

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »

"Parcours : M2 MEEF 1^{er} degré professeur polyvalent"

Comment enseigner le fait colonial en cycle 3 ?

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master

soutenu par

Damien BEUZELIN

le 6 juin 2017

Commission de jury composée par :

M. Manière, directeur de mémoire

M. Sendral, membre du jury

ATTESTATION D'AUTHENTICITE

Ce document rempli et signé par l'étudiant(e) doit être inséré dans tous les documents soumis à évaluation, après la page de garde.

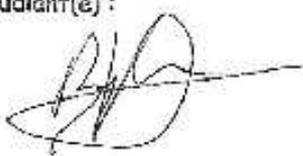
Je, soussigné(e) : (nom et prénom) ... BEUREUN Damien ...

Etudiant(e) de : (Formation et année) ... M2 MEEF 1^{er} degré professeur polyvalent ...

- certifie avoir pris connaissance du « Guide du Mémoire » de Master de l'ESPE et en particulier des pages consacrées au plagiat,
- certifie que le document soumis ne comporte aucun texte ou son, aucune image ou vidéo, copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources selon les normes de citation universitaires.

Fait à Mulhouse ... le 31/05/16

Signature de l'étudiant(e) :



Tout plagiat réalisé par un étudiant constitue une fraude au sens du décret du 13 juillet 1992 relatif à la procédure disciplinaire dans les Établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP). La fraude par plagiat relève de la compétence de la section de discipline de l'Université. En général la sanction infligée aux étudiants qui fraudent par plagiat s'élève à un an d'exclusion de tout établissement d'enseignement supérieur.

Tout passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources, selon les normes de citation universitaires sera considéré par le jury ou le correcteur comme plagié.

Remerciements

Avant de présenter ce mémoire, je souhaite remercier M. Manière d'avoir accepté de me guider dans ma recherche.

Je remercie l'ensemble de l'équipe éducative de l'école Edouard Sitzmann de Zillisheim pour leur soutien au long de cette année et M. Dupont, directeur de l'école qui m'a laissé mener les séances d'histoire avec ses élèves.

Je remercie ma tutrice Mme. Kuster, mon MAT M. Fromageat pour l'ensemble de leurs conseils qui m'ont aidé à progresser dans ma pratique d'enseignant et de conception didactique.

Je remercie également mes camarades de promotions, amis et ma famille pour leur soutien et leurs encouragements.

Sommaire du mémoire

Introduction	6
Chapitre 1 : Approche théorique du fait colonial.....	8
1.1 Définition théorique de la colonisation.....	8
1.1.1 Définition de la notion de colonisation	8
1.1.2 Délimitation historique	8
1.1.3 Délimitation des puissances étudiées	9
1.1.4 Les facteurs étudiés	10
1.1.5 Emergence de la situation problème : l'impérialisme	12
1.2. Contexte institutionnel et scientifique actuel lié à l'objet de recherche	13
1.2.1 Contexte institutionnel.....	13
1.2.2 Contexte scientifique	15
1.3. Contexte pédagogique lié à l'objet de recherche.....	17
Chapitre 2 : L'évolution du fait colonial dans les programmes et dans les manuels...	18
2.1 L'évolution dans les programmes.....	18
2.1.1 Programme de 1995.....	18
2.1.2 Programmes de 2002	19
2.1.3 Programmes de 2008	20
2.1.4 Programmes 2015	21
2.1.5 Conclusion	22
2.2. Les manuels et le fait colonial	23
2.2.1 La place de la colonisation et de la décolonisation dans les manuels entre 1995 et 2008.....	23
2.2.2 Les manuels suite aux programmes 2015.....	25
Chapitre 3 : Enseigner le fait colonial en cycle 3	29
3.1 Les méthodes d'enseignement en histoire	29

3.1.1	Partir d'une situation problème	29
3.1.2	Le document au cœur des apprentissages	29
3.1.3	Une mise en commun	30
3.2	Proposition de séquence	30
3.3	Déroulement de la séquence	32
3.3.1	Séance n°1 : La colonisation et la Ille République.....	32
3.3.2	Séance n°2 : Les rapports entre la métropole et les indigènes.....	32
3.3.3	Séance n°3 : Les apports de la colonisation	33
3.3.4	Séance n°4 : La décolonisation.....	34
	Conclusion	36
	Annexes.....	37
	Annexe n°1 : La Ille République et la colonisation.....	37
	Annexe n°2 : La présence des colons en Algérie Française	38
	Annexe n°3 : Fiche de préparation de la séance n°2	39
	Annexe n°4 : Fiche de préparation détaillée de la séance n°3	40
	Annexe n°5 : Fiche de préparation détaillée de la séance n°4	43
	Annexe n°6 : Fiche élève – Séance n°4	45
	Annexe n°7 : Traces écrites de la séquence.....	46
	Annexe n°8 : Leçon – séance 4	47
	Annexe n°9 : Evaluation	48
	Bibliographie.....	49

Introduction

Le fait colonial étant l'objet de débat public, scientifique et mémoriel encore très actif ; les évolutions dans les programmes et les manuels ont été nombreuses ces dernières années. En prenant en compte ce contexte historique, institutionnel et scientifique, et par l'appui de nombreuses recherches, ce mémoire portera autour de la question suivante :

Comment enseigner le fait colonial en cycle 3 ? Pour y répondre, un plan en trois parties :

La première partie traitera de la colonisation et de la décolonisation, tout en donnant une approche de ce qu'est le fait colonial. Nous analyserons cette thématique sur différents plans scientifiques, ainsi que les débats qui ont été menés à la suite de la décolonisation et ceux en cours. Cette partie illustrera la transition entre une phase de gloire coloniale qui s'attache à primer l'importance de ces possessions coloniales et à glorifier la puissance de la culture européenne, à un passé que l'on éclipse. Cette partie s'articulera autour de l'évolution des débats, notamment en analysant l'évolution de la représentation du fait colonial à la suite des premières lois reconnaissant les méfaits de la colonisation en 1990, qui ont marquées une profonde rupture dans les débats. Nous verrons aussi l'impact de l'application de la loi n° 2005-158 du 23 février 2005 qui a fait l'objet d'un grand débat chez les historiens et dans les sphères politiques et institutionnelles.

Dans la seconde partie, nous analyserons les programmes et les manuels et nous verrons qu'ils sont étroitement liés au débat scientifique, politique et de mémoire du fait colonial, étudiés dans la première partie. Ces recherches se concentreront sur la période 1995 à 2017. Le fait colonial n'a pas toujours été exposés avec la même ampleur dans les manuels scolaires, notamment dans les dernières éditions adaptées aux nouveaux programmes de 2015. Nous les étudierons et les confronterons aux attentes des programmes ainsi qu'aux précédentes éditions.

Dans la dernière partie, en prenant en compte l'ensemble de mes recherches et les nouveaux programmes, une proposition de séquence adaptée aux programmes 2015 sera détaillée et rattachée aux annexes. Cette séquence s'attachera à utiliser des supports variés. Cette partie donnera un ensemble de pistes pour mener une séquence sur le fait colonial en classe de CM2, après avoir donné plusieurs éléments indispensables pour enseigner l'histoire en cycle 3 en rapport avec les nouveaux programmes.

Chapitre 1 : Approche théorique du fait colonial

1.1 Définition théorique de la colonisation

1.1.1 Définition de la notion de colonisation

L'expansion de l'Europe du XVI^e au XX^e siècle a été l'un des événements les plus importants de l'histoire de l'humanité. Elle s'est exprimée par différents processus : d'émigrations, la diffusion de techniques et des savoirs, les exportations et échanges économiques et la colonisation. Cette dernière, sera l'objet d'étude de ce projet de mémoire. Cette thématique est abordée à deux reprises lors de la scolarité d'un élève en CM2 et de cycle 4 en classe de 4^e.

La colonisation se définit comme la domination exercée par les métropoles coloniales sur des territoires extra-européens ; le terme renvoie à l'organisation et à l'exploitation de ces territoires, mais également à la mise en cause de cette domination. Ce processus se manifeste à de nombreuses reprises mais reste limité dans le temps, il y aura de longue phase de « découverte » et ensuite d'appropriation de terres du XVI^e au début du XIX^e siècle, mais la donne change dès le XIX^e siècle. En 1815, l'Europe est en plein recul. Certaines puissances conservent des lambeaux d'empire sauf la Grande Bretagne qui s'approprie des possessions hollandaises...

1.1.2 Délimitation historique

C'est alors que la colonisation reprend sa dynamique, un véritable processus de conquête s'actionne durant les années 1830-1910 et s'accélère sur la période 1870-1910 : c'est à cet instant que s'établissent les empires coloniaux. De 1910-1945, les possessions coloniales sont mises en valeur par les métropoles, des extensions territoriales sont menées et ces colonies sont mises à contribution dans les conflits de la Première et Seconde Guerre Mondiale sous l'impulsion des autorités de la métropole. La troisième phase du processus de colonisation commence dès 1910 jusqu'à 1980, cette phase a pour période d'apogée les années 1945-1965. C'est le début de la remise en cause du système colonial qui conduit à l'indépendance des colonies, entre 1947 (Inde) et 1980 (Zimbabwe) ; c'est ce que l'on nomme la

décolonisation, le processus par lequel un pays jusque-là colonisé accède à l'indépendance.

Après avoir étudié les grandes lignes historiques du processus de colonisation et de décolonisation, il est important d'analyser la naissance et le fonctionnement du système colonial durant les XIXe et XXe siècles.

1.1.3 Délimitation des puissances étudiées

Dans cette quête de territoires, deux grandes puissances coloniales s'imposent aux autres états européens et vont se partager « le monde » :

- La **Grande Bretagne**, première puissance coloniale avec 30 millions de km² où vivent 450 000 000 habitants¹, en 1939. Son empire s'étend sur presque tous les continents et compte d'importantes colonies de peuplement. Cet empire s'étend sur la quasi-totalité du continent africain du Cap au Caire.
- Et la **France**, qui rassemble un empire de 11 millions de km² et 69 131 000 habitants² en 1936. Ce qui la situe comme second empire colonial au monde. Son empire est également dispersé mais avec deux ensembles importants : l'Indochine et les possessions d'Afrique. Les conquêtes successives entre 1863 et 1893 du Cambodge, de la Cochinchine, de l'Annam, du Tonkin et du Laos aboutissent à la création d'une Union indochinoise dont l'administration, centralisée, est dominée par un gouverneur général. En Afrique on distingue les possessions de l'empire colonial au Maghreb, l'Afrique Equatoriale Française et l'Afrique Occidentale Française. Toutes ses possessions font de la France la première puissance maritime.

¹ La colonisation et le système colonial, *manuel d'histoire franco-allemand* - édition Nathan/Klett, 2011.

² Insee, « *TABLEAU 1 – ÉVOLUTION GÉNÉRALE DE LA SITUATION DÉMOGRAPHIQUE* » (consulté le 12 décembre 2016), URL : http://www.insee.fr/bases-de-donnees/irweb/sd2008/dd/Fexcel/sd2008_t1_fm.xls

Ces deux puissances se sont lancées dans cette conquête en pleine période de forte croissance démographique, beaucoup d'européens migrent de l'Europe pour l'Amérique, ce qui entraîne des échanges entre les deux continents et permet de développer une nouvelle économie mondiale qui créera ses richesses par l'exploitation de nouvelles terres et la diffusion massive de la culture européenne.

