

**Mettre en œuvre
une continuité des
enseignements et des
apprentissages
en Histoire-Géographie
au cycle 3**

(Istanbul, 25-26-27 janvier 2016)

Les nouveaux programmes

BO LE BULLETIN
OFFICIEL
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

Programme d'enseignement du cycle des
apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de
consolidation (cycle 3) et du cycle de des
approfondissements (cycle 4)

**Bulletin officiel spécial n° 11
du 26 novembre 2015**

Les nouveaux programmes : de nombreuses continuités...

Des finalités civiques réaffirmées

"L'enseignement de l'histoire a d'abord pour intention de **créer une culture commune et de donner une place à chaque élève dans notre société et notre présent**. Il interroge des moments historiques qui construisent l'histoire de France et la confrontent à d'autres histoires, puis l'insèrent dans la longue histoire de l'humanité." (BO du 26 novembre 2015, p 96, à propos du domaine 5 en cycle 3)

"L'enseignement de la géographie aide l'élève à **penser le monde**. [...] Il participe [...] de la construction de **l'élève en tant qu'habitant**." (BO du 26 novembre 2015, p 96, à propos du domaine 5 en cycle 3)

De nombreuses continuités...

L'histoire-géographie : une discipline dotée de "repères annuels de programmation"

Cycle 3			Cycle 4		
CM1	CM2	6°	5°	4°	3°
Et avant la France ?	Le temps de la République	La longue histoire de l'humanité et des migrations	Chrétientés et islam (VIe-XIIIe siècles), des mondes en contact	Le XVIIIe siècle : expansions, Lumières et révolutions	L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales (1914-1945)
Le temps des rois	L'âge industriel en France	Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la Méditerranée antique au Ier millénaire avant J.-C.	Société, Église et pouvoir politique dans l'Occident féodal (XIe-XVe siècles)	L'Europe et le monde au XIXe siècle	Le monde depuis 1945
Le temps de la Révolution et de l'Empire	La France, des guerres mondiales à l'Union européenne	L'empire romain dans le monde antique	Transformations de l'Europe et ouverture sur le monde aux XVIe et XVIIe siècles	Société, culture et politique dans la France du XIXe siècle	Françaises et Français dans une République repensée

De nombreuses continuités...

L'histoire-géographie : une discipline dotée de "repères annuels de programmation"

Cycle 3			Cycle 4		
CM1	CM2	6 ^o	5 ^o	4 ^o	3 ^o
Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite	Se déplacer	Habiter une métropole	La question démographique et l'inégal développement	L'urbanisation du monde	Dynamiques territoriales de la France contemporaine
Se loger, travailler, se cultiver, avoir des loisirs en France	Communiquer d'un bout à l'autre du monde grâce à l'Internet	Habiter un espace de faible densité	Des ressources limitées, à gérer et à renouveler	Les mobilités humaines transnationales	Pourquoi et comment aménager le territoire ?
Consommer en France	Mieux habiter	Habiter les littoraux	Prévenir les risques, s'adapter au changement global	Des espaces transformés par la mondialisation	La France et l'Union européenne

De nombreuses continuités... en histoire

**Doter les élèves d'une culture historique
fondée sur la maîtrise d'un nombre limité de repères**

"Le projet de formation du cycle 3 ne vise **pas une connaissance linéaire et exhaustive de l'histoire.**" (BO du 26 novembre 2015, p. 174)

Il doit permettre aux élèves de "[...] comprendre que **le monde d'aujourd'hui et la société contemporaine** sont les **héritiers de longs processus**, de ruptures, de choix effectués par les femmes et les hommes du passé." (BO du 26 novembre 2015, p. 174)

Les élèves "comprennent les grandes **évolutions** comme les **tournants** et les **ruptures** d'une histoire à la fois nationale et globale." (BO du 26 novembre 2015, p. 312)

De nombreuses continuités... en histoire

Enseigner le fait religieux

5°

Thème 1
Chrétientés et islam
(VIe-XIIIe siècles), des
mondes en contact

"[...] la classe de 5e couvre une vaste période, du Moyen Âge à la Renaissance. Elle permet de présenter aux élèves **des sociétés marquées par la religion**, au sein desquelles s'imposent de nouvelles manières de penser, de voir et de parcourir le monde et de concevoir l'exercice et l'organisation du pouvoir séculier."

De nombreuses continuités... en histoire

Enseigner le fait religieux : l'exemple du christianisme
(une moindre insistance portée à la délicate et pas toujours
pertinente question des origines)

CM1

Thème 1

Et avant la France ?

Celtes, Gaulois, Grecs et
Romains : quels héritages
des mondes anciens ?

Les **apports de la romanité** sont [...] nombreux : villes, routes, **religion chrétienne** (mais aussi judaïsme) en sont des exemples.

6°

Thème 3

L'empire romain dans le
monde antique

Des chrétiens dans l'empire

Le christianisme **issu du judaïsme** se développe dans le monde grec et romain. Quels sont les **fondements** de ce nouveau monothéisme qui **se réclame de Jésus** ? Quelles sont ses **relations avec l'empire romain jusqu'à la mise en place d'un christianisme impérial** ?

Paul Veyne, *Quand notre monde est devenu chrétien (312-394)*, Albin Michel, Paris, 2007

□ Paul Veyne □

Quand notre monde
est devenu chrétien
(312 - 394)



□

Bibliothèque
ALBIN MICHEL
Idées

□

De nombreuses continuités... en histoire

Quelle histoire de France ?
La question des origines :
l'exemple de Clovis

CM1

Thème 1

Et avant la France ?

**Clovis et Charlemagne,
Mérovingiens et
Carolingiens dans la
continuité de l'empire
romain.**

Clovis, roi des Francs, est l'occasion de revisiter les relations entre les peuples dits barbares et l'empire romain, de montrer la **continuité entre mondes romain et mérovingien**, dont atteste le **geste politique de son baptême**.

De nombreuses continuités... en histoire

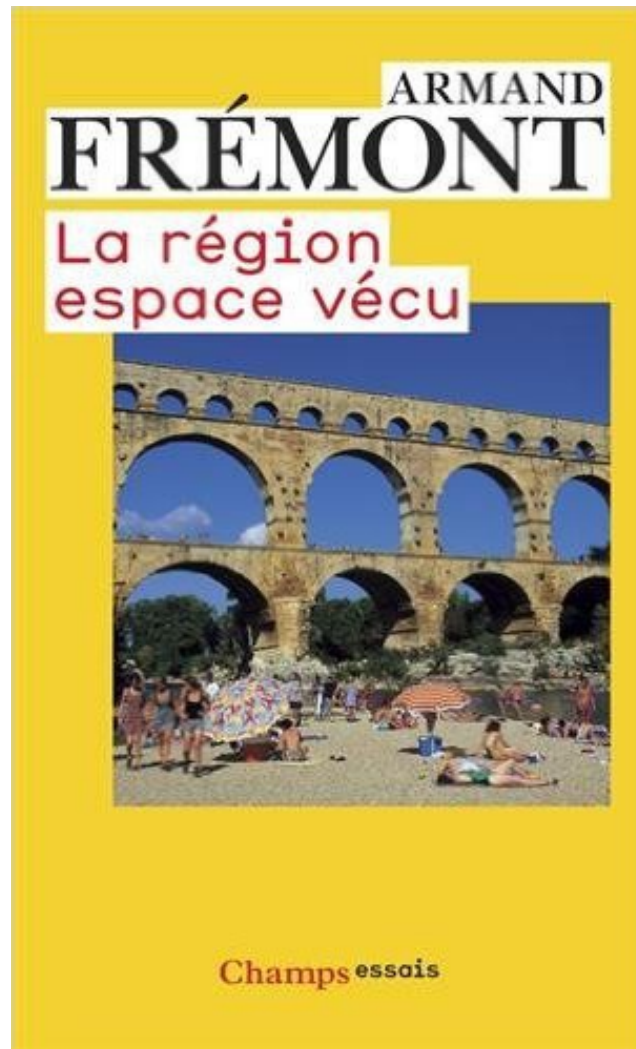
**Quelle histoire de France ?
La question des origines :
l'exemple de Clovis**

