celle des génocides perpétrés durant la Première et la Seconde Guerre mondiale. Cette étude inclut un travail sur le complexe de camps d'Auschwitz : il constituait un élément de la politique concentrationnaire nazie et surtout un instrument majeur de la politique d'extermination des juifs d'Europe ; il est devenu un lieu de mémoire. Cette double analyse amène à présenter la question du consentement des opinions.

(BO n°9 du 1<sup>er</sup> mars 2012)

« L'Europe, un espace marqué par deux conflits mondiaux » est la question obligatoire du thème « Guerres et paix, 1914-1945 » auquel le programme attribue 10 à 12 heures au total. Le professeur peut donc construire son projet en 5 à 7 heures, le temps restant étant consacré au sujet d'étude.

#### Articulation avec les sujets d'étude au choix

Étudier les conflits mondiaux de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, c'est aussi analyser les effets de ces guerres à différentes échelles : sur la communauté internationale, sur les États et sur les individus. La répétition de deux guerres à vingt ans d'intervalles pose la question des moyens mis

en œuvre par les États pour garantir la paix et établir un droit international. A l'échelle d'un pays, l'étude de l'Italie permet d'étudier les effets de la première guerre mondiale sur une population et son lien avec la mise en place d'un régime totalitaire qui fait de la guerre une valeur positive. A l'échelle des acteurs, la figure de Jean Moulin permet d'observer les phénomènes conflictuels différemment, en soulignant les principes au nom desquels les individus résistent aux idéologies guerrières et anti-démocratiques.

*L'articulation entre le traitement de la question obligatoire et le sujet d'étude choisi est laissé à la liberté de l'enseignant selon les objectifs attribués au sujet d'étude : en amont, ce dernier permet d'identifier les quelques enjeux, problèmes et notions développés dans le traitement de la question ; en aval, il permet d'approfondir certains contenus de la question.*

## **Question obligatoire - L'Europe, un espace marqué par deux conflits mondiaux – (5-7 h)**

### **1. Les enjeux de la question**

Enjeux civiques et politiques

Ce thème du programme correspond à un jalon majeur dans la construction, par les élèves, de leur compréhension civique et politique du monde actuel. Les références à cette période, à ces événements et à ces idéologies sont presque quotidiennes. Il semble donc important de les recontextualiser et de préciser les éléments qui ont participé à la fondation du projet européen (défense de la démocratie, antitotalitarisme, pacifisme, définition, par une justice internationale, des droits humains).

De cette période est issue le « devoir de mémoire » qui fait parfois aujourd'hui écran à la compréhension historique de cette période. Il convient donc d'amener les élèves à réfléchir sur le statut de la parole des témoins et de la distinguer du travail de distanciation, de problématisation et d'analyse effectués par les historiens puis de mettre en évidence la construction progressive du savoir historique.

Enjeux scientifiques et didactiques

L'émergence des notions de « culture de guerre » et de « brutalisation des sociétés », théorisée par George L. Mosse a donné lieu à de nombreux débats mais a permis de réarticuler la Grande guerre et la montée des régimes totalitaires. En redonnant au pacifisme la place qu'il occupe dans les sociétés de l'entre-deux-guerres (en particulier au travers des associations d'anciens combattants, en France, en Angleterre et en Allemagne), il est possible de montrer comment les expériences de guerre déstabilisent et recomposent les sociétés.

L'enchaînement des deux conflits mondiaux ne doit pas être vu comme la répétition de l'affrontement des Etats-Nations du XIXe siècle. L'émergence des régimes totalitaires dans l'entre deux guerres doit être un des éléments d'explication du retour de la violence de guerre quelques années après l'armistice de 1918.

La notion de consentement est elle aussi discutée. Elle se pose cependant de deux façons : lors du premier conflit mondial, que ce soit au moment des mobilisations générales ou de son enlisement dans une succession de batailles extrêmement meurtrières et lors de l'installation dans la durée de régimes politiques qui privent les individus des libertés dont ils jouissaient auparavant.

Ce thème pourra donc être traité selon quelques axes principaux :

- Identifier les enjeux géopolitiques des deux conflits mondiaux
- Analyser le phénomène de la guerre totale
- Comprendre les effets des conflits sur les espaces et les populations européennes
- Décrire le processus génocidaire et la place centrale que le camp d'Auschwitz y occupe

### **2. Problématiques**

L'étude de cette question obligatoire peut s'articuler autour d'un questionnement large qui va permettre la mise en œuvre d'une démarche descriptive et analytique : quels sont les effets des deux guerres mondiales sur le continent européen, sa situation géopolitique, son organisation politique, la vie de ses populations ?

### 3. Éléments de mise en œuvre, démarche et repères

Les pistes de mise en œuvre ci-dessous ne sont pas prescriptives ; elles ne constituent que des pistes possibles. L'objectif est ici de proposer une variété de démarches, de situations de mises en activité des élèves en lien avec les capacités à construire, et de supports utilisables. Chaque professeur fera ses propres choix en fonction des problématiques et de la progression qu'il aura retenues.

La question est centrée sur l'Europe et sur les peuples qui y vivent. Elle ne requiert pas un traitement chronologique détaillé.

Les deux guerres mondiales ont profondément modifié, à l'échelle d'une vie humaine, l'organisation géopolitique de l'espace européen. L'étude des cartes permet de retracer la mise en place progressive des frontières de l'Europe ainsi que la rapidité de leurs modifications. Pour cela, le recours aux cartes est indispensable. En premier lieu, elles permettent de montrer les principaux changements intervenus dans le découpage de l'Europe médiane et balkanique et la fixation des frontières entre la France et l'Allemagne. Trois dates peuvent-être pertinentes pour cet exercice : 1914, 1938, 1947. Le choix de 1938 permet de décrire la nouvelle Europe née des traités de paix à la fin de la première guerre mondiale, d'évoquer les modifications apportées par la guerre soviéto-polonaise et de présenter la politique d'agression nazie – Anschluss, autonomie de la Slovaquie. L'année 1947 correspond à une stabilisation des frontières européennes jusqu'aux années 1990. En second lieu, combinées à une chronologie, les cartes peuvent servir de support à un rappel de quelques événements clés de chaque conflit – bataille de la Marne, Verdun, Stalingrad, débarquements alliés en 1944. Sur la carte de l'Europe on montre les territoires directement touchés par chaque guerre et on localise les principaux fronts. On souligne que le centre de gravité se déplace, d'une guerre à l'autre, de l'ouest – front franco-allemand – vers l'est – front germano-soviétique.