Les européens ont, grâce à l'ensemble de ces acquis, tout un ensemble de facteurs positifs leur permettant d'étendre leurs territoires et de s'imposer face aux autres puissances. Tout d'abord, les européens profitent de larges avancées technologiques en matière d'armement, de navigation et de transport qui les rendent incontestablement supérieurs ; de grandes capacités administratives qui leur permettent d'administrer de grands ensembles humains malgré la faible présence de colons. Les puissances coloniales se place comme civilisations dominatrices et ayant un fort sentiment de supériorité sur les populations indigènes.

1.1.4 Les facteurs étudiés

Mais ces facteurs n'expliquent pas totalement cette initiative, il y a tout un contexte historique qui va motiver ces deux puissances à s'étendre. Il est important de le comprendre puisqu'il y a une réelle « interaction entre le fait colonial et l'ensemble d'une situation historique, la situation historique générale expliquant la colonisation, et la colonisation modifiant en retour la situation générale »³. Nous allons étudier cette réciprocité par thématique :

- **Le contexte politique** : à la fin du XXe siècle, on assiste à la montée des nationalismes et à la naissance de l'esprit de « revanche », qui est virulent en France et est alimenté par une politique agressive qui touche les français dès l'enfance suite à la défaite contre les prussiens en 1871. Ce contexte fait naître le désir de constituer un empire symbole de puissance. On peut parler « d'amour propre ». Les puissances anglaises et françaises, attachées à l'idéologie libérale, tendent à faire reconnaître les droits de l'homme comme un

³ Jean BRUHAT, « COLONISATION », Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 2/12/2016. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/colonisation/>

modèle à exporter. Enfin les colonies empêchent les troubles en métropole, en détournant l'opinion des tensions sociales : c'est l'avis formel des dirigeants allemands sous Guillaume II.

- **Le contexte économique** : le XXe siècle est le siècle de l'industrialisation et de la révolution des transports, ces évolutions contribuent aux mouvements migratoires internationaux (il y a alors encore plus de migrants internationaux en proportion qu'aujourd'hui). L'Europe est au centre de l'économie mondiale : elle est le centre de gravité du commerce international ; en 1910, elle assure 58% des exportations et 65% des importations. Cette volonté de coloniser s'explique, aussi, par la montée du courant de pensée colonialiste, pendant la seconde moitié du XXe siècle. Cette doctrine, ou idéologie, préconise l'établissement et le développement de colonies, considérées comme une source de puissance pour la nation qui les possède.
- **Le sentiment de supériorité** : les puissances européennes croient elles-mêmes que la civilisation européenne est universelle et supérieure à celle des autres (Kipling, Lyautey) : elle est occidentale, chrétienne, capitaliste. Ainsi l'action colonisatrice est-elle fondamentalement définie par une œuvre d'émancipation.
- **Le contexte stratégique** : dans un contexte de tensions politiques, on occupe une position pour empêcher ses voisins de s'y implanter ; les européens transportent dans les colonies la notion de « frontière naturelle », on veut compléter les intervalles pour constituer des ensembles.

On voit donc la création d'un système qui s'articule autour d'un modèle qui est à exporter et, évidemment, à imposer, puisque les échanges entre colons, les personnes ayant migrés dans une colonie, et colonisés ou indigènes, personnes originaire d'un territoire devenu colonie, ne se font pas à pied d'égalité.

1.1.5 Emergence de la situation problème : l'impérialisme

D'un point de vue politique, d'abord, puisqu'il n'y a aucune réciprocité en matière de droits entre colons et colonisés, les colons gardent la plupart de leurs avantages liés aux lois appliquées en France métropolitaine, tandis que les colonisés n'en ont que des « fragments ».

On peut citer par exemple la liberté syndicale attribuées aux Français dès 1884 et à laquelle les indigènes auront accès qu'en 1945.

Il en est de même en ce qui concerne l'économie, le régime des travaux forcés, que l'on peut presque comparé aux corvées de la société de l'Ancien Régime, est maintenu jusqu'en 1946, alors même que le décret d'abolition de l'esclavage est décrété en 1848 par Victor Schœlcher, alors nommé dans le Gouvernement provisoire de 1848 sous-secrétaire d'État à la Marine et aux Colonies. La colonisation s'accompagne aussi d'une très grande inégalité culturelle. Les européens exportent leur civilisation sans aucune réciprocité.

C'est autour de ce contexte et de ces principes d'inégalité que se constitue un véritable **système colonial**. Ce système rassemble l'ensemble des acteurs qui participent au processus de colonisation, et croient ou non au colonialisme, ainsi que leurs motivations, leurs arguments. Ces acteurs consolident une domination territoriale par une présence économique aussi agressive que leur influence culturelle.

Ce système s'articule autour de la montée de l'**impérialisme**, c'est-à-dire de la domination exercée par les nations industrialisées sur les autres Etats. C'est cette idéologie qui justifie la domination exercée par les métropoles sur les colonies.

L'importance de cette idée impérialiste s'est manifesté dans de nombreux discours de politiques tel que Léon Blum, qui tiendra ces propos lors de sa déclaration

du 9 juillet 1925 à la Chambre des députés⁴ : « Nous avons trop l'amour de notre pays pour désavouer l'expansion de la pensée, de la civilisation française... Nous admettons le droit et même le devoir des races supérieures d'attirer à elles celles qui ne sont pas parvenues au même degré de culture et de les appeler aux progrès réalisés grâce aux efforts de la science et de l'industrie. »

Même de grands auteurs tel que Victor Hugo prône la suprématie de la civilisation européenne sur le continent africain, où se concentre l'essentiel des possessions coloniales françaises : « Quelle terre sue cette Afrique ! L'Asie a son histoire, l'Amérique a son histoire, l'Australie elle-même a son histoire ; l'Afrique n'a pas d'histoire. »⁵. Cet impérialisme va donner de nombreuses dérives qui marqueront l'histoire, encore aujourd'hui.

1.2. Contexte institutionnel et scientifique actuel lié à l'objet de recherche

1.2.1 Contexte institutionnel

En France, cette période de l'histoire est devenue un enjeu de mémoires et les héritiers des minorités soumises à ce processus de colonisation demandent d'une certaine manière « réparation ». La reconnaissance des méfaits du système colonial s'est établie avec l'application des lois Gayssot⁶, puis loi Taubirac de 1997 et de la loi de 2005 sur le « rôle positif de la colonisation ».

Cette dernière, la loi française n° 2005-158 du 23 février 2005 « portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés », est une loi dont l'article 4 a été très contesté pour son « ingérence » dans

⁴ Léon Blum, 9 juillet 1925, Chambre des députés, dans *Empire colonial et capitalisme français*, paru aux éditions Albin Michel, 1984, p.370, Jacques Marseille.

⁵ « Discours sur l'Afrique » (18 mai 1879), dans *Œuvres complètes* de Victor Hugo, Victor Hugo, éd. J. Hetzel, A. Quantin, 1883, vol. Actes et paroles. IV, partie Assemblée constituante, p. 204

⁶ Loi n° 90-615 du 13 juillet 1990 tendant à réprimer tout acte raciste, antisémite ou xénophobe

l'histoire coloniale. Elle a été présentée et défendue au parlement par Michèle Alliot-Marie, ministre de la Défense durant le quinquennat de Jacques Chirac.

L'article 4 stipule que « les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du nord, et accordent à l'histoire et aux sacrifices de combattants de l'armée française issue de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit ».

Ces lois s'appliquent en pleine période de débat public autour des programmes d'histoire-géographie de l'école élémentaire ou de l'enseignement secondaire. Ce débat reste l'un des plus vibrant, encore aujourd'hui au lendemain des élections présidentielles. « Le roman national » ou « récit national » popularisée par Pierre Nora désigne « le récit patriotique, centralisateur, édifié par les historiens du XIXe siècle tout à la louange de la construction de la nation. Le récit national met en avant la grandeur du pays, ses hauts faits et édulcore souvent les pages plus délicates »⁷.

Ce roman national remettrait en question les lois mémorielles, nommées ainsi depuis la loi Gayssot de 1990 dont nous venons de parler. Inquiétant même pour Bernard Accoyer en 2011, président de l'Assemblée nationale, qui relayait l'inquiétude d'historiens et d'académiciens réunis dans l'association « Liberté pour l'histoire » présidé par Pierre Nora.

Pour Nicolas Offenstadt, maître de conférences d'histoire du Moyen Âge et d'historiographie à l'université Panthéon-Sorbonne, pense qu'il n'y a pas de craintes à avoir concernant ces lois mémorielles, ni même multiplication des mémoires communautaires, ni quant à la liberté de travail de recherche. Il attache le récit national

⁷ Nicolas Offenstadt (2009), *L'histoire bling-bling. Le retour du roman national*, Paris, Stock, collection « Parti Pris », 148 p.

à une « histoire (qui) est sans cesse théâtralisée ». Le roman national, pour Nicolas Offenstadt, oublie manifestement « les communautés », « les mémoires ».⁸

Ce récit national fait l'objet de nombreuses études dont la publication d'ouvrages « pour comprendre ces enjeux posés par l'enseignement de l'Histoire, un collectif de 122 historiens sous la direction de Patrick Boucheron, professeur au collège de France, vient de faire paraître au Seuil un passionnant ouvrage de 800 pages intitulé « Histoire mondiale de la France »⁹.

Ce récit national et ces lois mémorielles font donc l'objet de nombreux échanges dans les sphères politiques, sociales mais aussi scientifiques...

1.2.2 Contexte scientifique

Pour certains historiens, cette instruction aurait eu sa place dans les programmes d'histoire de la III^{ème} République. Elle est pourtant extraite d'une loi adoptée le 10 février 2005. Dans *Le Monde*, des historiens : Claude Liauzu, Gérard Noiriel, Lucette Valensi... demandent son abrogation « parce qu'elle impose une histoire officielle, contraire à la neutralité scolaire... (et) un mensonge officiel sur des crimes ». Une initiative qui suscite les réserves de Guy Pervillé qui d'une part recadre la loi par rapport à celle du 21 mai 2001 et d'autre part souligne que « l'intervention des historiens dans ce débat sera d'autant plus convaincante qu'elle ne donnera pas l'impression de juger avec deux poids et deux mesures suivant que la loi est "de gauche" ou "de droite" »¹⁰. En effet, il est du devoir de l'historien, face à ce sujet, de ne doit pas s'imposer comme un juge ni un agent comptable. Comme le définissait

⁸ Claudette Toulmonde, « Nicolas Offenstadt, *L'histoire bling-bling. Le retour du roman national* », Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique [En ligne], 112-113 | 2010, mis en ligne le 04 mars 2011, consulté le 2 mai 2017. URL : <http://chrhc.revues.org/2195>

⁹ *Pour ou contre le "roman national" : un débat d'historiens... et de politiques*. (n.d.). Retrieved May 2, 2017, from <http://culturebox.francetvinfo.fr/patrimoine/histoire/pour-ou-contre-le-roman-national-u-n-debat-d-historiens-et-de-politiques-252657>

¹⁰ *Enseigner le fait colonial*. (s. d.). Consulté 2 janvier 2017, à l'adresse http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/schumaines/histoire/Pages/2005/66_Enseignerlefaitcolonial.aspx

Marc Bloch, le métier d'historiens est d'abord d'être un citoyen : « nous fûmes de bons ouvriers, mais avons-nous été de bons citoyens ? ».

Le fait colonial est actuellement en plein débat puisque les historiens commencent à peine à l'étudier comme l'énonce M. Rivet, historien français spécialiste du Maghreb à l'époque coloniale :

« Le temps des colonies et l'épreuve de la décolonisation s'éloignent de nous irréversiblement [et] les passions se refroidissent inéluctablement. Aux historiens d'aujourd'hui, il appartient d'en prendre leur parti et d'en tirer la conclusion qu'on est enfin sorti de la dialectique de la célébration et de la condamnation du fait colonial qui a si longtemps et si profondément biaisé l'écriture de son histoire. [...] Notre passé colonial s'est suffisamment éloigné pour que nous établissions enfin avec lui un rapport débarrassé du complexe d'arrogance ou du réflexe de culpabilité¹¹. »

Le fait colonial entre progressivement dans le débat public et est devenu, au fil du temps, un « passé qui ne passe pas ».

