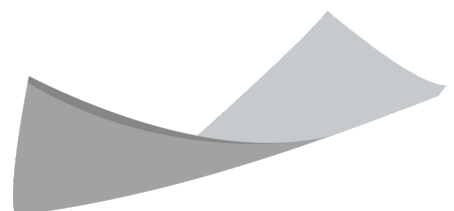




Communication

ENSEIGNER L'HISTOIRE DE L'ESCLAVAGE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Sylvie LALAGÜE-DULAC



ENSEIGNER L'HISTOIRE DE L'ESCLAVAGE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Sylvie LALAGÜE-DULAC

Cette contribution rend partiellement compte d'une recherche dédiée à "L'histoire de l'esclavage. Enseigner l'esclavage" coordonnée par Benoît Falaize dans le cadre de l'INRP. Elle a été menée auprès de professeurs des écoles de Gironde. L'objectif principal de ce travail était d'approcher, sans consignes particulières, les pratiques quotidiennes et les représentations qui irriguent cette question socialement vive à l'école primaire à proximité d'un lieu associé à la traite négrière, à savoir le port de Bordeaux. En outre, aborder des thèmes, dont la mémoire peut heurter ou sensibiliser, conduit à s'intéresser aux pratiques langagières mises en œuvre afin d'observer au plus près "la tension entre émotion et raison", mieux assumée dans l'enseignement de la littérature¹. Aussi cette enquête prend-elle également appui sur les travaux entrepris au sein d'une équipe de recherche interdisciplinaire, le LACES (Bordeaux 2) quant au rôle du langage dans la construction des savoirs en histoire et dans leur mise en texte.

Le corpus sur lequel nous nous appuyons est constitué des transcriptions de cinq séances menées à l'école primaire par des enseignants différents et de sept entretiens compréhensifs, l'enregistrement de séances d'histoire sur d'autres thèmes dans un autre processus de recherche offrant des comparaisons intéressantes quant aux pratiques langagières. La richesse des données relevées est telle qu'il nous a semblé réducteur de nous contenter d'un catalogue des diverses attitudes possibles dans le traitement d'un tel sujet (très historien et à distance pour certains, socialement engagé pour d'autres). Nous avons fait le choix de souligner deux éléments récurrents dans l'ensemble des transcriptions, à savoir, d'une part, la difficulté observée à traiter cette question sensible auprès d'élèves du primaire en terme cognitif et notionnel à partir d'un exemple précis, et d'autre part, le recours permanent à des analogies douteuses en nous interrogeant sur la pertinence des savoirs ainsi construits. Ces problématiques s'inscrivent dans la question des apprentissages conceptuels tels que Marc Deleplace² les définit à la suite

¹ Bonafoux, De Cock-Pierrepoint, Falaize, 2007, 99.

² Deleplace, 2006, 91.

d'Antoine Prost³, la connaissance historique s'élaborerait par la reconfiguration contrôlée d'énoncés de sens commun. Elles découlent également des réflexions menées par Martine Jaubert et Maryse Rebière (Jaubert, Rebière, 2002a ; 2002b)⁴ sur l'oral réflexif et la secondarisation.

Sur le modèle proposé par Marc Deleplace s'appuyant sur les deux fonctions du langage, représentation et communication, serait-il possible de suivre l'élaboration, dans des classes de cycle 3, de concepts historiques par l'analyse de productions langagières orales, des négociations langagières qui se nouent et qui permettent "à l'élève de concevoir son rapport au monde social, mettant en jeu les deux fonctions du langage dans un temps social et historique, celui de la confrontation au problème posé à lui par l'enseignant"⁵ ? Les élèves réussissent-ils, comme le suggère Didier Cariou⁶, à contrôler progressivement "leur pensée sociale du sens commun grâce aux opérations de mise à distance et de contrôle propres à la discipline" ? En un mot, la mise en œuvre par les enseignants des procédés d'historisation suffit-elle à la formalisation et à la rationalisation du savoir (Lautier, 2001) dans l'étude d'un sujet comme l'histoire de l'esclavage ?