Le programme invite à une étude globale des deux conflits dont il importe de souligner les points communs et les spécificités. L'Europe a été, quoique inégalement selon le conflit, le théâtre principal des deux guerres mondiales. Le continent sort détruit et affaibli d'une période où se sont affrontées sur son territoire, avec une extrême violence, des armées de masse et des idéologies antagonistes. L'étude des affrontements à l'œuvre lors de la Première comme de la Seconde Guerre mondiale s'appuie sur la notion de guerre totale.

#### Guerre totale

Déjà théorisée par Clausewitz (1780-1831), l'expression « guerre totale » est popularisée par l'essai du général Ludendorff publié en 1935 sous ce titre (il s'agit alors pour lui de justifier la soumission du pouvoir politique au pouvoir militaire en temps de guerre). On la caractérise par l'extension des opérations dans la durée et surtout dans l'espace ; par la mobilisation de tous les moyens, en hommes pour combattre ou soutenir l'effort de guerre, en argent, en matériel – économie de guerre – ; par l'acharnement des combats et la volonté d'anéantir l'adversaire dans une « logique de radicalisation » (David Bell).

De la Première Guerre mondiale, on retient surtout l'expérience d'une violence qui atteint une ampleur et un caractère collectif sans précédent. Se pose dès lors la question des raisons qui ont conduit les populations à soutenir très majoritairement l'effort de guerre demandé par la nation. Si certains historiens insistent sur les mécanismes d'adhésion qui conduisent au « consentement » des individus, d'autres font valoir que cette apparente adhésion est aussi le résultat d'un conditionnement ancien et des contraintes exercées par l'État et la société. L'analyse d'affiches de propagande peut donc être l'occasion de souligner à la fois le rôle des États dans la conduite de la guerre et la mise en place d'économies de guerre. Elles permettent d'appréhender la perception de l'ennemi et la montée du nationalisme, d'expliquer le consentement et de décrire l'ampleur de la mobilisation des populations européennes et coloniales aux fronts comme à l'arrière ainsi que de comprendre le rôle des médias dans le conditionnement psychologique.

#### Nationalisme

Idée, principe politique (l'utilisation du terme idéologie pour le nationalisme est discuté par les historiens) qui associe à chaque peuple une nation et un Etat. Ce principe s'affirme au XIXe siècle. Il est alors pris en charge par des mouvements, des partis, des groupes sociaux qui

instrumentalisent l'idée de nation en même temps qu'ils la fabriquent (pour lutter contre les monarchismes, pour légitimer des revendications territoriales, pour renforcer une cohésion communautaire et un sentiment d'appartenance, pour encadrer la montée des Etats modernes). A partir de l'entre deux guerres, les nationalismes sont de plus en plus observés par les historiens et les sociologues comme des idéologies politiques au moment même où des partis nationalistes accèdent au pouvoir dans plusieurs pays européens.

La Seconde Guerre mondiale témoigne d'un degré supplémentaire dans la guerre totale. L'analyse comparée du nombre et de la nature des victimes constitue un moyen de souligner l'entrée des masses dans la guerre et, de fait, le poids grandissant des civils victimes des conflits. Dans les pays occupés, les populations doivent survivre dans des conditions difficiles. Certains individus ou groupes choisissent de collaborer, d'autres de résister à l'envahisseur. L'idée de guerre d'anéantissement déjà présente lors du premier conflit mondial – génocide des Arméniens en 1915 – est portée à son paroxysme lors du second, avec la politique d'extermination menée par les Allemands à l'encontre des populations juives et tziganes. La perception de cette politique d'extermination par les populations et par les dirigeants européens fait l'objet de nombreux travaux et débats entre historiens puisqu'elle pose la question de leur responsabilité. Les catégories juridiques établies lors du procès de Nuremberg permettent d'appréhender ce problème sous un angle moins polémique.

#### Crime de guerre

Comme le crime contre l'humanité, le crime de guerre est défini pour le procès de Nuremberg, mais il n'est pas une qualification nouvelle puisque la première Convention de Genève date de 1864. En 1945, sont considérés comme crimes de guerre : « les violations des lois et coutumes de la guerre. Ces violations comprennent, sans y être limitées, l'assassinat, les mauvais traitements et la déportation pour des travaux forcés ou pour tout autre but, des populations civiles dans les territoires occupés, l'assassinat ou les mauvais traitements des prisonniers de guerre ou des personnes en mer, l'exécution des otages, le pillage des biens publics ou privés, la destruction sans motif des villes et des villages ou la dévastation que ne justifient pas les exigences militaires ». Le crime de guerre est imprescriptible.

#### Crimes contre l'humanité

Notion juridique, définie une première fois dans le texte du statut du Tribunal international de Nuremberg (Charte de Londres du 8 août 1945). A cette date, la version retenue s'applique aux crimes suivants : « l'assassinat, l'extermination, la réduction en esclavage, la déportation, et tout autre acte inhumain commis contre toutes populations civiles, avant ou pendant la guerre, ou bien les persécutions pour des motifs politiques, raciaux ou religieux [...] ». La qualification est reprise et complétée par la Cour pénale internationale (statuts de Rome du 17 juillet 1998). Le crime contre l'humanité est imprescriptible.

Génocide : extermination d'un groupe humain en raison de ses caractéristiques. Le terme n'est formé et utilisé qu'à partir de la fin de la seconde guerre mondiale, même s'il s'applique aujourd'hui à des événements antérieurs comme le génocide arménien. Il ne constitue pas l'une des qualifications juridiques du procès de Nuremberg et n'est défini par la justice internationale qu'a posteriori (A. Wieworka). C'est en 1948, que la Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide, un traité de droit international, est approuvé par l'ONU. Il définit le génocide comme : « l'un quelconque des actes ci-après, commis dans l'intention de détruire, ou tout ou en partie, un groupe national, ethnique, racial ou religieux, comme tel : meurtre de membres du groupe ; atteinte grave à l'intégrité physique ou mentale de membres du groupe ; soumission intentionnelle du groupe à des conditions d'existence devant entraîner sa destruction physique totale ou partielle ; mesures visant à entraver les naissances au sein du groupe ; transfert forcé d'enfants du groupe à un autre groupe. ». Cette définition donne lieu à des discussions voire des contestations parmi les pays membres de l'ONU (exclusion de l'adjectif « politique » dans la liste des groupes pouvant être victime de génocide), elle est un enjeu politique et mémoriel. Elle est parfois modifiée par la jurisprudence des tribunaux internationaux, comme c'est le cas lors des procès consécutifs à la guerre en ex-Yougoslavie. Le crime de génocide est imprescriptible.