Selon Gérard Attali, Inspecteur Pédagogique Régional de l'académie de Lille « la tradition scolaire, qui préfère le terme de colonisation, conduit à majorer le processus de conquête de terres lointaines et l'installation de colons au détriment de l'étude des effets du système colonial qui obligerait à donner davantage de place à la perception de la colonisation par les colonisés et donnerait une dimension politique au cours¹² ». Il ajoute que « l'histoire de la colonisation reste une histoire délicate à enseigner... La mise à jour des connaissances et la réflexion didactique doivent seules rester garantes d'une étude raisonnée du passé »¹³.

¹¹ D. Rivet, « *Le fait colonial et nous : histoire d'un éloignement* », *Vingtième siècle*, n° 33, 1992, p. 129-130, 138.

¹² *Colonisation, histoire et mémoire*. (s. d.). Consulté 2 janvier 2017, à l'adresse http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/schumaines/histoire/Pages/2006/69_Colonisationhistoireetmemoire.aspx

¹³ *Colonisation, histoire et mémoire*. (s. d.). Consulté 2 janvier 2017, à l'adresse http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/schumaines/histoire/Pages/2006/69_Colonisationhistoireetmemoire.aspx

L'histoire du fait colonial doit donc s'attacher aux recherches actives des historiens, nous allons ensuite voir la place du fait colonial dans les programmes officiels, notamment le BO traitant du devoir de mémoire de la traite négrière.

1.3. Contexte pédagogique lié à l'objet de recherche

Le *B.O du 10 novembre 2005*, traitant du devoir de mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions, recommande que « l'institution éducative accorde une place privilégiée aux réflexions sur la mémoire » et qu'à ce titre « le thème de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions s'inscrit dans la mission d'éducation, comme l'a rappelé le rapport du Comité pour la mémoire de l'esclavage remis au Premier ministre le 12 mai 2005 ¹⁴». Il est demandé à travers la loi de 2005, dont nous avons parlé précédemment, d'exposer les « apports » de la colonisation sur les populations indigènes. De nombreux travaux ont été fait sur l'évolution des programmes en matière du fait colonial, comme ceux de Sophie Ernst¹⁵ sur le fait colonial, les lois de mémoire et l'enseignement pour la Ligue des Droits de l'Homme de Toulon ; et les travaux de l'Institut National de Recherche Pédagogique sur la colonisation et décolonisation dans les programmes de l'école primaire¹⁶ par exemple.

Cette étude de la colonisation dans les sphères politiques, sociales et scientifiques montre que le fait colonial fait l'objet de nombreux débats, toujours en cours.

¹⁴ *Bulletin officiel n° 41 du 10 novembre 2005*. (s. d.). Consulté 2 janvier 2017, à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/41/MENE0502383C.htm>

¹⁵ [LDH-Toulon] *le fait colonial, les lois de mémoire et l'enseignement*, par Sophie Ernst. (s. d.). Consulté 20 décembre 2016, à l'adresse <http://ldh-toulon.net/le-fait-colonial-les-lois-de.html>

¹⁶ Benhayoun, A.-M. (s. d.). *Colonisation et décolonisation dans les programmes de l'école primaire* (1995-2002). Institut National de Recherche Pédagogique.

Chapitre 2 : L'évolution du fait colonial dans les programmes et dans les manuels

Après s'être intéressé à la définition de la colonisation et sa place dans le débat actuel, nous allons analyser l'évolution de la place de cette thématique dans les programmes et les manuels scolaires.

2.1 L'évolution dans les programmes

L'histoire de la colonisation est entrée dans les programmes en même temps que se mettait en place un enseignement de l'histoire. Elle apparaît dès 1902, la colonisation est étudiée en 3^e et est rattachée à la connaissance de la géographie des empires coloniaux, glorifiant la nation et sa présence dans le monde. La tendance change dès les années 60, en pleine période de décolonisation progressive des dernières colonies françaises, où elle est presque abandonnée dans les programmes d'histoire du collège et de l'école primaire. On assista par la suite à la réapparition de cette thématique, avec une configuration qui va connaître de nombreuses évolutions jusqu'à nos jours. Il est intéressant d'étudier cette approche sur la période 1995-2016 ayant connu de nombreux bouleversements en lien avec le débat qui agite les sphères sociales, politiques et scientifiques.

2.1.1 Programme de 1995¹⁷

Pour commencer cette étude, nous allons nous pencher sur les programmes de la période 1995 – 2017 qui ont subi de nombreuses mutations sur l'approche de la thématique de la colonisation à l'école élémentaire. Il est intéressant de confronter ces évolutions avec l'avancée des débats.

Le programme de 1995 se concentre sur « la compréhension du monde contemporain pour pouvoir agir sur lui [l'élève] en personne libre et responsable », il se décompose en cinq grandes périodes. Deux périodes vont tout particulièrement nous intéresser : « le dix-neuvième siècle (1815-1914) : *La France dans une Europe*

¹⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, B.O. spécial n° 5 du 9 mars 1995

dominante » et, d'autre part, « *le vingtième siècle (1914-19..) : La France dans un monde bouleversé* ». La colonisation et décolonisation sont comprises de manière explicite dans « *La France et le monde* » qui avec « *Les progrès scientifiques, la révolution industrielle, les transformations sociales* » et « *la construction de la République et les difficiles progrès de la démocratie* » constituent les trois aspects de l'étude du dix-neuvième siècle. Notre thématique est donc quasiment absente des programmes. Les références à Jules Ferry se limitent aux lois scolaires de 1881 et 1882, rien n'est indiqué quant à ses discours favorables à l'expansion de l'Empire colonial français. Colonisation et décolonisation ne sont donc pas inscrites explicitement dans les programmes de 1995.

2.1.2 Programmes de 2002¹⁸

De nombreuses évolutions sont apportées par les programmes d'histoire et géographie de 2002. L'étude de la colonisation s'articule sur 2 des 6 périodes des programmes. L'une et l'autre font cependant l'objet d'une présentation qui met en évidence une problématique et évoque des points forts. Le dix-neuvième siècle est défini comme « le siècle de l'émigration et de l'expansion coloniale ». La colonisation est, une fois de plus, mentionnée de manière explicite dans la thématique : « Une Europe en pleine expansion industrielle et urbaine, à la recherche de territoires et débouchés : le temps du travail en usine, de l'émigration et des colonies ».

Le programme est accompagné d'un document d'application des programmes de trente et une pages présentant le contenu des instructions officielles à travers des intentions, des périodes et des recommandations didactiques. Ce document est donc de valeur officielle. On y retrouve l'ensemble du déroulement des programmes 2002, la colonisation est sous-entendue dans les contenus « point fort » de la période « XXe siècle » : « *Ne pouvant nourrir tous les hommes, l'Europe voit partir des flux massifs d'émigrants, surtout vers le « rêve américain* » » et par la phrase suivante : « *Dominants sur le plan économique, les Etats européens se lancent à la conquête du*

¹⁸ Ministère de l'Education Nationale, B.O. spécial n° 1 du 14 février 2002

monde, à la recherche de territoires, de débouchés économiques. Ils créent de nouvelles colonies, ils imposent leur culture et diffusent leurs valeurs ».

Le fait colonial a donc une place entière dans ces programmes, il est au cœur d'une nouvelle problématique, explicite mais clairement pensée, confrontant la supériorité économique évidente des puissances européennes, en quête de territoires, et la domination culturelle imposée aux colonies. On retrouve cette conception dans la phrase présentée dans les points forts : « *Ils (les européens) créent de nouvelles colonies, ils imposent leur culture et diffusent leurs valeurs* ». La colonisation est présentée comme une conséquence de l'industrialisation et de l'affirmation de la puissance européenne à l'échelle mondiale.

Pour étayer le travail de l'enseignant les « *personnages et groupes significatifs* » sont mentionnés : Jules Ferry et les français et indigènes musulmans en Algérie.

Les programmes ne mentionnent pas la décolonisation mais celle-ci est illustrée dans le document d'application : « *Après 1945, les pays coloniaux obtiennent leur indépendance soit pacifiquement, soit à l'issue de conflits. La France est en guerre en Indochine, puis en Algérie.* ». La guerre d'Algérie fait partie des repères chronologiques qui sont à enseigner, tout comme les figures célèbres de la décolonisation : Gandhi et de Léopold Sedar Senghor.

2.1.3 Programmes de 2008¹⁹

A la rentrée 2008, de nouveaux programmes du cycle 3 ont été mis en place. On y retrouve une seule allusion à la colonisation : « *La révolution française et le XIXe siècle* » sous la forme « *La France dans une Europe en expansion industrielle et urbaine : le temps du travail en usine, des progrès techniques, des colonies et de l'émigration* ».

¹⁹ Ministère de l'Education Nationale, B.O. spécial n° 3 du 19 juin 2008

Dans la dernière partie du programme d'histoire « *Le vingtième siècle et notre époque* », la décolonisation n'est pas mentionnée non plus. A la différence des programmes de 2002, on constate que la colonisation et la décolonisation n'ont qu'une place très limitée. De plus, les programmes de 2008 n'ont aucun document d'accompagnement qui nous donnerait des informations supplémentaires pour traiter du fait colonial en cycle 3.

2.1.4 Programmes 2015²⁰

En 2015, les nouveaux programmes, en application à ce jour, modifient les méthodes d'enseignements en histoire et géographie. Plus globalement, ces nouveaux programmes « reposent sur une conception nouvelle » selon le site Eduscol²¹.

Cette conception ne veut plus être une « simple juxtaposition de programmes disciplinaires annuels imposant aux professeurs les contenus, les démarches, les méthodes et les progressions, visant un élève abstrait ». Les nouveaux programmes « s'inscrivent dans un projet global, s'adressant à tous les élèves » et s'accordent à donner « davantage confiance à la professionnalité des professeurs. » en leur attribuant une plus grande liberté pédagogique²², ainsi qu'une plus grande souplesse quant au programme (élargissement des cycle 2 et 3)²³.

On peut alors en déduire que les allusions à la colonisation vont être limité tout comme dans les programmes de 2008. Mais comme le souligne *le Café pédagogique* « des exemples de situation pédagogique ou des exemples concrets d'activités à mener [sont donnés] (comme cela était le cas dans les documents d'application des

²⁰ Ministère de l'Education Nationale, *B.O. spécial n° 11 du 26 novembre 2015*

²¹ *Une lecture : les nouveaux programmes d'histoire-géographie* - Histoire-géographie - Eduscol. (n.d.). Retrieved May 2, 2017, from <http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/actualites/actualites/article/une-lecture-les-nouveaux-programmes-dhistoire-geographie.html>

²² Lecture, dictée, notation, histoire... ce qui va changer à l'école. (2015a, September 18). Retrieved May 1, 2017, from http://www.liberation.fr/france/2015/09/18/programmes-scolaires-ce-qui-va-changer_1385378

²³ Maillard, M. B. et M. (2015, April 16). *Programmes scolaires : ce qui changera pour les élèves*. Le Monde.fr. Retrieved from http://www.lemonde.fr/campus/article/2015/04/16/programmes-scolaires-les-principales-nouveautes_4616162_4401467.html

programmes de 2002, cependant en beaucoup moins détaillé et précisé). Les attentes sont claires : plus de travail de groupes, plus de travail individualisé... ».