Le baptême de Clovis : acte fondateur de la France dans le roman national



De nombreuses continuités... en géographie

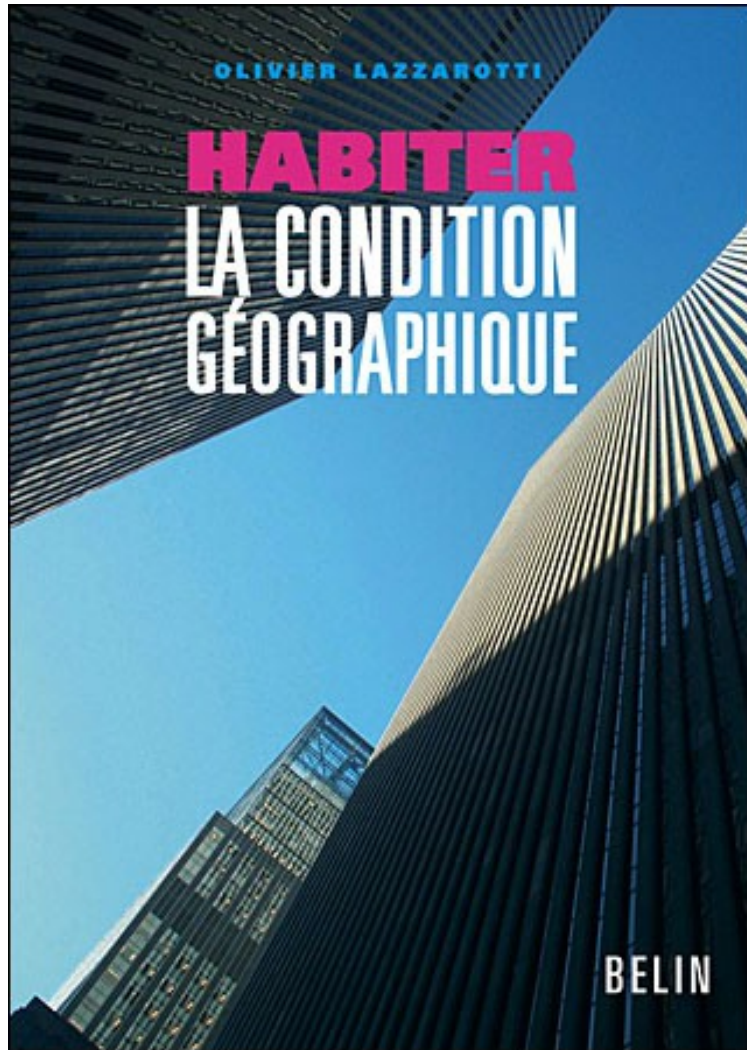
L'espace vécu



Armand Frémont, *La Région, espace vécu*,
1972

De nombreuses continuités... en géographie

La notion d'habiter en CM2 et en 6°

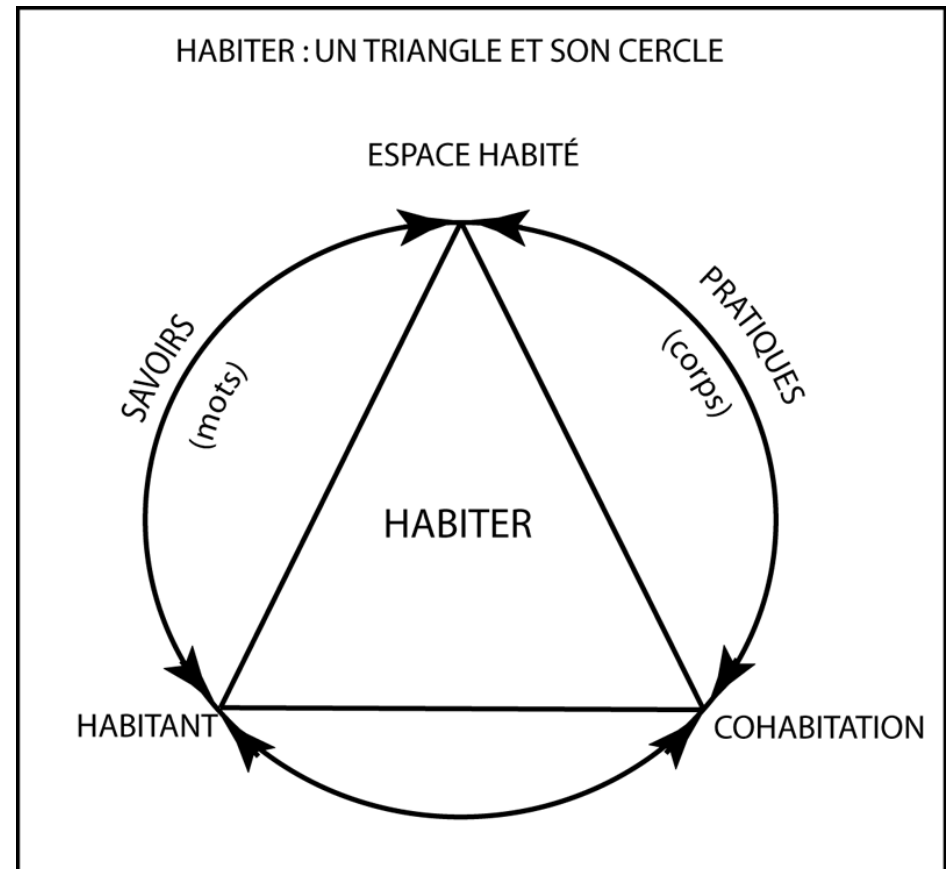


Olivier Lazzarotti, *Habiter. La condition géographique*. 2006

Un sens plus large que le simple fait de se loger :
un rapport au monde.

De Roger Brunet ("avoir son domicile en un lieu")
à

Mathis Stock ("habiter c'est pratiquer les lieux géographiques" ; "les êtres humains n'habitent pas seulement lorsqu'ils résident, n'importe quelle pratique des lieux contribue à l'habiter").



Les nouveaux programmes : quelques évolutions, quelques tendances renforcées

Une approche davantage "spiralatoire"

"[...] des repères historiques communs, élaborés progressivement et enrichis tout au long des cycles 3 et 4 [...]"
(BO du 26 novembre 2015, p. 174)

Enseigner "une histoire mixte"

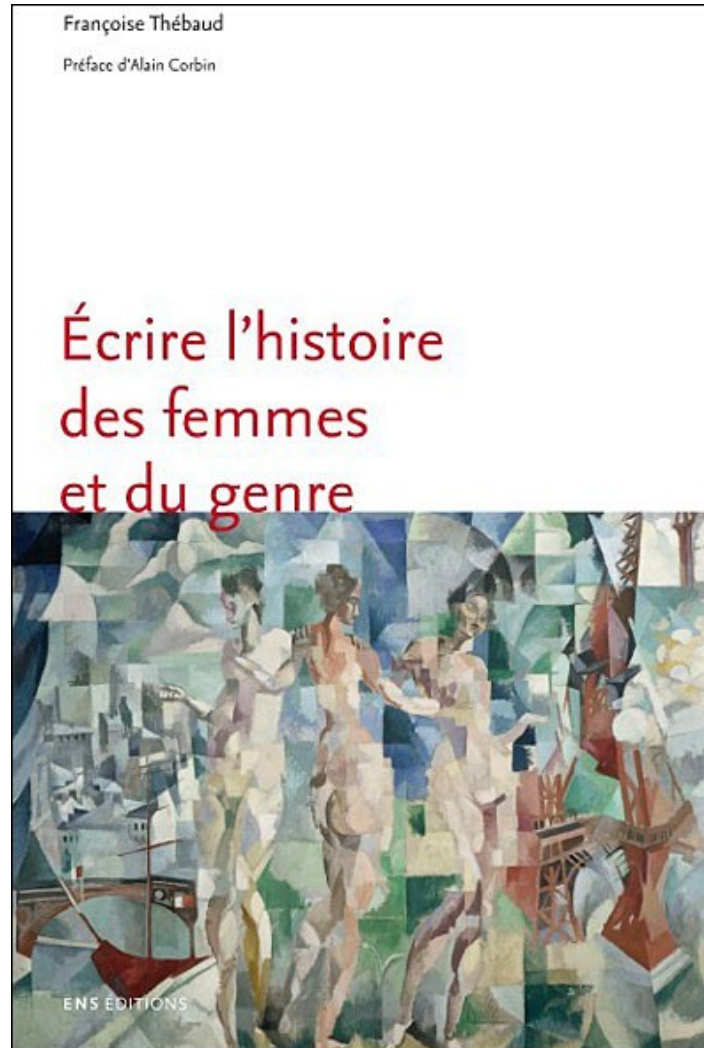
"[...] une approche globale des faits historiques doit éclairer **à parts égales** la situation, la condition et l'action des femmes et des hommes à chaque moment historique étudié : c'est donc **une histoire mixte** qu'il convient d'enseigner" (BO du 26 novembre 2015, p. 312)