La mise en œuvre du génocide est abordée à travers l'étude du camp d'**Auschwitz**. Auschwitz est aujourd'hui le symbole de l'extermination des Juifs d'Europe et du système concentrationnaire nazi. Plus grand complexe construit durant la Seconde Guerre mondiale par le IIIe Reich, il se compose d'un camp de travail, d'un camp de concentration depuis juin 1940 et d'un camp

d'extermination où sont morts plus de un million de Juifs et de Tsiganes venus de toute l'Europe. L'étude d'extraits de la conférence de Wannsee (20 janvier 1942) permet de montrer que cette conférence constitue un tournant dans la politique nazie à l'égard des juifs : la « solution finale » y est définie et son processus précisé. Il importe de mentionner les différents sens qui ont été donnés par les nazis au terme « solution finale » pour aboutir à celui de l'élimination organisée et systématique des Juifs d'Europe. Comme le rappelle Philippe Burin, la prise de décision a été progressive et cumulative tandis que le projet changeait d'échelle. De régional, le génocide devient européen. Dans les mois qui suivent, Himmler modifie ses plans concernant Auschwitz, qui se voit alors attribuer deux fonctions : l'assassinat des personnes considérées comme « inaptes » et la mise au travail jusqu'à l'exténuation mortelle des autres.

Le complexe devient un instrument majeur de la politique d'extermination des Juifs d'Europe à partir du printemps 1942 avec la construction du plus grand centre de mise à mort : Auschwitz II-Birkenau. Il est l'instrument technique du génocide, « monstrueuse machine à avilir et à tuer » (J.-P. Azéma). À l'aide de cartes à l'échelle européenne, on peut mettre en évidence les raisons pour lesquelles le site d'Auschwitz a été choisi : bonne desserte ferroviaire au cœur d'un réseau européen de voies ferrées, présence de nombreuses communautés juives en Europe orientale, isolement. L'étude permet de revenir sur la définition du vocabulaire – camps de concentration, camps d'extermination ou centres de mise à mort. L'analyse des plans, de photographies aériennes montrent l'étendue du complexe des camps d'Auschwitz et doit s'accompagner d'une définition du vocabulaire – chambres à gaz, crématoires. À cette occasion, l'analyse de témoignages de survivants et de bourreaux permet de décrire l'organisation rationnelle de l'horreur et le fonctionnement de l'univers concentrationnaire. Le rôle d'Auschwitz dans le génocide doit aussi être mis en évidence par le rappel du nombre de victimes. En 1947, le site d'Auschwitz-Birkenau devient un musée. Dépendant de l'État polonais, il est cependant un enjeu mémoriel pluriel : mémoire polonaise – qu'il faut prendre garde de délégitimer –, mémoire juive, mémoire communiste et résistante. Il devient également un lieu de mémoire, symbole de la politique génocidaire nazie, des souffrances vécues par les victimes et d'un crime contre l'humanité. L'impératif de se souvenir, présent dès la libération des camps, y est adressé aux jeunes générations.

L'héritage des conflits mondiaux est également à rechercher dans les valeurs défendues et transmises par les résistants.

#### Résistance.

Au sens le plus large, le terme englobe toutes les formes d'opposition à la présence des forces allemandes, italiennes ou japonaises et aux politiques de collaboration. Les réalités que le terme recouvre sont extrêmement variées par l'ampleur des gestes possibles (« Faut-il assimiler l'aide ponctuelle d'un paysan acceptant d'aider à transporter les armes réceptionnées lors d'un parachutage à l'engagement constant des hommes et des femmes qui, quatre années durant, œuvrèrent dans les formations clandestines ? » O. Wieworka, p. 14), les historiens retiennent généralement comme objet d'étude la « résistance-organisation » (F. Marcot) en y incluant les actes individuels et/ou ponctuels de participation ou d'aide à ces organisations. Si l'un des enjeux de la réussite de la résistance est la coordination des actions de ses organisations, les motifs d'engagement, les idéaux défendus, les structures clandestines, les buts poursuivis restent divers tout au long de la Seconde Guerre mondiale.

Les actes de résistance sont le fait de structures collectives et/ou d'individus. Ces gestes individuels font l'objet d'une médiatisation négative (l'affiche rouge) ou positive qui permet d'analyser avec les élèves l'articulation entre l'universalité des valeurs défendues et la particularité des situations vécues. En se défiant de l'illusion héroïque, l'étude d'une figure de la résistance permet de poser ces questions.

L'analyse des processus de déclenchement et de résolution des conflits ne doit pas faire oublier l'ampleur des mouvements pacifistes qui se font entendre en Europe dès le début du XXe siècle, dans le contexte de la course à l'armement et de concurrence coloniale des puissances industrielles occidentales (le Bureau International de la Paix est fondé en 1891). Après 1918, l'engagement pacifiste change de nature. Il est porté majoritairement par des anciens combattants organisés en associations (ce qui reconfigure le lien entre pacifisme et antimilitarisme) qui peuvent constituer des groupes de pression puissants et partager des objectifs communs transnationaux. Dans le contexte de la montée des régimes totalitaires, le discours pacifiste devient un enjeu de politique intérieure et de tensions diplomatiques. En outre, l'instauration d'une instance de régulation des relations internationale légitime les discours et les actes en faveur d'une paix

mondiale consolidée (Briand, Kellog, Stresemann). L'échec de la SDN est à relativiser si l'on considère qu'elle est jalon dans l'établissement de l'Organisation des Nations Unies. La signature de la Charte de l'ONU le 26 juin 1945 peut servir de borne à l'étude de cette question.