Les programmes de 2015 décomposent chaque année en 3 thématiques dont le « Thème 1 : Le temps de la République » en classe de CM2 qui englobe la colonisation. Une très courte et unique mention est faite : « On montre aux élèves que pendant cette période s'enclenche également un nouveau processus de colonisation » et s'inscrit dans « l'étude du centenaire de la République célébré en 1892 est mise en perspective pour montrer que les Français ont vécu différentes expériences politiques depuis la Révolution y compris celles ayant suscité conflits et violences (1830, 1848, 1870). Les cérémonies mettent en scène les symboles républicains. ».

La colonisation est donc étroitement liée à la IIIe République et à la politique, ce qui suppose que les programmes cherchent à montrer le lien étroit entre la Métropole et ses colonies. Il n'y a, par contre, aucune mention quant à la façon d'aborder la « supériorité » économique et culturelle établie par la métropole sur ses colonies en lien avec la loi n° 2005-158 du 23 février 2005. La décolonisation n'est mentionnée à aucune occasion dans les programmes, laissant davantage de place aux conflits mondiaux du XXe siècle et à la construction de l'Union Européenne.

2.1.5 Conclusion

Les programmes de 1995 et de 2002 se donnent pour objectif d'éduquer à un esprit critique, il y a eu une évolution très nette quant à la prise en compte des thèmes de la colonisation et de la décolonisation. Quasi absents en 1995, ils ont occupé une place importante en 2002. Dans les récents programmes leur place est moins significative, mais on retrouve toujours des traces explicites de la colonisation et de la décolonisation. Au nom de la liberté pédagogique, les propositions d'enseignements sont moins importantes (une réalité commune à toutes les disciplines). Les nouveaux programmes laissent l'opportunité aux enseignants de mener des recherches sur le contenu qu'ils proposeront à leurs élèves pour aborder ce sujet.

Le manuel étant le principal support de l'enseignant, nous allons en confronter plusieurs pour observer les contenus proposés et les mettre en corrélation avec les programmes de 2015.

2.2. Les manuels et le fait colonial

Les manuels sont les premiers à subir les modifications des programmes, ce sont les outils essentiels des enseignants dans la conception de leurs séances. En les étudiant, on peut constater les effets de l'actualité et des demandes des programmes sur le choix des documents, les personnalités présentées ou encore le nombre de pages consacrées à la thématique.

Pour Atfa Memai et Abla Rouag « Le manuel scolaire est un élément central dans la pratique pédagogique, il est reconnu comme l'un des facteurs les plus efficaces pour améliorer la qualité de l'enseignement, particulièrement dans les états où le système éducatif manque de moyens »²⁴, les manuels ne sont pas « un simple support de transmission des connaissances, puisque par son contenu il participe non seulement à l'instruction mais également à l'éducation »²⁵.

2.2.1 La place de la colonisation et de la décolonisation dans les manuels entre 1995 et 2008.

La plupart des manuels travaillent autour d'une didactique implicite. L'ensemble des documents, de différentes natures, qui permettent aux élèves de dégager une synthèse du déroulement de l'histoire et du programme. Ils servent aussi à illustrer la leçon ou à l'enrichir par des démarches pédagogiques classiques à la discipline.

²⁴ Memai, A., & Rouag, A. (2017). *Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social. Éducation et socialisation*. Les Cahiers du CERFEE, (43). <https://doi.org/10.4000/edso.2014>

²⁵ Memai, A., & Rouag, A. (2017). *Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social. Éducation et socialisation*. Les Cahiers du CERFEE, (43). <https://doi.org/10.4000/edso.2014>

De nombreuses recherches ont été menées sur les manuels d'histoire-géographie du secondaire, notamment les recherches de Lucas Nicole²⁶. Les manuels d'histoire-géographie de CM2 ont aussi fait l'objet d'études comme celles menées sous la direction de Benoit Falaize de l'Institut national de recherche pédagogique, équipe Enjeux contemporains de l'enseignement de l'histoire et de la géographie²⁷. Cette étude nous donne un regard sur l'évolution des manuels de 1995 à 2008 et dégagent différentes « périodes ».

Selon ce rapport, les manuels en 1996 (calqués sur les programmes 1995) consacrent environ quatre à huit pages sur les thématiques de la colonisation et de la décolonisation « à l'exception des manuels Hachette-éducation CE2 1996 et Sedrap 1997 qui n'abordent pas » le fait colonial. Cet effort est « considérable » quand on le compare à l'évolution qui sera connue par la suite. Les manuels publiés à partir de 2000 anticipent les renouvellements à venir des programmes comme Hatier. Les éditeurs s'adaptent aux débats qui surgissent dans la sphère publique autour de la colonisation et des enjeux de mémoires. La colonisation et la décolonisation deviennent alors des chapitres à part entière dans les manuels. Les évolutions sont notables, les manuels abordent explicitement la question de l'acculturation et permettent une évolution du regard porté sur la colonisation. Ils témoignent aussi d'une ambition d'évoquer la réalité coloniale et l'imaginaire colonial, permettant à l'élève de distinguer les aspects positifs et négatifs. Les éditeurs attribueront une place moins importante avec l'application des programmes 2008, mettant à l'écart l'étude de la décolonisation (sauf quelques éditeurs) et réduisant les corpus consacrés à 4 voire 2 pages. Cette tendance reste cependant stable.

Ces manuels s'adaptent clairement à un profond climat de refonte des programmes. Les éditeurs se retrouvent face à des interrogations nouvelles sur la

²⁶ Bruter, A. (2003). LUCAS (Nicole). – *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902*. Histoire de l'éducation, (97), 150–151. Retrieved from <https://histoire-education.revues.org/383>

²⁷ Benoit Falaize, G. B., & Carine Eizlini, A.-M. B. (2010). *La colonisation et la décolonisation dans les apprentissages scolaires de l'école primaire*. INRP, 67.

mémoire de la colonisation, par l'actualité comme par les débats de société qui ont nourri cette période.

2.2.2 Les manuels suite aux programmes 2015

Les nouveaux programmes donnent une plus large liberté pédagogique. Il est intéressant d'analyser la façon dont s'en sont appropriés les éditeurs dans la conception de leur contenu disciplinaire.

Aucune étude n'a encore été menée sur la présence du fait colonial dans les manuels de 2016 – 2017. Pour analyser ces manuels, nous allons étudier les productions de 6 grands éditeurs : Hachette Education²⁸, Belin²⁹, Nathan³⁰, Hatier³¹ La librairie des écoles³² et Magnard³⁴ ayant déjà publiés leurs éditions 2017. La sortie de ces manuels a été très tardive et attendue par les enseignants, la plupart étant publiés entre janvier et mars 2017.

Tous ces éditeurs sauf Hatier attribuent une place à la colonisation dans leurs manuels comme le recommande les programmes. Belin y consacre 2 pages tout comme Hachette et Nathan. Magnard donne plus de place à la colonisation dans son manuel, en effet 4 pages de documents sont consacrés à cette thématique. Les éditeurs s'attachent à faire progresser leur corpus autour d'une situation problème qui sera éclairée par l'ensemble des documents :

- Belin : Qu'est-ce que la colonisation ?

²⁸ Walter Badier, G. R., & Cédric Aymérial, V. M. (2017). *Histoire - Géographie CM2* (Hachette Education).

²⁹ Geneviève Chapier-Legal, Y. G., & Hélène Lestonnat, J.-M. B. (2017). *Histoire Géographie CM2*. Belin éducation.

³⁰ D. Chevalier, V. P. (2017). *Histoire-Géographie CM2* (Édition 2017). Nathan Education.

³¹ Sophie Le Callennec, D. G., & Médéric Briand. (2016). *Histoire-Géographie Histoire des arts CM2*. Hatier.

³² Philippe Nemo. (2017). *Manuel d'histoire Cycle 3*. Retrieved May 27, 2017, from <http://www.calameo.com/read/0000158562cb73fc81a6e?authid=cq994d8Fbqdb>

³³ Jean Nemo, P. de M., Jean-Noël Rochut, N. W., & Emmanuelle Etienne, C. J. (2017). *Manuel d'histoire de France Cycle 3*. Retrieved May 27, 2017, from <http://www.calameo.com/read/000015856760631f56588?authid=pxOaRFbMsRb2>

³⁴ Françoise Changeux, C. F., Olivier Szwaja, M. D.-V., & Henriette Humbert. (2017). *Odysséo Histoire CM1-CM2*. Magnard.

- Hachette Education : Comment la France s'engage-t-elle dans de nouvelles conquêtes coloniales ?
- Magnard se pose la question de savoir : Quelles raisons ont poussé la République Française à conquérir des territoires fortement lointains ? et comment s'exerçait la domination de la République sur les colonies ?
- Nathan : Comment la IIIe République impose son autorité sur les colonies entre 1870 et 1940 ?
- La librairie des écoles : est le seul tournant autour d'une leçon qui éclaire la colonisation et la décolonisation. Le concept étant de rendre la leçon d'histoire comme un récit.

2.2.2.1 La colonisation au cœur du Temps de la République

Comme on peut le voir dans l'énonciation de ces situations problèmes, les éditeurs attachent largement la colonisation à la IIIe République. Tous s'accordent à mettre en évidence la formation des « vastes empires » dans une quête de développement économique et de démonstration de puissance. Les différences de traitement de ce sujet sont notables en ce qui concerne les documents proposés par les éditeurs.

2.2.2.2 Une richesse et une diversité de documents

La différence est marquante, chaque éditeur s'applique à utiliser des méthodes différentes, Magnard par exemple utilise très peu de documents textes, seulement un. L'éditeur a recours à davantage de sources photographiques sans doute pour rendre plus accessible cette réalité coloniale. Pour illustrer « la propagande » et la réalité de la fondation du « mythe » colonialiste, cinq illustrations sont présentées aux élèves. Les contenus sont donc riches en diversité et permettent aux élèves de travailler différentes compétences attendues par les programmes. Les éditions Hachette ne donnent aucune « leçon » dans leur manuel. Les supports écrits sont présents, on retrouve deux textes, une photographie, une carte et une illustration. Belin présente 3 textes, deux illustrations, une photographie et une carte pour illustrer la colonisation. Les textes sont donc encore très importants dans la composition des corpus des éditeurs mais une place de plus en plus importante est laissée aux supports iconographiques.

2.2.2.3 La confrontation entre le mythe colonialiste et les réalités

Ces documents mettent en lumière la façon avec laquelle est traité la distinction entre les « apports » de la colonisation, mis en évidence par les lois de 2005, et les réalités du colonialisme quant à la supériorité culturelle et économique qui est imposée aux indigènes.

2.2.2.4 Les apports du colonialisme dans les manuels de 2017

Le manuel de Magnard est celui qui met le plus en évidence les « apports » de la colonisation, il présente aux élèves la construction de chemins de fer, les soins médicaux qui sont prodigués aux populations ainsi que l'ouverture d'école dans les colonies. Belin fait uniquement référence aux médecins mobilisés pour soigner les populations et à la richesse qui est apporté par la France avec une représentation de Marianne apportant : la richesse, les nouveaux outils agricoles et de la lecture (donc de l'enseignement). Hachette montre la construction des nouvelles lignes de chemins de fer construites dans des conditions difficiles par les indigènes, des hôpitaux et écoles tout en mettant en évidence que leur accès est restreint. Le manuel d'Hachette nuance d'avantage les « apports » de la colonisation que celui de Magnard.

La place des « apports de la colonisation » reste donc très limitée, les manuels exposent davantage de documents d'illustration des « réalités » du colonialisme.