1. Un enseignement confronté au stéréotype : "les esclaves"

1.1. Énonciation du stéréotype

Le hasard a voulu que le début de la première séance observée soit, d'emblée, révélatrice de difficultés langagières. La leçon précédente avait été consacrée aux conséquences des grandes découvertes et le maître (M1⁷) a commencé par réactiver les acquis du cours précédent. Création de nouvelles colonies, travail forcé des Indiens, développement du commerce transatlantique et enrichissement de Européens sont énumérés par les élèves pour en arriver à l'extermination des Indiens et à la nécessité pour les Européens de se procurer de la main d'œuvre. Problématique que les élèves abordent par le biais d'une étude de documents historiques⁸, de nature variée, prélevés dans la double page d'un manuel (Hatier) dédiée à la traite des Noirs du XVIe au XIXe siècle⁹. L'enseignant a modifié le questionnement proposé par les auteurs de l'ouvrage.

³ Prost, 1996, p.158. Prost, A. (1996). *Douze leçons d'histoire*. Seuil, Paris.

⁴ Également, Jaubert, 2007, 208-214.

⁵ Deleplace, 2006, 97.

⁶ Cariou, 2006, 130.

⁷ Pour plus de commodités, les maîtres sont associés à un numéro : M1, etc...

⁸ Bartoli, Le Callennec, Cottet, Martinetti, 2006, 112-113. Seuls les documents 1 (uniquement le tableau), 2 et 3 ont été conservés par l'enseignant.

⁹ Eric Mesnard (Mesnard, Désiré, 2007, 15 note 8) a retenu deux manuels dont celui-ci pour la place accordée au sujet et la pertinence des contenus.

Les élèves ont dix minutes pour répondre, à l'écrit, en binôme, à deux questions posées sur un tableau du XIX^{ème} siècle, "Les razzias en Afrique"¹⁰ :

-Qui sont les personnes attachées ?

-Où et par qui ont-elles été capturées ?

L'œuvre figure un long convoi d'Africains, hommes, femmes, enfant. Des hommes au premier plan sont, à la fois, maintenus par une fourche en bois leur enserrant le cou et attachés les uns aux autres par des liens, conséquence certaine de leur résistance durant le trajet¹¹. Tous cheminent sous la surveillance d'autres Africains armés de fusils ou de hache. Trois hommes gisent à terre.

Après une dizaine de minutes de travail personnel, le maître énonce la première question, en la transformant. Il ajoute l'adjectif supplémentaire "enchaîné" dont le sens, dans ce contexte, ne peut être neutre : "Qui sont les personnes attachées, enchaînées ? Un élève, François répond sans hésiter : "Les esclaves".

Ce premier échange met en évidence le rôle du langage dans la construction de savoirs pertinents en histoire et ce, autour du terme d'esclave. L'ajout spontané, à l'oral, de l'adjectif qualificatif, "enchaîné", dans la question posée, interpelle à double titre. Si le collier qui ceint son cou est certainement en acier, est-il exact de voir dans le lien qui lie le premier prisonnier, sur la droite, à son voisin une chaîne ? Ne serait-ce pas plutôt une corde ? Que l'interprétation soit juste ou fautive, elle relève d'un lieu commun. Les chaînes symbolisent aux yeux d'un grand nombre l'esclavage et la privation de liberté¹², elles doivent constituer une des premières représentations mentales forgées autour de cet asservissement, la réalité des chaînes en appelant une autre, celle de l'esclavage de façon figée. De fait, en reformulant ainsi sa question, l'enseignant reconnaît le stéréotype¹³ et l'énonce, il projette sa propre vision stéréotypée des esclaves auprès de ses élèves, où, du moins, une représentation tirée du sens commun. Comme c'est un phénomène partagé par un grand nombre dont les élèves, la réponse de François s'inscrit dans la même démarche et il identifie ces individus comme des esclaves.

1.2. Terminologie sous pression et construction d'un discours commun

Cette identification catégorique pose immédiatement problème à l'enseignant. Il la corrige en introduisant l'adjectif "futur", qu'il reprend deux fois dans la même phrase : "Ce sont les futurs, ce sont de futurs esclaves, **hein**, nous ne sommes pas encore au

¹⁰ Anonyme, Collection Daglio Orti, Musée des Arts africains et océaniques, Paris, réf : GDO : B.09442.