CM1

Thème 2
Le temps des rois

"[...] présenter aux élèves quelques **figures féminines importantes** : Aliénor d'Aquitaine, Anne de Bretagne, Catherine de Médicis."

L'histoire des femmes et du genre



Françoise Thébaud,
Écrire l'histoire des femmes, 1998

Le genre :
"le sexe social",
"la différence des sexes construites socialement".

Georges Duby, Michelle Perrot, *Histoire des femmes en Occident*, 5 volumes, parus au début des années 1990

Quelques évolutions, quelques tendances renforcées

La méthode régressive... appliquée à l'enseignement de l'histoire

"[...] comprendre que **le monde d'aujourd'hui et la société contemporaine** sont les **héritiers de longs processus**, de ruptures, de choix effectués par les femmes et les hommes du passé."

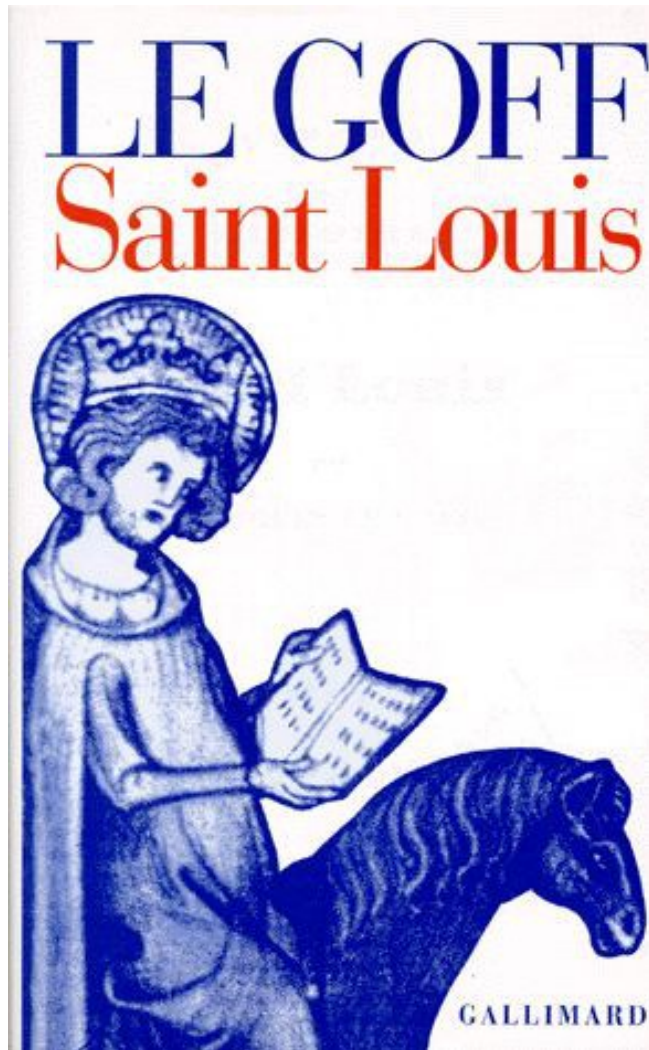
(BO du 26 novembre 2015, p. 174)

Marc Bloch,
Les caractères originaux de l'histoire rurale française, 1931 :
"lire l'histoire à rebours",
"aller du "mieux connu au moins bien connu".

Quelques évolutions, quelques tendances renforcées

Une histoire plus politique ?

Une histoire incarnée.



"Les **figures royales** étudiées permettent de présenter aux élèves quelques traits majeurs de l'**histoire politique**, mais aussi des **questions économiques et sociales** [...]" (BO du 26 novembre 2015, p. 175, au sujet du thème 2 d'histoire, au CM1, "le temps des rois")

En ouverture du livre :
"Saint Louis a-t-il existé ?"

Quelques évolutions, quelques tendances renforcées

Des programmes plus clairement adossés au socle

Les principales démarches proposées doivent permettre **un équilibre "entre compétences et connaissances, sans excès d'érudition"**.

7 compétences (dont certaines sont **nouvelles**) :

se repérer dans le temps : construire des repères historiques

se repérer dans l'espace : construire des repères géographiques

raisonner, justifier une démarche et les choix effectués

s'informer dans le monde du numérique

analyser et comprendre un document

pratiquer différents langages en histoire-géographie

coopérer et mutualiser

Quelques évolutions, quelques tendances renforcées

7 compétences

Cycle 3		Cycle 4	
Compétences	Domaines du socle	Compétences <i>(en italique : les compétences déjà travaillées au cycle 3 et approfondies au cycle 4)</i>	Domaines du socle
Se repérer dans le temps : construire des repères historiques	1, 2, 5	Se repérer dans le temps : construire des repères historiques	1, 2, 5
Situer chronologiquement des grandes périodes historiques.		<i>Situer un fait dans une époque ou une période donnée.</i>	
Ordonner des faits les uns par rapport aux autres et les situer dans une époque ou une période donnée.		<i>Ordonner des faits les uns par rapport aux autres.</i>	
Manipuler et réinvestir le repère historique dans différents contextes.		Mettre en relation des faits d'une époque ou d'une période donnée.	
Utiliser des documents donnant à voir une représentation du temps (dont les frises chronologiques), à différentes échelles, et le lexique relatif au découpage du temps et suscitant la mise en perspective des faits.		Identifier des continuités et des ruptures chronologiques pour s'approprier la périodisation de l'histoire et pratiquer de conscients allers-retours au sein de la chronologie.	
Mémoriser les repères historiques liés au programme et savoir les mobiliser dans différents contextes.			

Quelques évolutions, quelques tendances renforcées

7 compétences

Cycle 3		Cycle 4	
Compétences	Domaines du socle	Compétences <i>(en italique : les compétences déjà travaillées au cycle 3 et approfondies au cycle 4)</i>	Domaines du socle
Se repérer dans l'espace : construire des repères géographiques	1, 2, 5	Se repérer dans l'espace : construire des repères géographiques	1, 2, 5
Nommer et localiser les grands repères géographiques.		<i>Nommer et localiser les grands repères géographiques.</i>	
Nommer et localiser un lieu dans un espace géographique.		<i>Nommer, localiser et caractériser un lieu dans un espace géographique.</i>	
Nommer, localiser et caractériser des espaces.		<i>Nommer, localiser et caractériser des espaces plus complexes.</i>	
Situer des lieux et des espaces les uns par rapport aux autres.		<i>Situer des lieux et des espaces les uns par rapport aux autres.</i>	
Appréhender la notion d'échelle géographique.		<i>Utiliser des représentations analogiques et numériques des espaces à différentes échelles ainsi que différents modes de projection.</i>	
Mémoriser les repères géographiques liés au programme et savoir les mobiliser dans différents contextes.			