2.2.2.5 Les réalités du colonialisme dans les manuels de 2017

Magnard mène un grand travail, dans son manuel, autour de la supériorité culturelle et économique des colons et de l'exploitation des colonies par les métropoles. Les inégalités entre colons et colonisés/indigènes sont au premier plan et les auteurs ne manquent pas d'affirmer la réalité de l'opposition à la colonisation. Le discours de Ferry est utilisé dans la grande ligne des précédentes éditions des manuels de cycle 3 qui l'utilisaient massivement. Le « Savais-tu » donne une indication sur les zoos humains et les expositions coloniales. La carte ne montre que les possessions françaises et ne mentionne pas les confrontations opposant la France avec les autres puissances.

Hachette utilise aussi une carte des grands empires coloniaux ainsi que les justifications de Jules Ferry, dont nous venons de parler. Un rapide résumé de la

reprise de la colonisation lors de la III^e République permet aux élèves de comprendre que cette expansion fait suite à la défaite française de 1870. Le traitement des colons : impôts, travaux difficiles, acculturation par l'école (bien indiqué que peu d'élève y sont scolarisés), discours sur la supériorité des colons sont aussi présentés.

Belin utilise une affiche d'une exposition coloniale pour montrer l'attachement de la France à ses colonies. La carte des possessions coloniales françaises est aussi présente (pas de confrontation avec UK mais mention), un document illustre les raisons de la colonisation : défaite de 1870 comme chez Hachette. La réalité du débat en France contre la colonisation et la mission civilisatrice de la France est aussi mise en avant. Le « je retiens » met clairement en évidence la supériorité économique et sociale imposée par les colons sur les colonies et ne manque pas d'affirmer que la colonisation « bouleverse profondément les sociétés indigènes ».

2.2.2.6 La décolonisation totalement absente

La décolonisation n'a cependant plus sa place dans ces différents manuels, sauf dans les leçons de la librairie des écoles, contrairement aux précédentes éditions. Les nouveaux programmes de 2015 ne donnent, effectivement, aucune consigne concernant cette thématique et en s'attarde davantage sur la colonisation et les deux conflits mondiaux.

Conclusion

Les manuels ont donc connus de nombreuses évolutions aux cours de ces dernières années en revoyant leur contenu en fonction des programmes. Les apports de la colonisation sont peu mentionnés et le plus souvent nuancés, en contrepartie, les dénonciations des pensées colonialistes y occupent une place importante.

Chapitre 3 : Enseigner le fait colonial en cycle 3

3.1 Les méthodes d'enseignement en histoire

A partir de l'ensemble des points abordés sur les programmes et les manuels, et en prenant en compte l'ensemble des évolutions soulignées précédemment, nous allons voir dans cette partie comment enseigner le fait colonial en classe de CM2, à partir d'une proposition de séquence. Cette séquence, menée en classe, a été conçue autour de la méthode d'enseignement exposée dans cette partie.

3.1.1 Partir d'une situation problème

Dans l'approche des nouveaux programmes les séances d'histoire et de géographie doivent s'articuler autour d'une situation problème.

« C'est une mise en crise des représentations sociales des élèves. L'élève a une tâche à accomplir »³⁵. Pour ce faire, l'élève ne doit pas disposer de la solution pour différentes raisons : des savoirs insuffisants ou peu performants ou des représentations initiales en contradictions avec les nouveaux apports. « *La situation-problème rompt avec les pratiques habituelles de la discipline scolaire mais elle est adaptée à la conceptualisation et à la construction d'une intelligibilité globale des faits sociaux.* »³⁶

L'objectif de cette démarche est de donner conscience à l'enfant, qu'en résolvant un problème, il a appris quelque chose et qu'il a acquis une nouvelle méthode.

C'est évidemment à l'enseignant d'anticiper les documents qui seront nécessaires à l'élève.

3.1.2 Le document au cœur des apprentissages

Le second élément indispensable à une séance d'histoire reste évidemment les documents. Le document à différentes fonctions pour l'élève, ce support questionne, éveille la curiosité et l'esprit critique, informe, illustre. C'est aussi un outil permettant à

³⁵ Jean Luc Despretz CPC Landivisiau/ Dalongeville A., 2000, *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*, Hachette Education coll. Pédagogie pratique à l'école.

³⁶ Gérin-Grataloup, Anne-Marie / Solonel, Michel / Tutiaux-Guillon, Nicole. *Situations problèmes et situations scolaires en histoire-géographie*. Revue française de pédagogie, 01/1994, 106, p. 25-39.

l'élève d'argumenter, de mener des échanges. Ces compétences se retrouvent dans les programmes à travers les items « pratiquer différents langages en histoire et en géographie » et « coopérer et mutualiser ».

Pour l'enseignant, le document constitue un élément d'évaluation des connaissances. Il est important d'apporter une démarche méthodologie aux élèves pour qu'ils parviennent à les analyser, comme le demande les compétences du programme : « comprendre un document ». Ces documents se doivent d'être accessibles, limités en nombre pour éviter que les élèves se perdent ; ils doivent être lisibles et accompagnés de consignes précises.

3.1.3 Une mise en commun

Enfin la dernière étape de la séance suite à la phase de recherche doit être l'élaboration de la trace écrite. Une trace écrite doit être élaborée au fur et à mesure avec les élèves, elle peut se présenter sous la forme :

- D'une courte synthèse : reprise de toutes les remarques qui serait annotées au tableau. Ou encore au moment du bilan de séance (qu'avez-vous appris aujourd'hui ?) par dictée à l'adulte.
- Ou en lien avec des documents étudiés : étude d'une image/ document.

3.2 Proposition de séquence

La séquence proposée peut-être mise en place en classe de CM2 comme le prodigue les programmes dans le « thème 1 : Le temps de la République ». Elle s'articule autour de 5 séances dont une d'évaluation.

Les documents utilisés pour la mise en place de la séance sont présentés en annexe.

Colonisation et décolonisation en cycle 3

Objectifs de la séquence :

- Mémoriser les repères historiques sur la colonisation et la décolonisation et savoir les mobiliser dans différents contextes.
- S'approprier et utiliser un lexique historique approprié.
- Identifier le document et en comprendre le sens général.
- Comprendre et analyser un document historique.

Séance n°1 : La colonisation et la IIIe République

Objectifs :

- Comprendre pourquoi et comment la colonisation a eu lieu.
- Comprendre que certaines politiques sont favorables à la colonisation et d'autres non.

Séance n°2 : Les rapports entre la métropole et les indigènes

Objectifs :

- Comprendre les rapports entre colons et indigènes
- Savoir ce qu'est une métropole, un colon, un indigène, une colonie
- Analyser un tableau et en retirer des informations

Séance n°3 : Les apports de la colonisation

Objectifs :

- Comprendre que la colonisation n'a pas que des mauvais aspects.

Séance n°4 : La décolonisation

Objectifs :

- Comprendre que le contexte de l'après-guerre est favorable à la décolonisation.
- Caractériser la décolonisation négociée.
- Caractériser les guerres d'Indochine et d'Algérie.

Séance n°5 : Evaluation

Objectif :

- Mobiliser l'ensemble des acquis de séquence.
- Mémoriser les repères historiques et savoir les mobiliser dans différents contextes.
- S'appropriier et utiliser un lexique historique approprié.
- Identifier le document et en comprendre le sens général

3.3 *Déroulement de la séquence*

3.3.1 Séance n°1 : La colonisation et la Ile République

Le but de la première séance est clairement de présenter aux élèves le concept de colonisation qui leur est encore inconnu, pour la plupart, mais aussi les espaces concernés par la colonisation. Un temps de recueil des représentations initiales est mis en place autour de la question : « qu'est-ce que la colonisation ? ». L'enseignant annote toutes les hypothèses au tableau pour les confronter, ensuite, aux savoirs apportés par les documents.

Pour découvrir la notion, l'enseignant pose une situation problème : définissez ce qu'est la colonisation à l'aide de deux textes. La première partie de séance tournera autour d'un corpus constitué de 2 textes (annexe n°1) : le discours de Jules Ferry et de Georges Clémenceau. Des questions leurs permettront d'analyser les documents.

La lecture des documents se fait de manière collective, tous les mots inconnus et toutes les incompréhensions sont éclairées par l'enseignant avant la mise en activité. Les élèves travaillent ensuite par deux pour répondre aux différentes questions.

Une mise en commun est ensuite menée par l'enseignant et permet aux élèves de dégager les principales idées, tout en les comparant avec leurs premières hypothèses. L'enseignant présente les deux figures politiques étudiées dans le corpus. Le discours de Jules Ferry permet aux élèves d'avoir des indices quant aux continents concernés par la colonisation. Une carte est projetée au TBI et est analysée par les élèves en collectif à l'aide de la légende.

La trace écrite est ensuite créée avec l'ensemble des acquis de séance par dictée à l'adulte (voir annexe n°7). Les mots clés sont soulignés.

3.3.2 Séance n°2 : Les rapports entre la métropole et les indigènes

Toutes les séances suivantes commencent par un temps de reprise et de rappel des notions apprises précédemment. L'enseignant expose ensuite la question

suivante : « à partir d'un nouveau type de document, comment évolue la population des colonies, qui vit dans les colonies ? » (détails voir annexe n°3).

Un tableau est distribué aux élèves (voir annexe n°2). Pour les aider, une phase de méthodologie est mise en œuvre par l'enseignant qui recueille les premières hypothèses répondant à la question : « comment pouvons-nous traiter ce document et quelles informations peuvent-ils nous donner ? ». Une fiche méthodologique est créée avec les élèves, ils devront s'en servir pour répondre à cette question : « Quelles questions vous poseriez à vos élèves sur ces documents si vous étiez le professeur ? »

Grâce à ces questions, les élèves s'interrogent mutuellement, c'est à eux de l'analyser et d'en ressortir des hypothèses et des informations. Ces informations permettent aux élèves de nourrir des échanges argumentés autour des propositions élaborées.

A partir du document les élèves découvrent de nouveaux termes qui sont réutilisés pour la trace écrite (voir annexe n°7) : colons, indigènes, colonies, métropole avec les apports de l'enseignant. Cette séance donne l'opportunité aux élèves de découvrir un nouveau type de document en histoire et de le rattacher aux mathématiques et notamment aux séances d'OGD.

3.3.3 Séance n°3 : Les apports de la colonisation

La troisième séance est consacrée aux apports de la colonisation, la situation problème est de savoir « la colonisation n'a-t-elle que des impacts négatifs ? », les représentations initiales des élèves sont écrites au tableau.

Lors de cette séance, l'enseignant utilise le TBI ou le vidéoprojecteur pour diffuser un diaporama (voir annexe n°4) comportant différentes photographies et illustrations. Les élèves ayant déjà l'habitude d'analyser ce type de documents peuvent directement les analyser après rappel de la méthodologie. Pour les aider à l'analyse, on se posera toujours les questions : qui ? quoi ? où ? comment ? quand ? et pourquoi ?

Les premiers documents sont deux photographies, l'une d'une école française et l'autre d'une école en Algérie. Les élèves doivent les comparer avec l'appui des

questions d'analyse citées précédemment. Une mise en commun est effectuée pour recueillir l'ensemble des ressentis et analyses.

Dans une deuxième partie, l'enseignant présente les autres apports de la colonisation en projetant un ensemble de photographies à analyser en groupe classe. La première photographie, où l'on peut apercevoir des chemins de fer et un port en Algérie, permet aux élèves d'analyser en détail ce document et d'en ressortir que des moyens de communications sont développés. D'autres photographies sont ensuite présentées au tableau illustrant les campagnes de vaccinations.