#### Pacifisme

Principe, doctrine et action en faveur de la paix, de sa défense, de son maintien ou de son rétablissement. Historiquement, et particulièrement en France, les idées pacifistes sont portées par des mouvements de gauche qui associent la guerre à une conséquence de l'impérialisme, c'est-à-dire de la domination capitaliste. Dès la fin du XIXe siècle, des mouvements pacifistes européens militent pour la régulation par le droit international des relations entre les États et la création de moyens d'actions (juridiques et diplomatiques) permettant d'éviter ou d'empêcher les guerres. Le prix Nobel de la paix est attribué pour la première fois en 1901.

### 4. Capacités mobilisables en classe

Le temps imparti à l'enseignement de la question obligatoire et du sujet d'étude rend impératif une réflexion sur les choix effectués en matière de problématique, de démarches, d'activités et de documents proposés aux élèves. La séquence doit permettre la mise en évidence du caractère matriciel de deux guerres mondiales pour l'ensemble du XXe siècle.

L'étude des deux conflits mondiaux et de la période de l'entre deux guerre rend nécessaire la capacité pour les élèves de **nommer et périodiser les continuités et ruptures chronologiques**. Et l'analyse des situations géopolitiques se fait par une démarche qui nécessite de **mettre en relation des faits ou des événements de natures, de périodes, de localisations spatiales différentes**.

Des études de cas permettront de **cerner le sens général d'un document ou d'un corpus documentaire** en travaillant un objet concret comme la violence vécue par les combattants et la mise en œuvre du processus d'extermination dans le camp d'Auschwitz.

Le travail sur l'engagement d'individus dans la résistance est une façon de **décrire et mettre en récit une situation historique**.

### 5. Pièges à éviter

- Réduire le thème à une histoire politique ou militaire de l'Europe au XXe siècle.
- Oublier que le cadre géographique étudié est l'Europe.
- Orienter le thème vers une histoire de la guerre, de ses formes et des techniques mises en œuvre au XXe siècle.

### 6. Pour aller plus loin

Audoin-Rouzeau Stéphane, Becker Annette., Ingrao C. et Rousseau H. (dir), *La violence de guerre, 1914-1945. Approches comparées des deux conflits mondiaux*, Editions Complexe/IHTP-CNRS, 2002

Audoin-Rouzeau S., *La Guerre au XXe siècle, tome 1 : « L'expérience combattante »*, *La documentation photographique*, n°8043, 2005.

Chapoutot Johann, « Le nazisme. Une idéologie en actes », *La documentation photographique* n°8085, Paris, La documentation française, 2012.

Duménil A., *La Guerre au XXe siècle, tome 2 : « L'expérience des civils »*, *La documentation photographique* n°8034, 2005

Friedländer S., *L'Allemagne nazie et les juifs, tome 2 : Les années d'extermination, 1939-1945*, Le Seuil, 2008.

Prost Antoine, « *Les sociétés en guerre* », L'Atelier, 2003.

Wieviorka Annette, *Auschwitz, la mémoire d'un lieu*, Hachette, « Pluriel », Paris, 2005

Wievorka Olivier, *Histoire de la Résistance (1940-1945)*, Perrin, 2013

« Auschwitz, le cauchemar sans fin », *Dossiers et documents du Monde*, n° 342, mai 2005

Site de l'ONU présentant la Convention pour la prévention et la répression du Génocide : [http://legal.un.org/avl/pdf/ha/cppcg/cppcg\\_f.pdf](http://legal.un.org/avl/pdf/ha/cppcg/cppcg_f.pdf)

Site de la cours internationale de justice : <http://www.icj-cij.org/homepage/index.php>

<http://centenaire.org/fr> : Portail officiel de la Mission centenaire 14-18 – de nombreux articles scientifiques, l'accès à des archives et un espace pédagogique

[www.crdp-reims.fr/memoire](http://www.crdp-reims.fr/memoire) : Histoire et mémoire des deux guerres mondiales

[www.ushmm.org](http://www.ushmm.org) : Encyclopédie multimédia de la Shoah

<http://www.enseigner-histoire-shoah.org> : Mémorial de la Shoah – en lien avec les programmes d'enseignement.

## 1. Sujet d'étude au choix

### Vivre dans l'Italie mussolinienne (4-5h)

Le sujet choisi est le complément indispensable de la question obligatoire, car il permet soit d'ouvrir, soit de porter un éclairage spécifique sur la question. « Vivre dans l'Italie mussolinienne » permet au professeur d'aborder de manière spécifique le concept de totalitarisme à travers l'exemple de l'Italie fasciste. Dans ce sujet d'étude, il s'agit d'expliquer en quoi la Première Guerre mondiale et ses conséquences ont contribué à l'arrivée au pouvoir de Mussolini. Il s'agit également de montrer aux élèves de manière concrète la vie quotidienne dans un pays contrôlé par un Etat totalitaire.

*Dans cette perspective, ce sujet d'étude peut être intercalé dans la progression de la séquence de la question obligatoire.*

Sujet d'étude	Notions	Commentaire
Vivre dans l'Italie mussolinienne	Rappel : Crime contre l'humanité Crime de guerre Génocide Guerre totale Nationalisme Pacifisme Résistance	L'Italie, ébranlée par la Première Guerre mondiale, devient un pays totalitaire. On étudie la réalité de la vie quotidienne sous le fascisme.

(BO n°9 du 1er mars 2012)

## 2. Les enjeux de la question

### Enjeux civiques et politiques

Ce sujet d'étude permet d'aborder la notion de **totalitarisme**. Il permet aux élèves d'analyser et de comprendre un régime politique anti-démocratique. L'entrée par la vie quotidienne favorise l'observation d'une population privée de ses **libertés fondamentales**, qui à la fois soutient et subit un pouvoir autoritaire. C'est donc une réflexion sur les **enjeux de la démocratie** qui est posée ici. La description des mécanismes d'embrigadement, de propagande et de contrôle des esprits

### Enjeux scientifiques et didactiques

Le sujet d'étude pose la « vie quotidienne » comme échelle d'observation et d'analyse du régime fasciste italien. Il s'agit donc à la fois de proposer une approche concrète et incarnée de l'Italie de l'entre deux guerre et de faire des Italiens des acteurs d'une réalité, le fonctionnement d'un régime totalitaire, qui peut être parfois abordée de façon trop théorique. En ce sens, on pourra privilégier les documents et les activités qui permettent de comprendre la diffusion des idées fascistes, leur traduction dans la réalité, et donc le quotidien de la population. Il est ainsi possible de suivre les effets de l'exaltation nationaliste et du culte du chef dans les organisations qui prennent en charge les loisirs des Italiens.