Quelques évolutions, quelques tendances renforcées

7 compétences

Cycle 3		Cycle 4	
Compétences	Domaines du socle	Compétences <i>(en italique : les compétences déjà travaillées au cycle 3 et approfondies au cycle 4)</i>	Domaines du socle
Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués	1, 2	Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués	1,2
Poser des questions, se poser des questions.		<i>Poser des questions, se poser des questions à propos de situations historiques ou/et géographiques.</i>	
Formuler des hypothèses.		<i>Construire des hypothèses d'interprétation de phénomènes historiques ou géographiques.</i>	
Vérifier.		<i>Vérifier des données et des sources.</i>	
Justifier.		<i>Justifier une démarche, une interprétation.</i>	

Quelques évolutions, quelques tendances renforcées

7 compétences

Cycle 3		Cycle 4	
Compétences	Domaines du socle	Compétences <i>(en italique : les compétences déjà travaillées au cycle 3 et approfondies au cycle 4)</i>	Domaines du socle
S'informer dans le monde du numérique	1, 2	S'informer dans le monde du numérique	1, 2, 3
Connaître différents systèmes d'information, les utiliser.		<i>Connaître différents systèmes d'information, les utiliser.</i>	
Trouver, sélectionner et exploiter des informations dans une ressource numérique.		<i>Trouver, sélectionner et exploiter des informations.</i>	
Identifier la ressource numérique utilisée.		Utiliser des moteurs de recherche, des dictionnaires et des encyclopédies en ligne, des sites et des réseaux de ressources documentaires, des manuels numériques, des systèmes d'information géographique.	
		Vérifier l'origine/la source des informations et leur pertinence.	
		Exercer son esprit critique sur les données numériques, en apprenant à les comparer à celles qu'on peut tirer de documents de divers types.	
Travailler en commun pour faciliter les apprentissages individuels.		Adapter son rythme de travail à celui du groupe.	
Apprendre à utiliser les outils numériques qui peuvent conduire à des réalisations collectives.		<i>Apprendre à utiliser les outils numériques qui peuvent conduire à des réalisations collectives.</i>	
		Discuter, expliquer, confronter ses représentations, argumenter pour défendre ses choix.	
		Négocier une solution commune si une production collective est demandée.	

Quelques évolutions, quelques tendances renforcées

7 compétences

Cycle 3		Cycle 4	
Compétences	Domaines du socle	Compétences <i>(en italique : les compétences déjà travaillées au cycle 3 et approfondies au cycle 4)</i>	Domaines du socle
Comprendre un document	1, 2	Analyser et comprendre un document	1, 2
Comprendre le sens général d'un document.		<i>Comprendre le sens général d'un document.</i>	
Identifier le document et savoir pourquoi il doit être identifié.		Identifier le document et son point de vue particulier.	
Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question.		<i>Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question portant sur un document ou plusieurs documents, les classer, les hiérarchiser.</i>	
Savoir que le document exprime un point de vue, identifier et questionner le sens implicite d'un document.		Confronter un document à ce qu'on peut connaître par ailleurs du sujet étudié.	
		Utiliser ses connaissances pour expliciter, expliquer le document et exercer son esprit critique.	

Quelques évolutions, quelques tendances renforcées

7 compétences

Cycle 3		Cycle 4	
Compétences	Domaines du socle	Compétences <i>(en italique : les compétences déjà travaillées au cycle 3 et approfondies au cycle 4)</i>	Domaines du socle
Pratiquer différents langages en histoire et en géographie	1, 2, 5	Pratiquer différents langages en histoire et en géographie	1, 2, 5
Écrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour argumenter et écrire pour communiquer et échanger.		<i>Écrire pour construire sa pensée et son savoir, pour argumenter et écrire pour communiquer et échanger.</i>	
Reconnaître un récit historique.			
S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger.		<i>S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger. Connaître les caractéristiques des récits historiques et des descriptions employées en histoire et en géographie, et en réaliser.</i>	
S'approprier et utiliser un lexique historique et géographique approprié.		<i>S'approprier et utiliser un lexique spécifique en contexte.</i>	
Réaliser ou compléter des productions graphiques.		<i>Réaliser des productions graphiques et cartographiques.</i>	
Utiliser des cartes analogiques et numériques à différentes échelles, des photographies de paysages ou de lieux.			
		<i>Réaliser une production audio-visuelle, un diaporama.</i>	
		<i>S'initier aux techniques d'argumentation.</i>	

Quelques évolutions, quelques tendances renforcées

7 compétences

Cycle 3		Cycle 4	
Compétences	Domaines du socle	Compétences <i>(en italique : les compétences déjà travaillées au cycle 3 et approfondies au cycle 4)</i>	Domaines du socle
Coopérer et mutualiser	2, 3	Coopérer et mutualiser	2, 3
Organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une tâche commune et/ou une production collective et mettre à la disposition des autres ses compétences et ses connaissances.		<i>Organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une tâche commune et/ou une production collective et mettre à la disposition des autres ses compétences et ses connaissances.</i>	
Travailler en commun pour faciliter les apprentissages individuels.		Adapter son rythme de travail à celui du groupe.	
Apprendre à utiliser les outils numériques qui peuvent conduire à des réalisations collectives.		<i>Apprendre à utiliser les outils numériques qui peuvent conduire à des réalisations collectives.</i>	
		Discuter, expliquer, confronter ses représentations, argumenter pour défendre ses choix.	
		Négocier une solution commune si une production collective est demandée.	

Les nouveaux programmes : quelques nouveautés

Quelle place pour l'historiographie dans l'enseignement de l'histoire ?

"[...] les élèves [...] comprennent que les récits de l'histoire sont constamment nourris et modifiés par de nouvelles découvertes archéologiques et scientifiques et des **lectures renouvelées du passé.**"
(Histoire, cycle 3, p. 174)

"[...] les repères de programmation proposent des orientations thématiques, subdivisées en sous-thèmes, que les professeurs traitent selon les démarches et les **orientations historiographiques** qu'ils jugent pertinentes." (Histoire, cycle 4, p. 312)

Quelle place pour l'historiographie dans l'enseignement de l'histoire ?

L'exemple de l'enseignement de l'histoire au Royaume-Uni

1.2 Peacemaking 1918–1919 and the League of Nations

Overview

The costs of war

On 11 November 1918, at 11 a.m., an **armistice** (ceasefire) brought the First World War to an end. In France and Belgium alone, 300,000 houses, 6000 factories, 1600 kilometres of railway and 112 coal mines had been destroyed. In all, worldwide, eight million soldiers and nine million civilians had died, but the human cost of the war – in terms of ruined bodies and minds – was incalculable.



The damage caused by the war.

The terms of the November Armistice were harsh. They included:

- surrender by the German army of its equipment
- surrender by the German navy of all its submarines and most of its ships
- establishment of a neutral zone on the banks of the River Rhine
- 'reparations' for damage done.'

In January 1919 the countries of the world went to Paris to agree the terms of peace. This together was originally planned as a pre-conference meeting to sort out differences before the proper peace negotiations began. However, it turned into the Paris Peace Conference itself. As a result, this, unusually, was a peace negotiation in which the Germans took no part. Neither was the USSR allowed a say, as the Western allies did not trust communists.

HISTORIOGRAPHY

Immediately the Treaty of Versailles was signed, it was attacked as a failure. Most historians have presented it as a flawed treaty which in fact caused the Second World War.

However, recent historians – notably Margaret MacMillan, the great granddaughter of the wartime prime minister David Lloyd George – have re-interpreted the treaty. In their view, the treaty was not so bad; it was a genuine attempt to create a better world and was the best kind of peace that could be made in the circumstances.

TIMELINE

1918	1919	1920	1921	1926
January 1918 President Woodrow Wilson publishes the Fourteen Points	11 November 1918 Armistice	21 June 1919 German navy sinks its fleet	March 1919 US Senate refuses to sign the Treaty of Versailles	May 1921 Reparations are set at £6.6bn
	18 January 1919 Peace conference at Versailles	28 June 1919 Signing of Treaty of Versailles	16 January 1920 First meeting of the League of Nations	

1.6b Why did communism collapse in Central and Eastern Europe?