Pour terminer cette séance, une vidéo d'archive de l'INA est diffusée, les élèves doivent répondre individuellement aux questions d'analyse et préparer leurs réponses en groupe de 2. Toutes les remarques des élèves sont à noter dans leur cahier, ces analyses seront reprises au cours de la séance suivante. A la suite de cette dernière étape, la trace écrite est à rédiger (voir annexe n°7). Cette séance donne l'occasion aux élèves d'analyser de nombreuses images et de comprendre ce type de document, les modalités de travail sont diversifiées pour donner des temps d'échanges.

3.3.4 Séance n°4 : La décolonisation

Cette dernière séance porte sur une des thématiques non-indiquées par les programmes. L'enseignant disposant de sa liberté pédagogique, il est dans l'intérêt des élèves de connaître les résultats des processus de colonisation. Cette séance peut avoir lieu à la suite de l'étude des deux conflits mondiaux pour donner davantage de sens chronologique. Elle s'articule autour de la question : « comment s'achève la colonisation ? ».

Cette séance se concentre essentiellement sur l'étude de documents, des groupes sont constitués et chacun doit présenter une affiche (voir annexe n°6) en utilisant les questions d'analyse affichées au tableau. Les groupes disposent de 10 minutes. Ces affiches sont mises en lien avec la vidéo de la semaine précédente, l'objectif étant de déduire que des expositions coloniales ont eu lieu dans toute la France. La question : « quels peuvent-être les intérêts d'organiser un tel événement ? » est posée, chacun répond de manière individuelle. Ce type de travail peut-être directement rattaché à des études de documents menées en histoire des arts.

Dans une seconde partie, l'enseignant pose la question de savoir : « comment s'achève la colonisation ? », les élèves donnent rapidement leurs hypothèses, elles sont notées au tableau.

Pour répondre à cette question, deux vidéos d'archives sont diffusées sans aucun commentaire de la part de l'enseignant, les élèves disposent d'un questionnaire (un petit tableau – voir annexe n°7) à compléter pour l'analyse. Les vidéos sont diffusées deux fois, et un temps est donné aux élèves pour qu'ils remplissent le tableau à 2. La première vidéo est une vidéo des actualités françaises évoquant la déclaration d'indépendance du Maroc et la seconde un discours de Charles De Gaulle sur les violences en Algérie. L'objectif est de distinguer deux types de climats, une indépendance acquise dans l'entente et une autre dans la violence. L'enseignant donne des apports supplémentaires sur la guerre d'Algérie (attachement à cet ancien département français...) et du Vietnam.

Pour conclure, une trace écrite est à noter dans le cahier suite à une dictée à l'adulte (voir annexe n°8), une carte est projetée pour montrer le nouveau monde à la suite de la décolonisation.

L'évaluation porte sur l'ensemble des acquis de séquence et s'appuie sur toutes les trames de bilan rédigées par les élèves (voir annexe n°9).

Conclusion

Pour enseigner le fait colonial, dans l'intérêt des nouveaux programmes, il est nécessaire de présenter aux élèves une pluralité de documents et de les confronter à des sources de différentes natures, dans l'intérêt de développer leur sens critique et leurs capacités d'analyse. Il est nécessaire de mener des séances brodées autour d'un fil conducteur : la situation-problème qui donne du sens aux apprentissages et explicite les démarches. Les modalités de travail doivent être les plus mobiles possibles pour favoriser les échanges : passer d'une phase collective, individuelle puis en binôme... Les mises en commun permettent à l'enseignant de parvenir à la structuration des acquis de séance des élèves par le biais de la dictée à l'adulte.

Cette thématique est effectivement délicate pour les élèves, car attachée à une conception et une pensée idéologique éloignée des mœurs actuelles.

Enseigner la colonisation, au regard des programmes et des nombreux débats qui touchent les sphères politiques, sociales et scientifiques, c'est tempérer les apports de la colonisation et la propagande, menée autour l'idée de mission « civilisatrice ». Mais les confronter aux réalités colonialistes sans prendre parti, dans le devoir de neutralité professionnelle. Les programmes adoptés entre 1995 et 2017 sont globalement attachés à cette méthode d'étude de l'histoire coloniale et les manuels suivent ces progressions.

Ce sont de bons outils pour les enseignants. Ils se sont adaptés aux différentes instructions officielles. Il est intéressant de les confronter pour observer les différentes approches documentaires. La colonisation ne doit pas être t un objet étudié par le texte, mais illustré par l'enseignant avec des outils concrets d'archives disponibles sur des plateformes telles qu'histoire en images.fr ou encore INA.fr.

Ce sujet est très délicat, mais il fait partie de cette histoire-mémorielle indispensable à la culture des futurs citoyens et au développement de leur esprit critique. Le débat n'étant pas achevé, la place de cette thématique, dans les programmes, risque encore d'être modifiée. Mais qu'en sera-t-il de la décolonisation qui n'a plus de place officielle dans les programmes de 2015 ?

Annexes

Annexe n°1 : La IIIe République et la colonisation

Séquence CM2 : La colonisation

FICHE 1

Texte 1

On peut rattacher le système d'expansion coloniale à trois sortes d'idées : à des idées économiques, à des idées de civilisation, à des idées d'ordre politiques et patriotiques.

Ce qui manque à notre industrie, ce sont des débouchés ; or, ce problème est intimement lié à la politique coloniale.

Il y a un second point ; c'est le côté humanitaire et civilisateur de la question. Les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures.

Je dis qu'il y a pour elles un droit parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures.

Un troisième point : c'est le côté politique de la question. Rayonner sans agir, en regardant comme un piège, comme une aventure toute expansion vers l'Afrique de l'Ouest ou vers l'Orient, pour une grande nation, c'est abdiquer.

D'après Jules Ferry, discours à la chambre des députés, 28 juillet 1885

Texte 2

Races supérieures, races inférieures ! [...] Non, il n'y a pas de droit des nations dites «supérieures» contre les nations dites «inférieures». N'essayons pas de revêtir la violence du nom hypocrite de «civilisation». [...]

La conquête que vous préconisez, c'est l'abus pur et simple de la force que donne la civilisation scientifique sur les civilisations rudimentaires pour s'approprier l'homme, le torturer, en extraire toute la force qui est en lui au profit du prétendu civilisateur.

D'après Georges Clemenceau, discours à la chambre des députés, 31 juillet 1885

a. Je relie chaque auteur à sa position face à la colonisation

Jules Ferry	*	*	favorable à l'expansion coloniale
Georges Clemenceau	*	*	défavorable à l'expansion coloniale

b. Quelles sont les trois raisons pour lesquelles Jules Ferry est favorable à la colonisation ?

- *
- *
- *

c. D'après Georges Clemenceau, que cherchent réellement les colonisateurs ?

-
-
-

Annexe n°2: La présence des colons en Algérie Française

Tableau n° 1 : Répartition des européens présents en Algérie Française en 1849.

Européens (1849) dont :	Français	Espagnols	Italiens	Allemands	Suisses	Anglo-Maltais	Anglais
117 366	54 958	35 222	8 115	6 040	3 237	8 908	882

La population totale est divisée en deux parties distinctes :

- La « Population Indigène » (2 598 517 habitants), qui incluent les musulmans et les israélites en 1849.
- Les « Européens » (117 366 habitants), qui incluent les Français et les étrangers dont le tableau ci-dessous donne la répartition précise :

Tableau n°2 : Répartition des européens et israélites présents en Algérie Française en 1886.

Européens et Israélites (1886)³⁷ dont :	Français venant de « Métropole »	Israélites	Espagnols	Italiens	Maltais	Autres
480 000	220 000	43 000	142 000	44 133	15 333	15 000

En 1886, on compte 3 817 465 habitants dont 480 000 « colons » en Algérie Française.

Après l'application du droit du sol en 1889, beaucoup d'étrangers dont les ancêtres sont présents depuis deux générations reçoivent la citoyenneté française.

³⁷ Informations venant des recherches du Dr Pierre Goinard

Israélites : ce terme désigne les Enfants d'Israël formant les Tribus d'Israël décrites dans la Bible hébraïque, ou bien les Hébreux, peuple sémitique ancêtre des Juifs, ou bien encore les habitants de l'Israël antique.

Annexe n°3 : Fiche de préparation de la séance n°2

1) Retour sur la précédente séance - 5min

Bien éclaircir les deux discours de pensée de Clémenceau et Ferry = représentatifs de la population française

Retour sur les intérêts économiques.

2) Mise en route – Enrôlement - 10min

Un document est distribué aux élèves, c'est à eux de l'analyser et d'en ressortir des hypothèses et des informations.

« Quelles questions vous poseriez à vos élèves sur ces documents si vous étiez le professeur ? »

3) Recueil des premières hypothèses – comment traiter le document ? - 5min

La formulation de conjectures, d'hypothèses explicatives, de protocoles possibles

4) Rédaction des questions au tableau

L'investigation ou la résolution du problème conduite par les élèves

5) L'échange argumenté autour des propositions élaborées – 5/10min

6) L'acquisition et la structuration des connaissances – 5min

Colon : qui a migré dans une colonie.

Colonie : territoire d'outre-mer, conquis, gouverné et exploité par un autre pays (la métropole).

Colonisation : mise en place de la domination et de l'exploitation d'un pays (la colonie) par un autre pays (la métropole).

Indigène : originaire d'un territoire devenu colonie.

Métropole : pays dominant une colonie.

Annexe n°4 : Fiche de préparation détaillée de la séance n°3

Séance n°3 : Les apports des métropoles sur les colonies

I) L'éducation dans les colonies et les autres apports directs

<https://www.histoire-image.org/etudes/ecole-jeunes-filles-algerie>

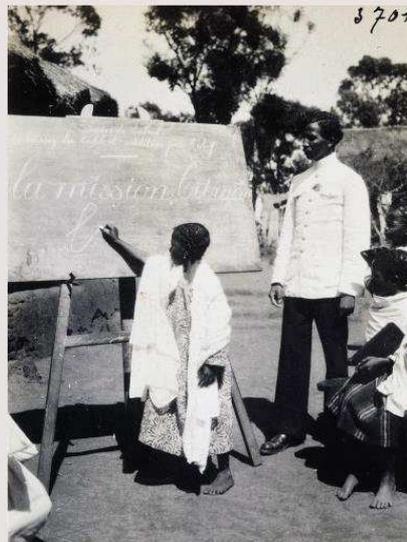


ECOLE DE JEUNES FILLES EN ALGÉRIE.



Félix-Jacques Antoine MOULIN (1802 - 1875)
© Photo RMN-Grand Palais - H. Lewandowski

<https://www.histoire-image.org/etudes/madagascar-1925-travail-ecriture-plein-air>



MADAGASCAR. MAHALSINJO.

ANONYME
© Photo RMN-Grand Palais - J.-G. Berizzi

Etude des deux photographies :

- 1) Comment fait-on classe ?
- 2) Que remarques tu ?
- 3) Quelle est la différence avec une classe de métropole ?

<https://www.histoire-image.org/etudes/modele-instruction-republicaine>



EN CLASSE, LE TRAVAIL DES PETITS.



Henri Jules Jean GEOFFROY, dit GEO (1853 - 1924)
© Photo RMN-Grand Palais - J.-G. Berizzi



- 1) Qu'apprend-on sur cette classe ?
- 2) Que remarques tu ?

Eléments de précision :

- Faire une rapide présentation de l'évolution des moyens de communication et de transports : chemins de fer en Algérie Française (doc clé)
- Parler des vaccins dans les colonies
- Accès à l'éducation
- Habitations et services

II) Les expositions coloniales : l'exemple de l'exposition de 1931

<https://www.ina.fr/video/I15127603/vues-aeriennes-de-l-exposition-coloniale-de-vincennes-video.html>

<http://fresques.ina.fr/jalons/fiche-media/InaEdu04713/l-exposition-coloniale-de-1931-a-vincennes.html>

➤ **Sur une feuille donner tous ses ressentis**

Qui ?