¹¹ Pétré-Grenouilleau, 2004, 13. Mesnard, Désiré, 2007, 68-70.

¹² Ainsi, les fers d'esclaves géants aux chaînes brisées installés le 18 février 2009, place du Général-Catroux, à Paris, à la mémoire du premier général noir. Nicole Lautier (Lautier, 2006, 80) rappelle que le recours à des images tellement signifiantes qu'elles paraissent parler d'elles-mêmes contribue à la construction de représentations signifiantes".

¹³ Les différentes approches du stéréotypage et des stéréotypes sont réunies dans Boyer (2007) ; pour son intérêt didactique, Kervyn (2008).

travail en Amérique là, donc, ce sont effectivement de futurs esclaves...". Il atténue ainsi le stéréotype en le remodelant pour les besoins de la réalité historique. L'interjection "hein", prononcée d'une voix plus forte, sollicite l'attention de toute la classe. L'affirmation est amplifiée par l'adverbe "effectivement" et par deux autres données qu'il présente comme des arguments de poids : "...nous ne sommes pas encore au travail en Amérique là".

En associant le terme d'esclave à la nécessité d'un travail, sous-entendu forcé, et au déplacement sur un autre continent, il produit ainsi sa conception de l'esclavage. Ces hommes et ces femmes ne sont pas des esclaves puisqu'ils ne travaillent pas et qu'ils se trouvent toujours sur le continent africain. Insatisfait de l'énoncé proposé par François, il pose à nouveau la question de manière inductive : "On peut dire, Eva, ce sont ?".

L'élève sollicitée donne la réponse apparemment attendue : "Ce sont des Africains".

En répliquant ainsi, elle avance un élément évident qui fait consensus pour donner une réponse adéquate. Et, à la demande de justification par le maître : "Comment avez-vous su que ce sont des Africains ?", un autre élève, Thomas, précise : "Avec euh le titre". De celui-ci, "Les razzias en Afrique", il a déduit logiquement que les personnes figurées sont des Africains. Ce qui ne satisfait pas entièrement l'enseignant qui rajoute : "Avec, en s'aidant du titre, oui, mais aussi,...David ?".

David, évoque alors deux caractéristiques physiques qui lui paraissent propres aux Africains, la couleur de la peau et les cheveux. Données reprises et validées par le professeur des écoles qui, dans sa reprise, juxtapose trois termes pour désigner les captifs : "Oui, on voit un peu les cheveux, oui, des caractéristiques de personnes noires africaines". Et, soucieux de distinguer l'état de prisonnier de celui d'esclave, il insiste : "Donc ces personnes, comme le disait François, ce sont les futurs esclaves qui sont attachés, enchaînés."

La reformulation proposée par le maître est intéressante à plus d'un titre. On constate un déplacement dans la reprise des propos tenus précédemment, à savoir "esclaves, futurs, attachés, enchaînés", pour englober les paroles des élèves et constituer un discours commun à la classe. "Attaché" lui paraissant insuffisant pour faire comprendre le statut qui attend ces hommes et de ces femmes, il reprend l'adjectif "enchaîné" et la construction de sens qu'il propose autour du concept d'esclavage ressort toujours du stéréotype. Un autre terme émerge, celui de "personne", déjà énoncé dans la première question. Ce mot, au féminin, sert à désigner un individu de l'espèce humaine, considéré en tant que sujet conscient et libre. Même si les élèves n'en ont pas eu une conscience entière, on peut cependant supposer que l'association de personne, au féminin, et d'être humain a du sens dans leurs actions langagières. Aussi, est-ce dans une volonté de réparation que l'enseignant prend la peine d'associer successivement et dans cet ordre, "personnes", "noires", "africaines" ? Pourquoi ne dit-il pas simplement "des Noirs" ou des "Africains", ou des "Noirs africains" ? Cette énonciation relève-t-elle, ici, d'une stratégie d'évitement, ou le maître souhaite-t-il rappeler une fois de plus qu'il s'agit bien d'êtres humains ? Même si les autres occurrences du mot "personne" dans la transcription de cette séance, douze au total, sont utilisées indifféremment pour désigner des esclaves, des pillards ou le maître, la gêne éprouvée à désigner nommément ces hommes et ces femmes comme des Noirs a été régulièrement constatée lors d'autres