Soviet failure in Afghanistan

After the first few months of 1980, Soviet troops controlled the towns in which they were based, but the Afghan rebels, the Mujaheddin, controlled the countryside. The Mujaheddin were not just fighting to get rid of Soviet troops. They were fighting to turn Afghanistan into a Muslim country. They were well equipped because both China and the USA gave them weapons.

The Soviets in Afghanistan found themselves in the same impossible position as the Americans in Vietnam (see pages 236–249). Though a superpower with all the advantages of modern technology, they were unable to win a guerrilla war. The Mujaheddin attacked Soviet supply routes and shot down Soviet helicopters. The Soviets suffered more and more casualties but succeeded only in propping up the unpopular communist government in Kabul. Although there were 125,000 Soviet troops in Afghanistan by the early 1980s, the Soviets found it impossible to defeat the Afghan rebels. In 1982 a massive attack against the Mujaheddin in the Panjahir Valley failed.

The Soviet Union also faced hostility from other Muslim nations, such as Pakistan. The Soviets became increasingly worried that some of the 30 million Muslims living within the Soviet Union might revolt in support of the Mujaheddin.

In 1985 the new Soviet leader, Mikhail Gorbachev, realised that the USSR could never win the war in Afghanistan. In 1987 he started talks with the USA, and he and President Reagan reached an agreement at Geneva in 1988. The last Soviet troops left Afghanistan in February 1989.

The Soviet war was disastrous for Afghanistan. Over 3 million Afghan refugees fled to Pakistan or Iran. About a million people died. After the departure of the Soviets, the fighting continued between rival Afghan groups. Afghans who remained in the country suffered from food shortages because the war had destroyed so much farmland.

SOURCE P



A poster for the American film *Charlie Wilson's War* (2007). Although factually quite accurate, the film attributes the Soviet defeat in Afghanistan to the work of one US senator, Charles Wilson, who succeeded in getting aid for the Mujaheddin to buy anti-aircraft weapons.

HISTORIOGRAPHY

Much of the historical debate about the collapse of communism focusses on the question, 'Did they fall or were they pushed... or did they throw themselves off?' Did communism collapse because of weaknesses within the system or because of external pressure applied by the Reagan administration? Or was it 'the Gorbachev factor'? The Cold War caused great bitterness and cast a large shadow over the late twentieth century. However, historians still puzzle over the paradox of a 'war' whose contribution to international relations was 44 years of peace.

SOURCE Q

It was as if two horses were racing round a track and one broke its leg.

A comment on the collapse of the Soviet system in 1991, made by the left-wing American historian Bruce Cummings in 1992.

"Les grandes découvertes" : la prise en compte d'une historiographie renouvelée ?

CM1

Thème 2 Le temps des rois

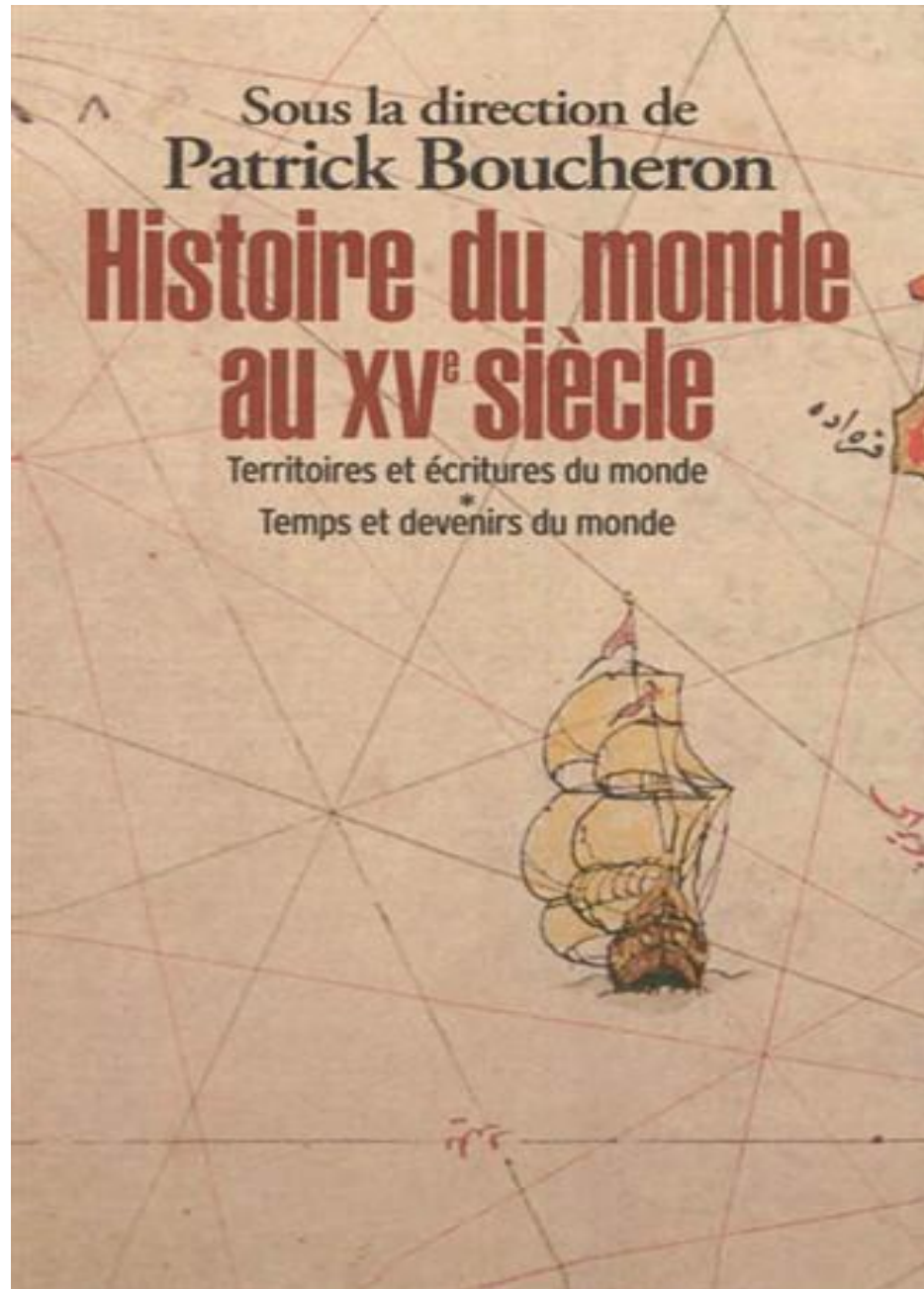
"**les liens du Royaume de France avec d'autres acteurs et d'autres espaces.** On inscrit dans le déroulé de ce thème une présentation de **la formation du premier empire colonial français**, porté par le pouvoir royal, et dont le peuplement repose notamment sur le déplacement d'Africains réduits en esclavage."