Quoi ?

Où ?

Comment ?

Pourquoi ?

Recueillir toutes les hypothèses et réponses au TBI.

III) A partir de toutes les traces écrites, établir la leçon

Annexe n°5 : Fiche de préparation détaillée de la séance n°4

Séance n°4 : Décolonisation

1) Retour sur la séance précédente – 5 min

- Retour sur les définitions : colons, colonisés-indigènes, colonie, métropole...
- Impacts négatifs : rapports sociaux entre colons et colonisés...
- Impacts positifs : création d'infrastructures, éducation, facteur travail.

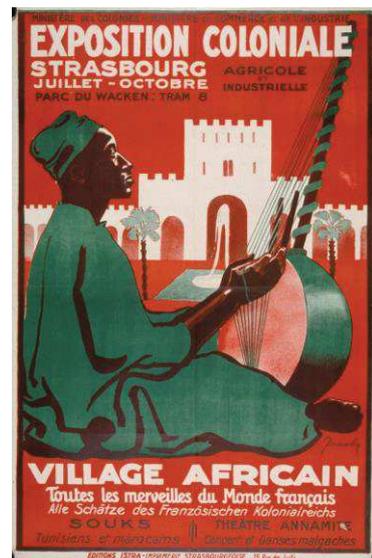
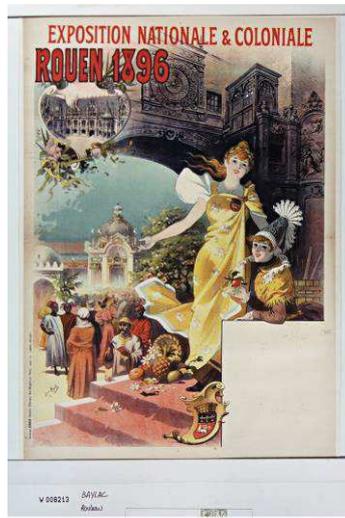
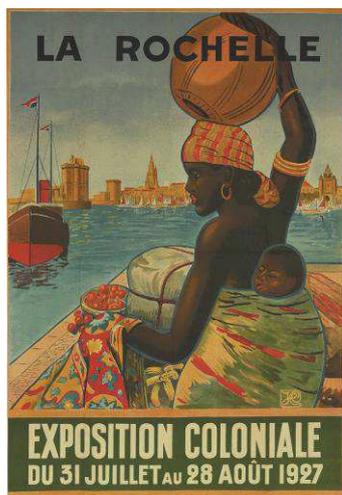
2) Etude de documents – 30 min

- a) Retour sur la vidéo – Exposition coloniale de 1931 – Vue aérienne

<https://www.ina.fr/video/I15127603/vues-aeriennes-de-l-exposition-coloniale-de-vincennes-video.html>

- Revenir sur le côté précaire de l'exposition = montre l'importance des financements, le symbole

➤ **Individuellement** : quel peuvent-être les intérêts d'organiser un tel évènement ?



Le lien à un court texte

- A lier avec d'autres expositions = montrer que l'on en trouve partout en France : Rouen, La Rochelle et Strasbourg.

b) Mais existe-t-il des tensions ?

- Evolution des conflits entre colons et colonisés = une d'un journal métropolitain ?

➤ **Analyse d'une une en groupe de 2**

Qui ? Quoi ? Où ? Comment ? Pourquoi ?

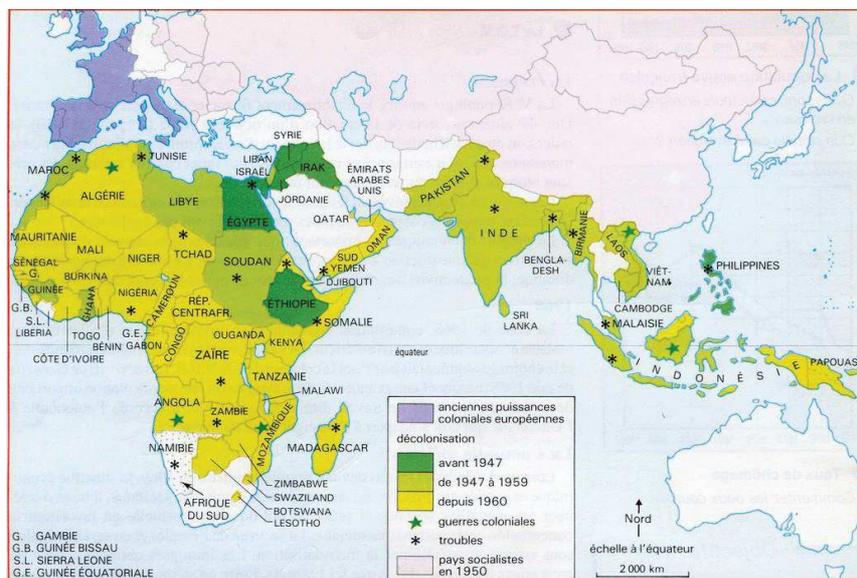
- Photographies d'actions de contestation
- c) 2 types de décolonisation
- Dans l'entente : Maroc -vidéo

<http://www.ina.fr/video/AFE85006640/signature-de-l-independance-du-maroc-video.html>

- Dans la violence-le conflit -vidéo

<http://www.ina.fr/video/AFE85008590/de-gaulle-et-l-algerie-video.html>

➤ **En groupe de 2** : dégager les différences entre les deux vidéos



Questions à modifier

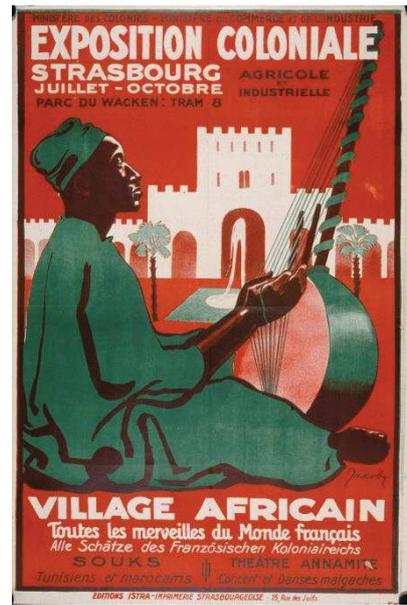
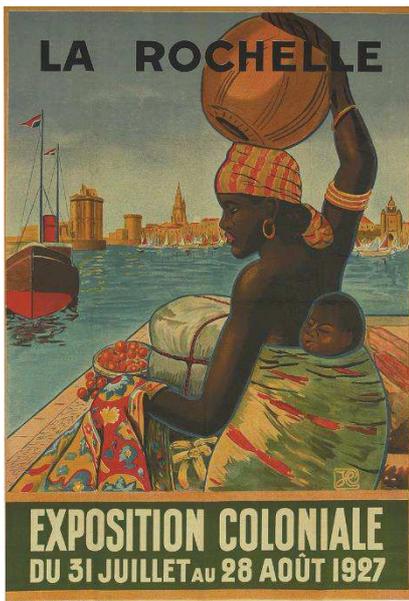
	Vidéo 1	Vidéo 2
Que se passe-t-il ?		
Pourquoi ?		
Où se déroule ces évènements ?		
Quand se déroule-t-il ?		
Qui sont les personnages célèbres cités dans ces vidéos ?		

3) Retour sur la séance – 5 min

Les colonies françaises ont joué un rôle dans les deux guerres mondiales, de nombreux **indigènes** ont combattu pour la Liberté.

Annexe n°6 : Fiche élève – Séance n°4

Séance n°4 : De la « gloire » coloniale à la décolonisation.



Affiches d'expositions coloniales en province.

Deux vidéos d'archives présentent deux évènements marquants de l'histoire de la coloniale française.

Réponds aux questions posées pour comparer les deux vidéos

	Vidéo 1	Vidéo 2
Titre :		
Que se passe-t-il ?		
Pourquoi ?		
Où se déroulent ces évènements ?		
Quand se déroulent-ils ?		
Qui sont les personnages célèbres cités dans ces vidéos ?		

Annexe n°7 : Traces écrites de la séquence

Histoire

Séance n°1 : La colonisation

Jules Ferry, comme beaucoup de Français, était favorable à l'expansion coloniale tandis que Georges Clémenceau avait le discours inverse.

Les colonies françaises et britanniques sont les plus importantes, notamment en Afrique qui est presque totalement colonisée.

Séance n°2 : colons et colonisés

La colonisation c'est :

- Envahir des territoires.
- Exploiter (rapporter) des richesses.
- Exploiter (faire travailler) les populations indigènes.

Un colon est un européen qui a migré dans une colonie, un colonisé ou indigène est une personne originaire d'une colonie. Une colonie est un territoire conquis, exploité et gouverné par un autre pays.

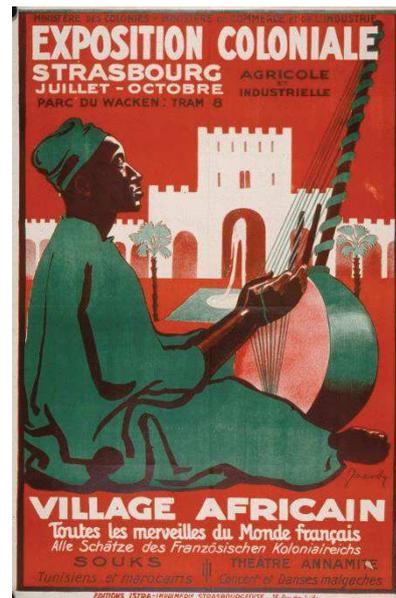
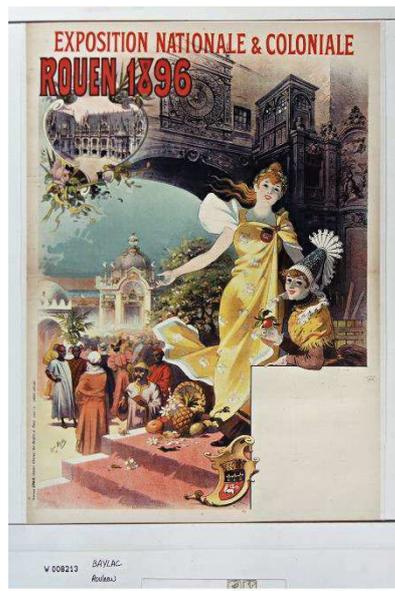
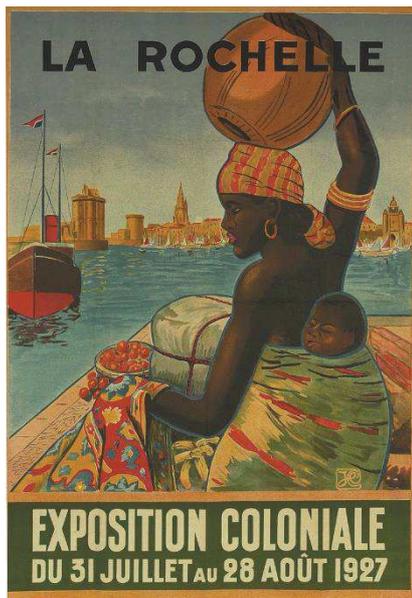
Séance n°3 : les apports de la colonisation

La colonisation a apporté l'éducation aux indigènes (pas tous), les colons ont construit des ports et des chemins de fer, l'accès à la santé est facilité (construction d'hôpitaux), des campagnes de vaccinations ont été menées.