## 2. Problématiques

Les interrogations suivantes peuvent servir de fils directeurs :

Quel rôle ont joué la Première Guerre mondiale et ses conséquences dans l'arrivée au pouvoir de Mussolini ?

Comment le totalitarisme fasciste s'impose-t-il à la société italienne ?

### 3. Éléments de mise en œuvre

L'Italie mussolinienne est à appréhender dans sa réalité quotidienne : il s'agit de faire comprendre aux élèves comment, au jour le jour, les Italiens vivent ce projet totalitaire qu'est le fascisme. Le concept de totalitarisme a été longtemps controversé : perçu comme une volonté de mettre les régimes fasciste, stalinien et nazi sur le même plan, il a été accusé d'induire une banalisation du nazisme. Les communistes et leurs « compagnons de route » intellectuels l'ont dénoncé comme étant une arme antisoviétique au temps de la guerre froide. L'adjectif « totalitaire », utilisé pour la première fois en 1924 par le libéral italien Giovanni Amendola pour dénoncer l'emprise du fascisme, a été repris à son compte pas Giovanni Gentile, théoricien du régime et par Mussolini lui-même. Les nazis ont, quant à eux, parlé d' « État total ». C'est au moment du pacte germano-soviétique que s'affirme vraiment le mot de « totalitarisme ». Ce concept a été développé ensuite par Hannah Arendt (Les origines du totalitarisme en 1951), puis par des politologues américains, qui ont dégagé des critères précis (idéologie globalisante, parti unique, police secrète faisant régner la terreur, monopole de l'information et des armes, économie dirigée). Leur pensée a été relayée en France par Raymond Aron.

Il semble utile de travailler avec les élèves le contexte et les conditions de l'arrivée au pouvoir du régime fasciste. Traumatisée par la guerre, l'Italie est confrontée à une grave crise institutionnelle et sociale. La brutalisation des rapports humains modifiant les repères moraux, le mouvement fasciste apparaît, pour une partie de la classe dirigeante, comme un rempart face à l'anarchie. En 1922, le roi d'Italie Victor-Emmanuel III charge Benito Mussolini de former un nouveau gouvernement. Dès lors les Italiens vivent au quotidien une dictature fasciste qui progressivement prend la forme d'un régime à prétention totalitaire. Les fascistes bouleversent la vie politique : pressions et menaces sur les listes non fascistes s'accroissent dès 1923, les bureaux de vote sont sous la surveillance de la Milice volontaire pour la sécurité nationale fasciste qui barre l'entrée aux antifascistes reconnus et favorise la fraude électorale. Si les adversaires politiques sont menacés, arrêtés voire assassinés – le député socialiste Matteotti en 1924 –, la répression est moins violente qu'en Allemagne nazie ou en URSS stalinienne. L'opposition politique est muselée, la liberté d'opinion et d'expression des Italiens très limitée. D'autant plus qu'à la censure de la presse s'ajoute un accaparement de la radio dont Mussolini a bien compris l'impact sur la population : elle permet au Duce de s'adresser directement aux Italiens y compris ceux, encore nombreux, ne sachant ni lire, ni écrire. Quant au cinéma, il permet la mise en scène du fascisme et de son chef, notamment autour de l'autosuffisance alimentaire et de la « bataille du blé ».

Ce sujet d'étude doit situer l'analyse au niveau du quotidien des Italiens dans l'entre deux guerres. Toute la société italienne est soumise au contrôle du parti fasciste. L'encadrement de la population concerne toutes les étapes de la vie et tous les secteurs d'activité. Les enfants, avenir du pays et du fascisme, sont une cible privilégiée. La prise en charge se fait par tranche d'âge : fils de la louve de six à huit ans pour les filles et les garçons, *balilla* jusqu'à douze ans, puis avant-gardistes et enfin jeunes fascistes de dix-huit à vingt et un ans pour les garçons, petites puis jeunes Italiennes et jeunes femmes fascistes pour les filles. Il s'agit d'inculquer à la jeunesse des valeurs idéologiques et culturelles afin de former l'« homme nouveau » qui adhère au postulat de Mussolini : « L'inégalité irrémédiable et féconde entre les hommes. » L'école, où les réformes installent un système rigide et autoritaire dès 1923, prolonge cet élitisme et cet endoctrinement. Le monde du travail n'échappe pas à la volonté d'encadrement de l'État fasciste : interdiction de tout autre syndicat que le syndicat fasciste dont la cotisation est obligatoire, abolition du droit de grève, discipline très dure dans les usines, pression sur les salaires dès 1926. Hommes et femmes sont également encadrés dans leur temps libre par le biais du Dopolavoro qui, sous l'apparence d'œuvres sociales (accès à la culture, tourisme, sport, colonies de vacances), est un outil de propagande fasciste, célébrant Mussolini, encourageant la natalité et la vision traditionnelle de la famille. Afin d'obtenir le soutien de l'Église, le catholicisme est déclaré « seule religion de l'État italien » excluant ainsi tout autre culte, notamment le judaïsme. Outre les fêtes catholiques, les Italiens sont astreints à un grand nombre de rassemblements dans lesquels Mussolini est toujours célébré. Beaucoup d'Italiens se soumettent à une vie quotidienne qui ne laisse plus de place à la liberté d'action, de pensée et d'expression, d'autres adhèrent aux idées de Mussolini et deviennent des militants très actifs – plus d'un million d'adhésions en 1930 –, tandis qu'une minorité tente une résistance par la voie de publications clandestines dès 1925, de graffitis hostiles au Duce et de la célébration privée de fêtes interdites comme le 1er mai.