5°

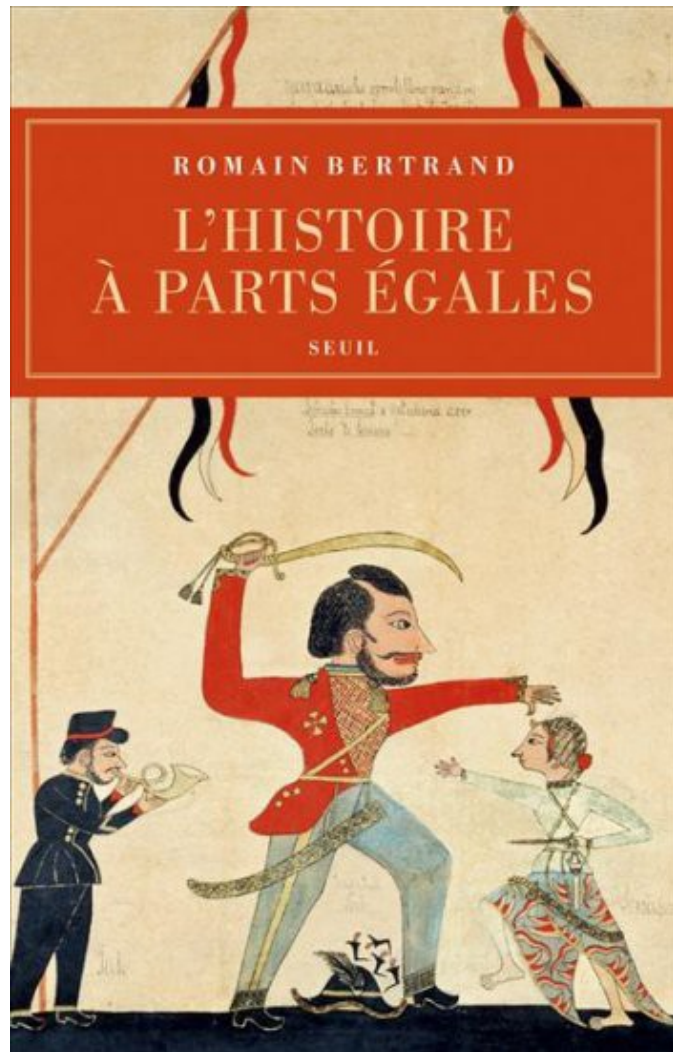
Thème 3 Transformations de l'Europe et ouverture sur le monde aux XVIe et XVIIe siècles

"Aux XVe et XVIe siècles s'accomplit une première mondialisation : on réfléchira à **l'expansion européenne dans le cadre des grandes découvertes** et aux recompositions de l'espace méditerranéen, en tenant compte du rôle que jouent Ottomans et Ibériques dans ces deux processus historiques."

L'histoire globale



Romain Bertrand, *L'Histoire à parts égales. Récits d'une rencontre Orient-Occident (XVIe-XVIIe siècle)* (2011)



S'il n'a jamais été autant question d'« histoire-monde », c'est souvent la même histoire du monde qui s'écrit : celle de l'Europe et de son « expansion » en Afrique, en Asie et aux Amériques. Pour Romain Bertrand, il n'est d'autre remède à cet européocentrisme obstiné qu'une *histoire à parts égales*, tramée avec des sources qui ne soient pas seulement celles des Européens.

C'est ce qu'il propose dans ce texte, en offrant le récit détaillé des premiers contacts entre Hollandais, Malais et Javanais au tournant du XVII^e siècle. Il montre que l'Europe ne détenait alors aucun avantage sur les sociétés du monde insulindien, que ce soit en matière de compétences nautiques et cartographiques, de grand négoce ou de technologies militaires. Lorsque les vaisseaux de la Première Navigation de Cornelis de Houtman jettent l'ancre en juin 1596 dans la rade de Banten, à Java, ce n'est pas à un monde « primitif » qu'ils ont affaire. Le lecteur découvre au contraire une société complexe et cosmopolite, insérée depuis des décennies dans des réseaux de commerce à grande distance, maillée de lieux de débats politiques et religieux intenses et sophistiqués, qui font étrangement écho à ceux qui ont alors cours en Europe.

Un livre qui propose une manière radicalement nouvelle de faire de l'histoire globale.

ROMAIN BERTRAND

Romain Bertrand est directeur de recherche au Centre d'études et de recherches internationales (CERI, Sciences-Po). Spécialiste de l'Indonésie moderne et contemporaine, il a consacré de nombreux travaux à la question des dominations coloniales européennes en Asie du Sud-Est.



www.seuil.com

Couverture : peinture japonaise de Tiro de Gresik représentant Suzaki sur le capitaine Tack à Karasura en 1684 (détail), v. 1800-1900 © Tropenmuseum, Amsterdam.

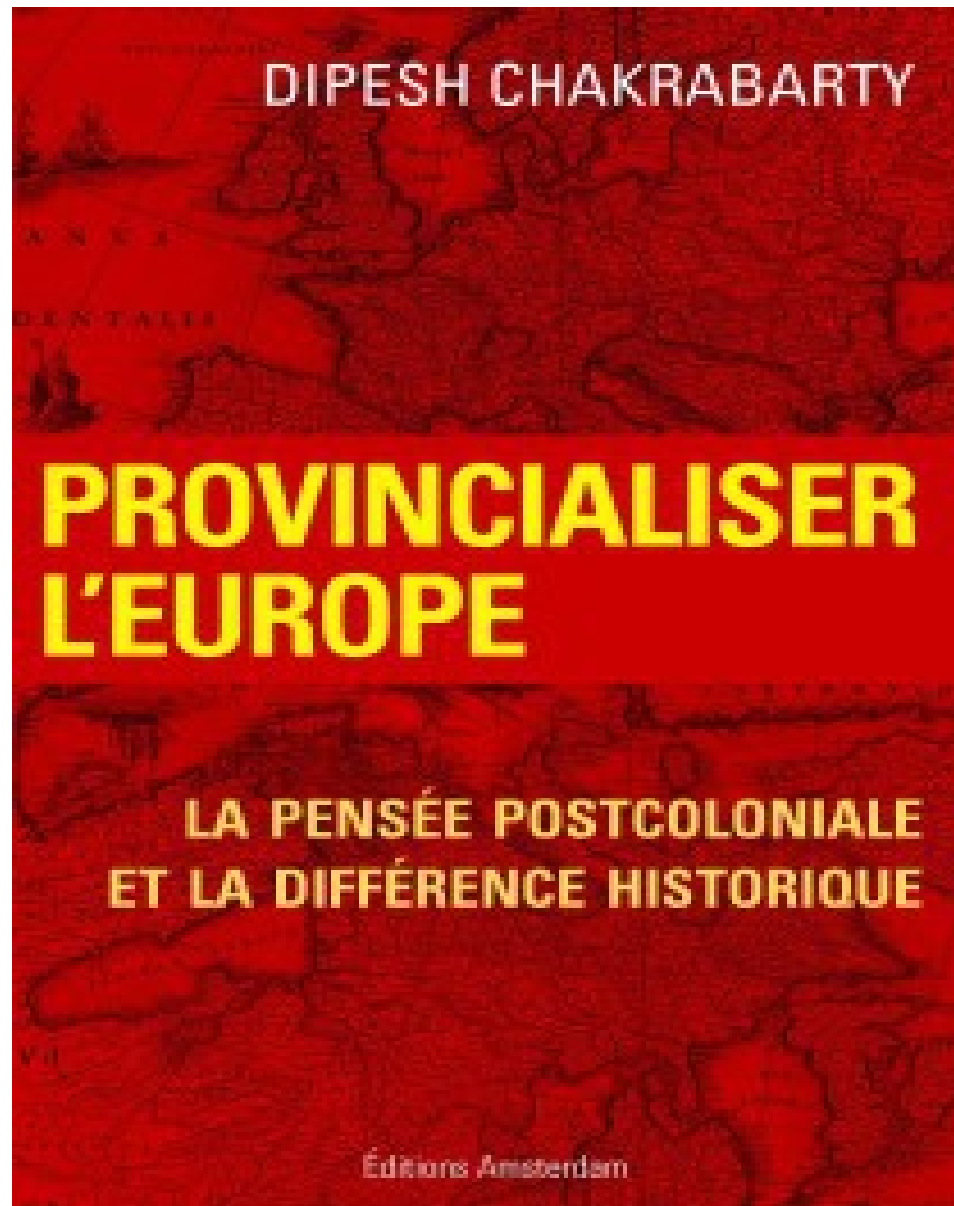
ISBN 978-2-02-105017-2 / Imp. en France 09-11