L'Exposition coloniale de 1931, qui a eu lieu à Paris (bois de Vincennes) est une démonstration de la puissance coloniale française.

Annexe n°8 : Leçon – séance 4

Séance n°4 : De la « gloire » coloniale à la décolonisation.



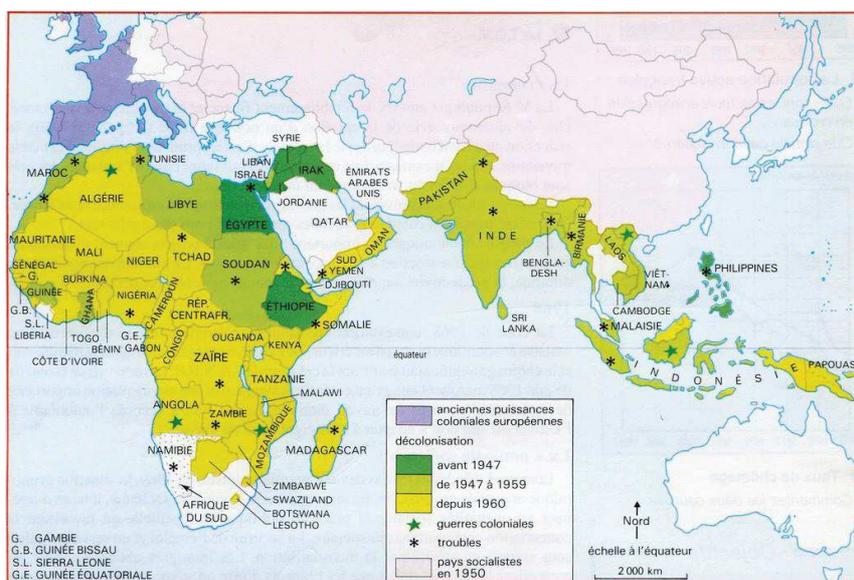
Affiches d'expositions coloniales en province.

A RETENIR

Dès la fin du XIXe siècle, des **expositions coloniales**, comme celle de Paris en 1931, sont organisées à la gloire de la puissance coloniale et pour montrer les intérêts et les avantages aux français.

Après la Seconde Guerre Mondiale (1939-1945), la **décolonisation** commence : les colonies demandent leur **indépendance** pour être libres. Certaines colonies comme le Maroc et la Tunisie deviennent indépendantes dans la paix, d'autres se révoltent pour l'obtenir comme l'Algérie. La **Guerre d'Algérie (1954-1962)** dure presque 8 ans, la France y était très attachée (elle a un statut de département et de nombreux colons y résident).

Après la décolonisation, les Empires coloniaux disparaissent, la France ne possède plus que les **DROM-COM**.



Carte de la décolonisation des Empires coloniaux français et anglais.

Annexe n°9 : Evaluation

Nom, Prénom :

Classe : CM2

Date : 06/02/2017

Bilan d'Histoire : Colonisation et décolonisation

Remarque	Compétences	NA	PA	A	D
		Objectif non atteint.	Objectif partiellement atteint.	Objectif atteint.	Objectif dépassé.
	Mémoriser les repères historiques et savoir les mobiliser dans différents contextes. S'appropriier et utiliser un lexique historique approprié. Identifier le document et en comprendre le sens général.				

1) Jules Ferry et Georges Clémenceau étaient-ils pour ou contre la colonisation ? Pourquoi ?

/2

2) Donne la définition de ces termes :

/8

- a) Colonisation : _____
- b) Colons : _____
- c) Indigènes/colonisés : _____
- d) Colonie : _____

3) Qu'est-ce que la colonisation a apportée aux indigènes et aux pays colonisés ?

/3

4) Présentes-en quelques mots l'affiche

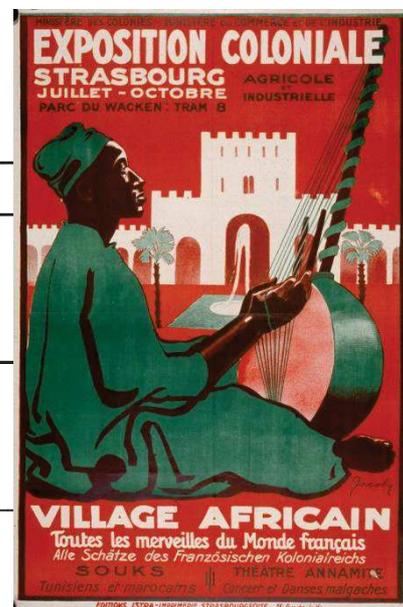
/3

5) Qu'est-ce que la décolonisation ?

/2

6) Quand a eu lieu la Guerre d'Algérie ?

/2



Bibliographie

- Bancel, N. (2007). *La colonisation française*, Milan.
- Bertrand, R. *La mise en cause(s) du « fait colonial »*. Consulté 2 janvier 2017, à l'adresse http://www.cairn.info/article_p.php?ID_ARTICLE=POLAF_102_0028#re16no6
- Benhayoun, A.-M. (s. d.). *Colonisation et décolonisation dans les programmes de l'école primaire (1995-2002)*. Institut National de Recherche Pédagogique.
- Benoit Falaize, G. B., & Carine Eizlini, A.-M. B. (2010). *La colonisation et la décolonisation dans les apprentissages scolaires de l'école primaire*. INRP, 67.
- *Bulletin officiel n° 41 du 10 novembre 2005*. (s. d.). Consulté 13 janvier 2017, à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/41/MENE0502383C.htm>
- Bruter, A. (2003). LUCAS (Nicole). – *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902*. Histoire de l'éducation, (97), 150–151. Retrieved from <https://histoire-education.revues.org/383>
- Claudette Toulmonde (2011, « *Nicolas Offenstadt, L'histoire bling-bling. Le retour du roman national* », Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique. URL : <http://chrhc.revues.org/2195>
- *Colonisation, histoire et mémoire*. (s. d.). Consulté 2 janvier 2017, à l'adresse http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/schumaines/histoire/Pages/2006/69_Colonisationhistoireetmemoire.aspx
- Coquery-Vidrovitch, C. (2009). *Enjeux politiques de l'histoire coloniale*. Marseille: Agone.
- D. Rivet (1992), « *Le fait colonial et nous : histoire d'un éloignement* », *Vingtième siècle*, n° 33, p. 129-130, 138.
- De Cock Laurence (2012), « *Un siècle d'enseignement du " fait colonial " dans le secondaire de 1902 à nos jours* », *Histoire@Politique*, 3/2012 (n° 18), p. 179 198.
- De Cock, L. (2015). *Le fait colonial à l'école: genèse et scolarisation d'un objet de débat public, scientifique et mémoriel (des années 1980 à 2015) : essai de sociohistoire du curriculum* (Thèse de doctorat). Université de Lyon.
- Dulucq, S., Klein, J.-F., & Stora, B. (2007). *Les mots de la colonisation*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- *Enseigner le fait colonial*. (s. d.). Consulté 3 janvier 2017, à l'adresse <http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/schumaines/histoire/P>

- Ferro, M. (1994). *Histoire des colonisations : des conquêtes aux indépendances : XIIIe-XXe siècle*. Paris : Editions du Seuil.
- Ferro, M. (1924-). (2016). *La colonisation expliquée à tous*, Edition du Seuil.
- Gérin-Grataloup, Anne-Marie / Solonel, Michel / Tutiaux-Guillon, Nicole. *Situations problèmes et situations scolaires en histoire-géographie*. Revue française de pédagogie, 01/1994, 106, p. 25-39.
- Guillaume, P. (1999). *Le monde colonial : XIXe-XXe siècle*. Paris : A. Colin.
- Jean Luc Despretz CPC Landivisiau/ Dalongeville A., 2000, *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*, Hachette Education coll. Pédagogie pratique à l'école.
- *Lecture, dictée, notation, histoire... ce qui va changer à l'école*. (2015a, September 18). Retrieved May 1, 2017, from http://www.liberation.fr/france/2015/09/18/programmes-scolaires-ce-qui-va-changer_1385378
- LDH-Toulon] *Guy Pervillé est réservé sur la pétition des historiens*. (s. d.). Consulté 3 janvier 2017, à l'adresse <http://ldh-toulon.net/Guy-Perville-est-reserve-sur-la.html>
- *L'Europe et le colonialisme*. (2012). Collège André Malraux.
- Maillard, M. B. et M. (2015, April 16). *Programmes scolaires : ce qui changera pour les élèves*. Le Monde.fr. Retrieved from http://www.lemonde.fr/campus/article/2015/04/16/programmes-scolaires-les-principales-nouveautes_4616162_4401467.html
- Memai, A., & Rouag, A. (2017). *Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social*. *Éducation et socialisation*. Les Cahiers du CERFEE, (43). <https://doi.org/10.4000/edso.2014>
- Ministère de l'Education Nationale, *B.O. spécial n° 5 du 9 mars 1995*
- Ministère de l'Education Nationale, *B.O. spécial n° 1 du 14 février 2002*
- Ministère de l'Education Nationale, *B.O. spécial n° 3 du 19 juin 2008*
- Ministère de l'Education Nationale, *B.O. spécial n° 11 du 26 novembre 2015*
- Montagnon, P. (1931-). (2010). *Dictionnaire de la colonisation française*,

Pygmalion.

- Nicolas Offenstadt (2009), *L'histoire bling-bling. Le retour du roman national*, Paris, Stock, collection « Parti Pris », 148 p.
- *Une lecture : les nouveaux programmes d'histoire-géographie* - Histoire-géographie - Éduscol. (n.d.). Retrieved May 2, 2017, from <http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/actualites/actualites/article/une-lecture-les-nouveaux-programmes-d-histoire-geographie.html>
- *Pour ou contre le "roman national": un débat d'historiens... et de politiques.* (n.d.). Retrieved May 2, 2017, from <http://culturebox.francetvinfo.fr/patrimoine/histoire/pour-ou-contre-le-roman-national-un-debat-d-historiens-et-de-politiques-252657>

Manuels utilisés

- D. Chevalier, V. P. (2017). *Histoire-Géographie CM2* (Édition 2017). Nathan Education.
- Françoise Changeux, C. F., Olivier Szwaja, M. D.-V., & Henriette Humbert. (2017). *Odysséo Histoire CM1-CM2*. Magnard.
- Geneviève Chapier-Legal, Y. G., & Hélène Lestonnat, J.-M. B. (2017). *Histoire Géographie CM2*. Belin éducation.
- Jean Nemo, P. de M., Jean-Noël Rochut, N. W., & Emmanuelle Etienne, C. J. (2017). Manuel d'histoire de France Cycle 3. Retrieved May 27, 2017, from <http://www.calameo.com/read/000015856760631f56588?authid=pxOaRFbMsRb2>
- Philippe Nemo. (2017). *Manuel d'histoire Cycle 3*. Retrieved May 27, 2017, from <http://www.calameo.com/read/0000158562cb73fc81a6e?authid=cq994d8Fbqdb>
- Sophie Le Callennec, D. G., & Médéric Briand. (2016). *Histoire-Géographie Histoire des arts CM2*. Hatier.
- Walter Badier, G. R., & Cédric Aymérial, V. M. (2017). *Histoire - Géographie CM2* (Hachette Education).

Résumé

Dans un contexte de débat social, politique et scientifique autour de l'enseignement du fait colonial, j'ai entrepris un mémoire étudiant l'évolution de la place de cette thématique dans les programmes et manuels de 1995 à 2017 et proposant une séquence adaptée aux nouveaux programmes de CM2.

Mots clefs

Elémentaire – Histoire – Colonisation – Décolonisation