Le cinéma et la littérature offrent des entrées pour aborder la question qui favorisent l'ouverture culturelle des élèves. L'utilisation d'extraits d'œuvres filmées est à mettre en perspective avec la volonté de Mussolini d'utiliser le cinéma comme une arme de propagande (inauguration de Cinecittà en 1937). Il importe de **identifier, exploiter et confronter des documents de natures**



**différentes**, par exemple des extraits de films analysés avec des sources iconographiques – photographies, affiches de propagande – et textuelles – témoignages, chansons, discours. Une œuvre comme *Une journée particulière* d'Ettore Scola (1977) présente un double intérêt : le cinéaste y associe images d'archives et de fiction. Ces images évoquent l'adhésion d'une grande partie des Italiens au fascisme, le faste des cérémonies fascistes, le culte de la virilité et de la guerre, la place de la femme, la marginalisation des homosexuels. Les œuvres littéraires constituent des supports intéressants qui peuvent faire l'objet d'un travail avec les professeurs de français. Ainsi, le roman d'Alberto Moravia, *Le Conformiste*, propose-t-il une réflexion sur les raisons qui ont pu motiver l'adhésion au fascisme. On pourra proposer aux élèves des corpus documentaires mêlant des documents sources et documents-fictions, dans lesquels ils pourront prélever, hiérarchiser et confronter des informations pour répondre, à l'oral, ou à l'écrit à la problématique choisie par l'enseignant. La démarche inverse est également possible : à partir d'une consigne donnée par l'enseignant, les élèves pourront choisir quelques documents qui leur semblent pertinents, les identifier, et justifier leur choix. Leur sens critique sera alors éprouvé dans leur capacité à distinguer ce qui relève du document source, et ce qui se rapporte à une interprétation artistique postérieure, voire à une construction de la mémoire du régime.

#### 4. Les pièges à éviter

- Faire une histoire du fascisme italien.
- Avoir une approche trop conceptuelle de l'Etat totalitaire en Italie.
- Aborder le sujet d'étude avec une démarche magistrale, descendante, en oubliant de favoriser l'autonomie des élèves
- Oublier d'articuler le sujet d'étude avec la question obligatoire

#### 5. Pour aller plus loin

Berstein Serge et Milza Pierre, *Dictionnaire historique des fascismes et du nazisme*, Bruxelles, André Versaille, 2010.

Gentile Emilio, *La voie italienne au totalitarisme*, Paris, Editions du Rocher, 2004

Milza Pierre, « Les Italiens, le fascisme et Mussolini », dans *L'Italie, 150 ans d'une nation, Les collections de l'Histoire* n° 50, février 2011.

Musiedlak Didier et J, « Les totalitarismes : fascisme et nazisme », *La Documentation photographique, La Documentation française*, n° 7037, octobre 1996.

## 2. Sujet d'étude au choix

### Combattre pour la République : Jean Moulin (4-5h)

Le sujet choisi est le complément indispensable de la question obligatoire, car il permet soit d'ouvrir, soit de porter un éclairage spécifique sur la question.

« Combattre pour la République : Jean Moulin » est l'occasion pour le professeur d'insister sur la notion de résistance à l'occupant durant la Deuxième Guerre mondiale en étudiant la figure de Jean Moulin. Un lien peut être fait avec le thème « La France en République 1880-1945 » et plus spécifiquement le sujet d'étude « L'année 1940 ».

Sujet d'étude	Notions	Commentaire
Combattre pour la République : Jean Moulin	Rappel : Crime contre l'humanité Crime de guerre Génocide Guerre totale Nationalisme Pacifisme Résistance	La figure de Jean Moulin a valeur exemplaire. Elle permet de mieux comprendre les motivations de ceux qui défendirent la République à un moment où celle-ci était menacée de l'extérieur et de l'intérieur, et la nature de leur combat.

(BO n°9 du 1er mars 2012)

Le programme attribue au thème « Guerres et paix, 1914-1945 » 10 à 12 heures au total. Le professeur peut donc consacrer au sujet d'étude la moitié du volume horaire, soit 4 à 5 heures.

## 1. Les enjeux de la question

### Enjeux civiques et politiques

L'étude d'une figure majeure de la résistance permet de travailler avec les élèves sur les valeurs qui fondent la République et la démocratie.

### Enjeux scientifiques et didactiques

Depuis le transfert de ses cendres au Panthéon, Jean Moulin appartient pleinement au récit national de l'histoire contemporaine. L'étude, avec les élèves, de son action doit prendre en compte cette dimension et se défier de l'héroïsation. Il semble en revanche intéressant d'utiliser la cérémonie de 1964 pour comprendre la construction de la « figure » de Jean Moulin et l'histoire des mémoires de la résistance.

La focalisation sur un individu produit un changement dans l'échelle de l'analyse et incite les élèves à réfléchir sur le rôle des acteurs.

L'action menée par Jean Moulin, sur la demande de De Gaulle, pour fédérer et d'unifier les mouvements de résistance permet de montrer la diversité des engagements.

## 2. Problématiques

Pourquoi Jean Moulin incarne-t-il l'héroïsme de la Résistance et la défense de la République pour les Français ?

## 3. Éléments de mise en œuvre

Ce sujet n'appelle pas un traitement biographique linéaire de l'enfance à la mort sous la torture mais plutôt une réflexion sur l'acte de résistance et ses liens avec le combat républicain grâce et à travers la rencontre avec un homme, ses choix, ses actes, sa formation, son destin. Si, pour appréhender le parcours qui conduit ce jeune fonctionnaire de la République qui a mené sa carrière avec maestria à devenir l'artisan d'une résistance unifiée, il est nécessaire d'évoquer des éléments du contexte historique, de la guerre d'Espagne au caractère antirépublicain du régime de Vichy en passant par la victoire du Blitzkrieg, l'approche doit donc rigoureusement rester centrée sur Moulin.

Ce sujet d'étude se rapporte à la question obligatoire sur la Guerres et paix, mais elle mobilise des thèmes et des connaissances qui font référence au thème sur la République.