séances observées ou durant les entretiens compréhensifs menés sur les pratiques liées à l'enseignement de l'esclavage, les "euh" et les circonvolutions avant d'arriver à prononcer le terme "Noirs" sont fréquentes. On peut en déduire d'abord que ces enseignants sont certainement sensibles à la connotation parfois négative du terme "Noirs", connotation au centre de débats menés par l'association des sociologues anglais¹⁴. Les dizaines de professeurs, de conférenciers et de chercheurs qui la composent ont ainsi dressé la liste des termes supposés racistes et, de ce fait, offensants. Le mot "noir" en fait partie, et ils conseillent de le remplacer par "peuples noirs" ou "communautés noires".

Toujours est-il que la question à laquelle sont confrontés les élèves, appelle une réponse plus complexe qu'il n'y paraît : "qui sont les personnes attachées ", demande le maître ? S'agit-il de préciser leur genre (des hommes/des femmes), leur origine géographique (des Africains/des Noirs) ou leur statut, ce qui est plus difficile. Que pouvait espérer le maître ? S'attendait-il à ce que ses élèves proposent le terme de "prisonniers" ? L'ajout de l'adjectif "enchaîné" a pu induire la réponse de François, mais cette explication est-elle suffisante ? Sachant qu'il va étudier l'esclavage, l'élève est-il conditionné par le thème annoncé et par les rappels des acquis en début de séance ? De fait, durant cet échange en cours dialogué, un élève, Théo, a associé de manière elliptique Indiens d'Amérique, esclavage et Africains : "Et aussi quand y avait euh plus assez de, d'esclaves dans les mines d'or et d'argent, ils faisaient venir de, de l'Afri...cains dans, de, de l'Afrique noire". Remarque sur laquelle le maître s'était appuyé pour annoncer le sujet de la séance. Mais, les élèves de CM1 savent que, dans d'autres contextes, le fait d'avoir été capturé ne conduit pas nécessairement à l'esclavage. Le terme de prisonnier fait partie de leur langage familier, construit à partir d'imaginaire généré tout au long de leur enfance par la lecture de contes, par la manipulation de châteaux forts et des figurines *ad hoc*, sans oublier les jeux dans la cour de récréation comme le célèbre "ballon prisonnier". Il a pu s'étoffer par l'étude de quelques thèmes historiques faisant appel à des batailles avec ses vainqueurs et ses vaincus, faits prisonniers dans le meilleur des cas, tels Vercingétorix ou Jean II le bon. Mais, le terme d'esclave ne leur a jamais été associé. Alors aurait-il donné la même réponse si les captifs avaient été des Blancs ? La réponse de François n'est-elle pas le produit d'un *déjà là* ancré dans une analogie partiellement trompeuse : un noir attaché, capturé, ne peut être qu'un esclave ?

1.3. La résistance du stéréotype

Une donnée supplémentaire peut éclairer ce point. Juste après l'échange concernant le statut des captifs, l'enseignant a souhaité, très logiquement, attirer l'attention de sa classe sur le fait que ceux qui ont capturé ces personnes sont également des Africains, désignés en tant que pillards dans la définition du terme "razzia", proposée par le maître, "attaque de pillards, s'abattre sur des choses qu'on emporte rapidement". Or, juste après cette précision, alors que les échanges concernent les armes détenues par les pillards et leur origine, un élève prend, brusquement, la parole. Il s'interroge sur le statut de ces

¹⁴ <http://www.britsoc.co.uk/equality> : British Sociological Association, fondée en 1951.

pillards et les propos énoncés semblent ancrés dans l'analogie ou/et le stéréotype constaté dans la réponse de François : " Et **bé**, oui, aussi avant, eux, c'étaient des esclaves maintenant i, i ferait bien venir travailler des esclaves mais eux aussi c'est des esclaves."