28 €

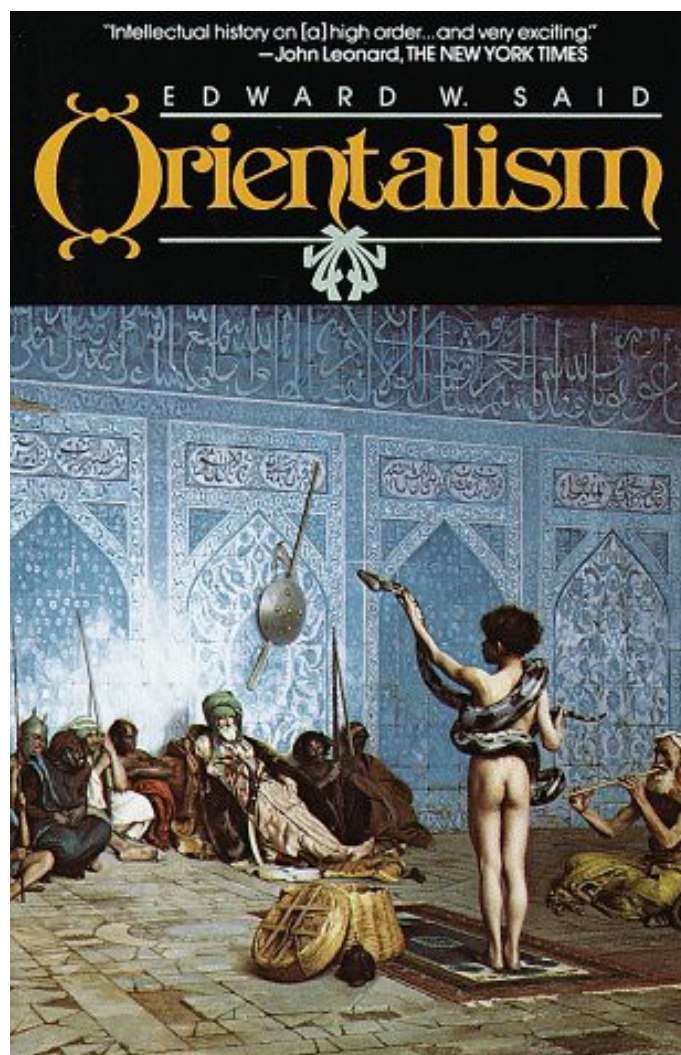
Quatrième de couverture de *L'Histoire à parts égales*

S'il n'a jamais été autant question d'"**histoire-monde**", c'est souvent la même histoire du monde qui s'écrit : celle de l'Europe et de son "**expansion**" en Afrique, en Asie et aux Amériques. Pour Romain Bertrand, il n'est d'autre remède à cet **européocentrisme** obstiné qu'une **histoire à parts égales**, tramée avec des sources qui ne soient pas seulement celles des Européens. C'est ce qu'il propose dans ce texte, en offrant le récit détaillé des premiers contacts entre Hollandais, Malais et Javanais au tournant du XVIIe siècle. Il montre que **l'Europe ne détenait alors aucun avantage sur les sociétés du monde insulindien**, que ce soit en matière de compétences nautiques et cartographiques, de grand négoce ou de technologies militaires. Lorsque les vaisseaux de la Première Navigation de Cornelis de Houtman jettent l'ancre en juin 1596 dans la rade de Banten, à Java, ce n'est pas à un monde "primitif" qu'ils ont affaire. Le lecteur découvre au contraire une société complexe et cosmopolite, insérée depuis des décennies dans des réseaux de commerce à grande distance, maillée de lieux de débats politique et religieux intenses et sophistiqués, qui font étrangement écho à ceux qui ont alors cours en Europe. Un livre qui propose une manière radicalement nouvelle de faire de l'histoire globale.

Un décentrement de l'histoire



Edward Saïd et les études postcoloniales



Quelques nouveautés

En géographie, une sensibilisation des élèves à **la prospective territoriale**

De multiples objectifs :

- ancrer les pratiques de classe dans une **pédagogie active**,
- les centrer sur un **objectif citoyen**,
- changer les **représentations** des territoires,
- développer les mobilités des élèves.

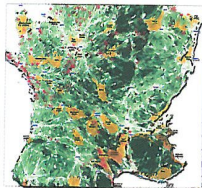
La prospective territoriale

Territoires 2040

www.territoires2040.datar.gov.fr

LA FRANCE DE 2040

UNE EXPOSITION
DE LA DATAR



Territoires 2040
aménager le changement

Rencontre Débat

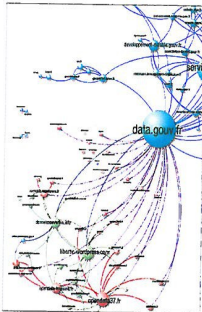
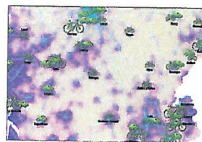
Que peut-on attendre
de la prospective territoriale :
ses méthodes, ses enjeux,
ses limites ?

Avec
Bernard Brunet,
directeur de la SCOP SAPIE. Spécialiste du développement local,
il a animé plusieurs exercices prospectifs au sein du CEEER.

Philippe Estebe,
directeur d'études à ACADIE, directeur de l'IHEDATE.
Il a présidé le conseil scientifique de la prospective "Territoires 2040" conduit par la DATAR.

Jean-Claude Lukan,
professeur émérite de sociologie à l'université de Toulouse 1-Capitole,
vice-président de la Communauté de communes de Figeac.
Il a conduit de nombreux exercices de prospective sur la Région Midi-Pyrénées.

Animatrices
Laurence Barthe et Marie-Christine Jaillot



Entrée libre



 26^e édition - Du 2 au 4 octobre 2015
**FESTIVAL INTERNATIONAL
DE GÉOGRAPHIE**
de Saint-Dié-des-Vosges



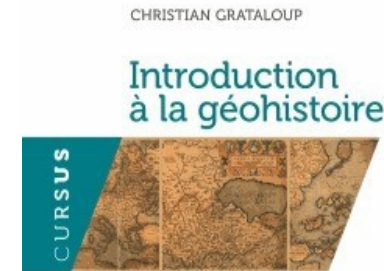
Les Territoires de l'Imaginaire
Utopies, représentations, prospective

fig.saint-die-des-vosges.fr Pays invité : **l'Australie** 

Quelques nouveautés

La géohistoire

L'étude de la construction des espaces sur la longue durée, définie d'abord par Fernand Braudel, reprise notamment par Christian Grataloup.



6°

Thème 4 Le monde habité

Le thème est ainsi l'occasion de proposer une approche de géo-histoire en montrant les **permanences des grands foyers de population** et leurs évolutions dans la longue durée.

Thème 1 La longue histoire de l'humanité et des migrations

L'histoire des **premières grandes migrations de l'humanité** peut être conduite rapidement à partir de **l'observation de cartes** et de la mention de quelques sites de fouilles et amène une première réflexion **sur l'histoire du peuplement à l'échelle mondiale**. [...] **La sédentarisation** des communautés **humaines** [...]

Enseigner l'histoire de manière spiralaire aux cycles 3 et 4

Quelles connaissances ?

(Quels repères chronologiques et quel lexique à mémoriser ?)

Quels documents ?

La place des sources dans l'enseignement de l'histoire.

*(A partir de l'exemple d'un document à valeur patrimoniale :
quelles consignes pour quelles compétences visées ?)*

Atelier 1 - Enseigner les Gaulois.

(CM1/6°)

Atelier 2 - Enseigner "la société féodale".

(CM1/5°)

Atelier 3 - Enseigner Louis XIV et "l'évolution de la figure royale".

(CM1/5°)

Atelier 4 - Enseigner la "révolution" industrielle.

(CM2/4°)

Atelier 5 - Enseigner la Première Guerre mondiale.