*Les pistes de mise en œuvre ci-dessous ne sont pas prescriptives ; elles ne constituent que des pistes possibles. L'objectif est ici de proposer une variété de démarches, de situations de mises en activité des élèves en lien avec les capacités à construire, et de supports utilisables. Chaque professeur fera ses propres choix en fonction des problématiques et de la progression qu'il aura retenues.*

Haut fonctionnaire, Jean Moulin n'est pas d'abord un « combattant de l'ombre », comme l'a fait remarquer Henri Michel dans une biographie. Mais il est l'un de ceux qui se maintiennent à leur poste en pleine débâcle, afin de ne point « faillir à son devoir », c'est-à-dire secourir les réfugiés, maintenir une autorité française face à l'avancée des troupes allemandes, comme il l'affirme lui-même dans son seul ouvrage autobiographique, Premier Combat, publié en 1947 par les soins de sa sœur – l'étude de passages de ce livre constituerait une entrée efficace dans le sujet d'étude. Il est aussi l'un des tout premiers à opposer directement une résistance à l'occupant en refusant de signer des documents accusant injustement des tirailleurs sénégalais d'avoir violé et massacré des femmes et des enfants. Ce refus, au nom de son attachement à l'armée de la République et des valeurs qu'elle incarne, lui vaut de subir des tortures physiques et morales durant de longues heures. Cette expérience n'entame pas la force de ses convictions. Ces dernières sont celles d'un homme qui a fait des choix politiques importants dès les années 1930 (en intégrant le cabinet du radical Pierre Cot et en s'engageant auprès de son ministre, en faveur de la République espagnole) : il réagit à des circonstances dramatiques en combattant pour la défense des valeurs d'une culture républicaine dont il est pétri. La perspective d'être à nouveau torturé conduit le préfet d'Eure-et-Loir à tenter de se suicider car il pense qu'il ne pourra plus s'opposer à ce qui est exigé de lui. C'est cependant le même homme qui, rétabli et demeurant à Chartres jusqu'à sa révocation par Vichy en novembre 1940, multiplie les protestations auprès des autorités allemandes contre les

exactions des troupes d'occupation et qui, quelques mois plus tard, prend le risque de rejoindre les Forces françaises libres à Londres puis celui d'être parachuté dans le sud de la France pour unifier les réseaux du « peuple de l'ombre ». Il n'est pas utile de réaliser ici une étude de la Résistance française ni une présentation détaillée du régime de Vichy. Au travers de la figure emblématique de Jean Moulin, il s'agit de présenter son engagement et de mieux comprendre les motivations de ceux qui défendirent la République au moment où celle-ci était menacée de l'extérieur et de l'intérieur, et la nature de leur combat.

Il serait également intéressant d'engager une réflexion sur la place de Jean Moulin dans la mémoire nationale : pourquoi la (Ve) République en a-t-elle fait un héros national, « panthéonisé » en 1964 ? Le panégyrique prononcé par Malraux lors de la véritable liturgie républicaine organisée à cette occasion, et que les archives de l'INA permettent d'entendre, est à ce titre un document de première importance qui constituerait, lui aussi, une entrée efficace dans ce thème. La référence à Jean Moulin dans les combats républicains ultérieurs peut aussi être montrée à partir d'exemples comme celui de l'existence d'un « Club Jean-Moulin » animé notamment par Daniel Cordier et qui était décidé à lutter contre un éventuel coup d'État des militaires d'Algérie, y compris les armes à la main, pendant l'été 1958. Serviteur de l'État, Jean Moulin a l'étoffe d'un homme d'État. Comme le dira Malraux, il était capable de parler « le même langage à des instituteurs radicaux ou réactionnaires », d'avoir la « rigueur [...] pour exiger d'accueillir dans le combat commun tel rescapé de la cagoule ». Il a donc su endosser une fonction unificatrice à porter au crédit de ses convictions républicaines.

On pourra proposer par exemple aux élèves une **tâche complexe** proposant de réaliser, pour un grand quotidien, à l'occasion de l'anniversaire de l'entrée au Panthéon de Jean Moulin, un article reprenant les différents aspects de la figure de Jean Moulin. La classe pourra être partagée en 3 groupes : l'un se préoccupant plus particulièrement d'**expliquer** le choix de la résistance du préfet Moulin en 1940 ; un deuxième s'attachera à **caractériser** son rôle d'unificateur de la résistance ; un troisième décrira comment Jean moulin est devenu le héros et le symbole de la Résistance. La **mise en récit** de chacun de ces moments s'appuiera sur des sites préalablement choisis par l'enseignant et invitera les élèves à **utiliser de manière critique les ressources en lignes**. Une synthèse mutualisée, dont les modalités appartiennent à l'enseignant constituera l'essentiel de l'apport du cours.

#### 4. Pièges à éviter

- Se perdre dans les méandres de la biographie de Jean Moulin sans mettre en valeur le caractère exemplaire de son combat.
- Aborder le sujet d'étude avec une démarche magistrale, descendante, en oubliant de favoriser l'autonomie des élèves
- Oublier d'articuler le sujet d'étude avec la question obligatoire

#### 5. Pour aller plus loin

Azema Jean-Pierre (dir.), *Jean Moulin face à l'histoire*, Paris, Flammarion, 2000.

Azéma Jean-Pierre, *Jean Moulin, le politique, le rebelle, le résistant*, coll. « Tempus », Perrin, 2003.

Azéma Jean-Pierre, « Jean Moulin, enquête sur un héros » dans *Ils ont résisté à Hitler*, *Les Collections de l'Histoire* n° 37, décembre 2007.

Levisse-Touzé Christine, Veillon Dominique, *Jean Moulin. Artiste, préfet, résistant*, Tallandier, 2013.

*Jean Moulin, Premier Combat*, Éditions de Minuit, 1983. Cette édition comporte, en appendice, des documents intéressants : discours prononcé par le préfet Moulin pour le 150e anniversaire de la Révolution, lettres de protestation adressées aux autorités allemandes, lettre de révocation, etc.

Site du musée de l'ordre de la Libération à Paris :

[http://www.ordredelaliberation.fr/fr\\_doc/musee.htm](http://www.ordredelaliberation.fr/fr_doc/musee.htm)

Mémorial Leclerc-Musée Jean Moulin : comporte de nombreux dossiers thématiques :

[http://www.v1.paris.fr/musees/Memorial/expositions/expo\\_moulin2003.htm](http://www.v1.paris.fr/musees/Memorial/expositions/expo_moulin2003.htm)

Mémorial de Caluire-Jean Moulin : <http://www.memorialjeanmoulin-caluire.fr/fr>

<http://www.memorialjeanmoulin.fr> : Site du Mémorial Jean Moulin

La cérémonie au Panthéon de 1964 est disponible sur la site de l'Ina :

<http://www.ina.fr/video/CAF89027428>

### 3. Sujet d'étude au choix

#### Les espoirs d'un ordre mondial au lendemain des conflits : de la SDN à l'ONU (4-5h)

Le sujet choisi est le complément indispensable de la question obligatoire, car il permet soit d'ouvrir, soit de porter un éclairage spécifique sur la question.