Apparemment, l'élève n'arrive pas à dissocier l'origine géographique d'un individu de son état social. Sa réplique semble suggérer que, être noir/Africain, à cette époque là, signifie forcément être esclave, l'analogie ressort-elle du stéréotype ? Du reste, il termine sa phrase en s'ancrant dans le présent relatif à la scène : "mais eux aussi, c'est des esclaves". Cette réaction montre la résistance du stéréotype qui influe sur la construction du sens qui, dans ce cas précis, n'a pas évolué. La réflexion conduit l'enseignant, un peu surpris, à lui demander de qui il parle. Et l'enfant confirme par sa réponse qu'il parle bien des pillards. L'analogie erronée proposée par l'élève perturbe le professeur qui reprend le terme "esclave", deux fois de suite dans sa reprise, avant de se corriger en précisant successivement "ces futurs esclaves", puis "ces Africains" : "Non, eux, ce sont les personnes qui capturent les esclaves. Alors ces esclaves, ces futurs esclaves, ces Africains qui ont été capturés, maintenant où doivent-ils être conduits ?".

L'enseignant tente par sa reprise de nuancer, d'introduire de la différence, mais il ne problématise pas la réponse de l'élève en lui demandant pourquoi il a tenu ces propos et, de fait, il ne permet pas à l'enfant de changer sa représentation en prenant de la distance par rapport au stéréotype énoncé. Il ne souhaite peut-être pas s'engager dans un débat qu'il ne maîtrise pas ou qui l'effraie.

2. Enseigner un sujet controversé. Du sens commun au savoir historique, des pressions multiples

2.1. Le "futur esclave"

Revenons justement sur l'expression proposée par l'enseignant, "futur esclave". Ce professeur des écoles, pour préparer sa séance, n'a pas lu d'ouvrages scientifiques relatifs à ce thème. Il est pourtant capable, sans le savoir, d'approcher à travers ses reformulations et grâce à son sens commun, les interrogations qui agitent les experts de la question dont Olivier Pétré-Grenouilleau¹⁵, mais également de fournir une réponse historiquement acceptable. De fait, l'échange entre François et le maître s'inscrit dans un débat historiographique de longue date rappelé par l'historien nantais dans le premier chapitre de son ouvrage consacré aux traites négrières, polémique initiée par Serge Daget (Renault, Daget, 1986 ; Daget, 1994), également spécialiste de l'histoire des traites négrières. Ce dernier contestait l'usage classique de l'expression anglaise *slave trade* dont le sous-entendu est clair : les captifs acquis en Afrique étaient déjà des

¹⁵ Pétré-Grenouilleau, 2004, 19-20 ; l'auteur utilise également l'expression "futurs esclaves", page 20.

esclaves, ce qui pouvait dédouaner les négriers... Il s'était opposé à cette hypothèse, arguant du fait qu'il s'agissait de personnes originellement libres et préférait le terme de captif à celui d'esclave. Il considérait le captif comme une personne vaincue, déportée et asservie par la violence, et la captivité, essentiellement comme une domination socio-politique, l'esclave étant, au contraire, une personne vendue et achetée, une personne-marchandise, une propriété-marchandise selon les thèses marxistes¹⁶. Effectivement l'individu capturé était, la plupart du temps, déplacé et revendu plusieurs fois, véritable processus de désocialisation, transformant le captif en "un *autre*" au sein d'une société esclavagiste¹⁷, mais, bien que Olivier Pétré-Grenouilleau¹⁸ s'interroge par la suite, "comment nier la privation totale de liberté de celui qui est pris, acheté, vendu et déporté contre son gré", il a, à la suite de Serge Daget, pris le parti, dans ce contexte de production d'esclaves, d'utiliser régulièrement le terme de "captif"¹⁹ tout au long de la première partie de son essai dédié aux traites négrières, terme qu'il reprend dans certains de ces titres, comme par exemple "Acquérir et transporter les captifs (...)"²⁰. Ignorant la pression scientifique, le maître, par la négociation langagière qu'il propose, "futur esclave", propose ainsi un savoir acceptable.