(CM2/3°)

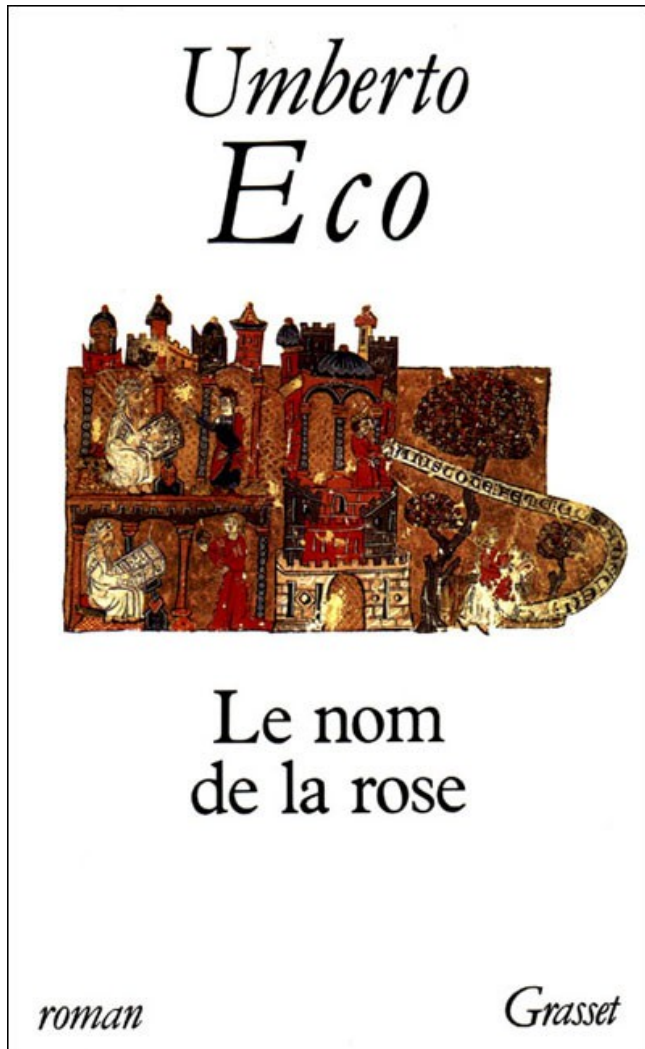
Quelle place pour les jeux de rôle dans l'enseignement de l'histoire au cycle 3 ?

Le jeu de rôle pour aider les élèves à "mémoriser les repères historiques" (BO, p. 172) mais en veillant à leur apprendre à "distinguer l'histoire de la fiction" (BO, p. 174)

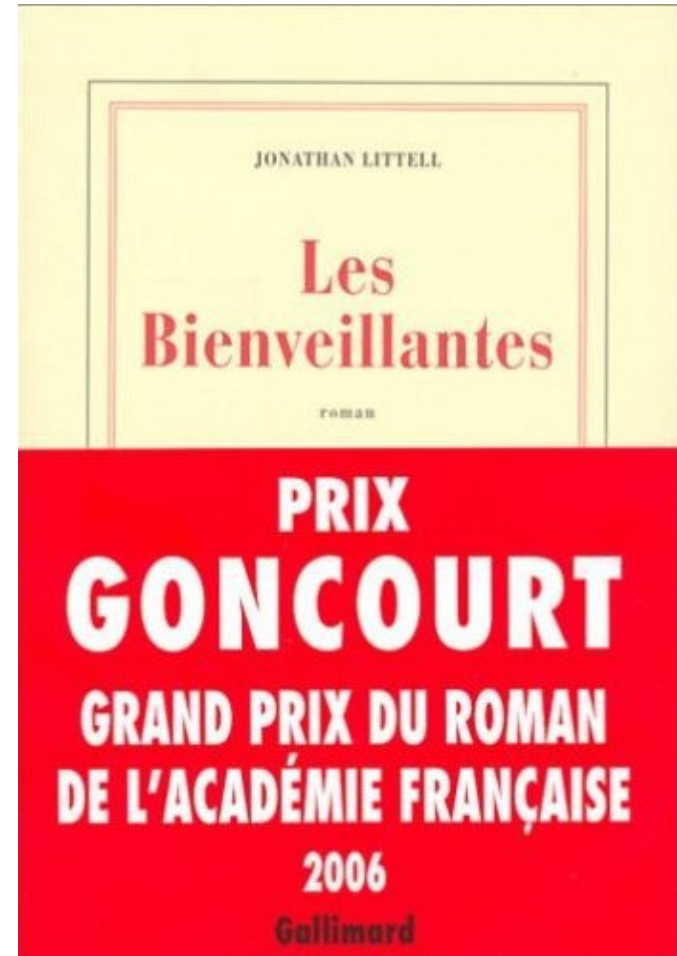


Source : blog d'une collègue
<http://degand62.unblog.fr/2012/06/17/jeu-de-role-proces-de-napoleon/>

Histoire et fiction : de nouveaux rapports ?



Umberto Eco, *Le Nom de la rose*, 1982



Jonathan Littell, *Les Bienveillantes*, 2006

Patrick Boucheron, *Léonard et Machiavel*

(2008) : écrire l'histoire autrement ?

Patrick
Boucheron

Léonard et Machiavel

Verdier

"Histoire en marge de l'histoire, fragments de vie, paroles perdues noyées dans le silence : la chronique éclatée des rencontres entre Léonard et Machiavel est comme un rendez-vous manqué avec l'érudition".

"Voici peut-être ce qui sépare l'historien de l'auteur d'histoires. Constatant qu'un rendez-vous a été manqué, le second prend la place des protagonistes absents et joue son jeu ; plus scrupuleux ou simplement moins courageux, et toujours en retrait, le premier tente de comprendre pourquoi le rendez-vous n'a pas eu lieu. Sachant qu'il est toujours un peu mystérieux qu'il y ait quelque chose plutôt que rien, il interroge paisiblement le silence."

"Sous sa forme romanesque ou théâtrale, en ce point de l'intrigue, la fiction exerce une pression si forte que les digues posées par l'historien risquent de lâcher."

Histoire et fiction : de nouveaux rapports ?

"Il existe un pacte très fort de l'historien avec son lecteur, une éthique fondamentale du métier : se rapprocher d'une forme de réalité ou de vérité du passé. Cette quête, même si elle est vaine, s'il n'existe pas de vérité absolue, le sépare de l'écrivain qui peut faire jouer des scènes invraisemblables à un personnage historique. La charge de la preuve revient à l'historien, il ne s'agit pas seulement de rassembler des sources mais de permettre au lecteur de vérifier le document cité, par la note de bas de page par exemple." (Nicolas Offenstadt)

Enseigner l'histoire de manière spiralaire au cycle 3 : quelles pratiques, au service de la construction de quelles compétences ?

Atelier 1

Un exemple de jeu de rôle en histoire : quelles compétences visées ?
Quelles consignes de travail et quels critères d'évaluation ?

Atelier 2

Lire... construire, mémoriser ?... des frises chronologiques
(temps longs, temps courts, "dimensions synchronique ou diachronique des faits
étudiés").

Atelier 3

Développer chez les élèves la compétence "Manipuler et réinvestir le repère historique
dans différents contextes" : quelques exemples de situations d'apprentissage.

Atelier 4

Développer chez les élèves la compétence "Coopérer et mutualiser" :
l'exemple d'une situation d'apprentissage.

Enseigner la géographie de manière spiralaire au cycle 3

**Le changement d'échelles au cycle 3 :
permettre aux élèves de construire leur rapport à l'espace,
d'appréhender les espaces dans leur complexité.**

Atelier 1

Enseigner le fait urbain.
(CM1/CM2/6°)

Atelier 2

Quelle place pour "la nature" dans l'enseignement de la géographie ?
(CM1/CM2/6°)

Atelier 3

Enseigner les inégalités de développement.
(CM1/CM2/6°)

Enseigner la géographie de manière spiralaire au cycle 3 : quelles pratiques, au service de la construction de quelles compétences ?

Atelier 1

Élaborer et mettre en œuvre une progressivité des apprentissages en cartographie : quelques exemples concrets à partir des espaces touristiques (CM1/6°).

Atelier 2

Construire la compétence "Coopérer et mutualiser" à travers l'étude de cas.

Un outil numérique (libre et gratuit) de rédaction de textes collaboratifs.

<https://framapad.org/>

Atelier 3

Enseigner "la ville de demain" : initier à la prospective géographique. (6°)