« Les espoirs d'un ordre mondial au lendemain des conflits : de la SDN à l'ONU » est à relier à la notion de pacifisme. Ce sujet invite à une réflexion sur l'établissement d'un ordre international fondé sur le droit et les difficultés à l'instaurer.

Sujet d'étude	Notions	Commentaire
Les espoirs d'un ordre mondial au lendemain des conflits : de la SDN à l'ONU	Rappel : Crime contre l'humanité Crime de guerre Génocide Guerre totale Nationalisme	La création de la SDN en 1919 constitue la première tentative de mise en place effective d'un ordre international fondé sur le droit. Son échec éclaire la mise en place de l'Onu, son organisation, ses buts et ses moyens.

(BO n°9 du 1er mars 2012)

Le programme attribue au thème « Guerres et paix, 1914-1945 » 10 à 12 heures au total. Le professeur peut donc consacrer au sujet d'étude la moitié du volume horaire, soit 4 à 5 heures.

#### 1. Les enjeux de la question

##### Enjeux civiques et politiques

Ce thème du programme correspond à un jalon majeur dans la construction, par les élèves, de leur compréhension civique et politique du monde actuel. Les références à cette période, à ces événements et à ces idéologies sont presque quotidiennes. Il semble donc important de les recontextualiser et de préciser les éléments qui ont participé à la fondation du projet européen (défense de la démocratie, antitotalitarisme, pacifisme, définition, par une justice internationale, des droits humains).

La charte de fondation de l'ONU et la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme sont des points d'appui pour comprendre la mise en place d'un ordre international fondé non seulement sur le droit mais aussi sur des valeurs universelles.

##### Enjeux scientifiques et didactiques

On rappelle que l'étude des deux guerres mondiales doit permettre de comprendre pourquoi et comment chacune d'elle a donné naissance à l'espoir d'un nouvel ordre mondial qui se traduit par des tentatives pour préserver la paix à l'issue d'une catastrophe à chaque fois conçue comme la dernière.

Le temps imparti pour traiter le sujet d'étude nécessite le choix de démarches concrètes, associés à des **acteurs**, des **textes-clés**, contextualisés dans des **moments forts**.

#### 2. Problématiques

Comment l'espoir d'un ordre mondial basé sur le droit s'est-il concrétisé au lendemain des conflits ?

#### 3. Éléments de mise en œuvre et démarche

*Les pistes de mise en œuvre ci-dessous ne sont pas prescriptives ; elles ne constituent que des pistes possibles. L'objectif est ici de proposer une variété de démarches, de situations de mises en activité des élèves en lien avec les capacités à construire, et de supports utilisables. Chaque professeur fera ses propres choix en fonction des problématiques et de la progression qu'il aura retenues.*

Après 1918, le pacifisme devient très populaire en Europe, où l'idée de la « guerre à la guerre » est défendue par les anciens combattants. Les pacifistes veulent inscrire la paix dans le droit en s'appuyant sur les règles et les principes énoncés par Wilson en 1917 qui ont conduit à la création

de la Société des Nations. Les mouvements les plus importants se réclament d'un pacifisme chrétien, humaniste et socialiste. Ils conduisent certains au refus absolu de toute guerre (objection de conscience, antimilitarisme) ; d'autres dénoncent la guerre comme recours irrationnel et inhumain sans exclure qu'elle soit parfois nécessaire ou inévitable. L'idée d'une sécurité collective qui laisse espérer une paix librement consentie entre anciens belligérants se développe, grâce aux efforts conjoints de l'Allemand Gustav Stresemann et du Français Aristide Briand. La présentation de la SDN et de son échec demande à être effectuée de manière synthétique, en lien avec le retrait des États-Unis, seul pays en mesure de prolonger un engagement total dans la paix, qui est mis en regard du manque de volonté et de moyens des autres pays. L'étude d'une chronologie de l'évolution de la composition de la SDN amènera les élèves à **nommer et périodiser des continuités et des ruptures**. L'analyse plus précise de l'exemple allemand, menée à travers un acteur comme Aristide BRIAND, permettra d'incarner les objectifs et les succès de la SDN : les élèves seront amenés à **identifier des documents** de natures différentes et **confronter les informations**. Grâce à des caricatures (nombreuses dans la presse américaine) illustrant les échecs de la SDN, ils pourront **faire preuve de sens critique** et appréhender ainsi l'histoire de la SDN dans sa globalité et sa dimension européenne et mondiale.

La création de l'ONU et la mise en place d'un système qui s'inspire de ce précédent pour préserver le monde d'une nouvelle conflagration a pu aboutir du fait de la volonté affirmée du président Roosevelt de voir se mettre en place un nouveau système garantissant la paix. L'étude de cette organisation internationale permet de **caractériser** les valeurs qu'elle véhicule (défense de la démocratie, des droits de l'homme -Déclaration universelle des droits de l'homme, 1948-), d'**identifier** ses différentes facettes dans les domaines diplomatique, militaire, économique, financier, culturel et le rôle clé joué par les États-Unis dans sa création. Il convient aussi d'aborder, avec un regard critique, les manques et les paradoxes qui laissent présager un fonctionnement difficile dans un contexte d'après-guerre tendu.

#### 4. Pièges à éviter

- Faire une présentation détaillée de l'histoire de la SDN puis de l'ONU, et de l'évolution de celle-ci depuis 1945.
- Aborder le sujet d'étude avec une démarche magistrale, descendante, en oubliant de favoriser l'autonomie des élèves
- Oublier d'articuler le sujet d'étude avec la question obligatoire

#### Pour aller plus loin

Bock Fabienne, *Les sociétés, la guerre et la paix. 1911 -1946*, Paris, Armand Colin, 2003.

Moreau Defarge P, « De la SDN à l'ONU », dans la revue *Pouvoirs*, n°109, avril 2004.

Rousseau Frédéric (dir.), *Guerres, paix et sociétés, 1911-1946*, Paris, Atlande, 2004,