2.2. Le rôle de la pression mémorielle dans la construction de savoirs historiques

Ainsi, la remarque de François a fait émerger chez son maître, alors qu'il n'était peut-être pas dans l'intention de ce dernier d'insister sur ce point, une représentation négative du terme employé dans ce contexte. Se serait-il posé autant de questions sémantiques sur un sujet d'étude moins sensible ou en d'autres temps ? Car longtemps les sujets de la traite et de l'esclavage ont pu être considérés comme tabou en France et la célébration officielle du 150^{ème} anniversaire de l'abolition de l'esclavage en 1998 avait été jugée bien discrète. A cette époque, serait-il allé aussi loin dans la définition du statut des individus concernés ? En un mot, aurait-il repris la formulation proposée par cet élève de la même façon, il y a une dizaine d'années, lorsque le débat initié par l'UNESCO en 1993²¹ n'était pas à ce point prégnant dans la sphère éducative ? Il est plausible d'envisager l'impact des récents événements en lien avec ce sujet sur ses représentations. L'adoption de la loi Taubira, le 21 mai 2001, instituant l'esclavage comme un crime contre l'humanité, article 1, n'a pas dû lui échapper tant cette loi a provoqué de vifs

¹⁶ Memel-Fote, 1985, 253.

¹⁷ Pétré-Grenouilleau, 2004, 110-111.

¹⁸ Pétré-Grenouilleau, 2005, 34.

¹⁹ Pétré-Grenouilleau, 2004, quelques exemples : 19, 20, 21, 22, 92, 97, 99, 111, ..., 186, 187, 195, 196, 197, 200 et tant d'autres. Il utilise parfois le terme de "individu capturé", ainsi page 110.

²⁰ Pétré-Grenouilleau, 2004, 111 et 119.

²¹ C'est sur proposition de Haïti et des pays africains que la Conférence générale de l'UNESCO a approuvé lors de sa vingt-septième session en 1993, la mise en œuvre du projet "La route de l'esclave" (Résolution 27C/3.13).

débats²² et, même s'il n'a pas reçu une formation d'historien, il a dû entendre la terminologie adoptée, "crime contre l'humanité", pour désigner une des questions à étudier avec ses élèves. D'autant plus que, pour la première fois, l'école est convoquée, puisque les programmes de 2002 accordent à la traite négrière et à l'esclavage "la place conséquente qu'ils méritent" (article 2 de la loi Taubira²³). C'est désormais un objet d'étude obligatoire, même si les enseignants de cycle 3 n'appliquent pas, tous, les instructions ministérielles au pied de la lettre. Ainsi, deux professeures des écoles de cycle 3 interviewées sur leurs pratiques ont reconnu qu'elles ne traitaient pas ce point chaque année. Les programmes du 19 juin 2008 sont cependant restés dans la même optique et " Le temps des Découvertes et des premiers empires coloniaux, la traite des Noirs et l'esclavage" doivent être étudiés au CM1. En outre, conformément aux dispositions du décret n° 2006-388 du 31 mars 2006, la France a, par la suite, fixé le 10 mai comme jour des « mémoires de la traite, de l'esclavage et de leurs abolitions », sur la proposition du comité pour la mémoire de l'esclavage. Ce décret a été suivi en 2008 par une circulaire largement diffusée dans les écoles fixant les dates de commémorations en France : le 23 mai, le 23 août et le 2 décembre²⁴. Cette amplification des célébrations nationales en lien avec la traite n'a-t-elle pas créé une sensibilité plus exacerbée des enseignants à l'égard de cet objet d'étude historique ? A cela, s'est ajoutée la pression locale. L'association bordelaise DiversCités a multiplié les actions avant d'obtenir, en partie, gain de cause. Le 18 juillet 2005, Hugues Martin, député-maire de Bordeaux, a lancé un Comité de réflexion et de propositions sur la Traite des noirs à Bordeaux et a confié sa présidence à Denis Tillinac, journaliste et écrivain. Ce groupe d'experts et de personnalités²⁵ a été chargé de suggérer des propositions en vue de pérenniser le devoir de mémoire. Ainsi, le 10 mai 2006, sur le quai des Chartrons, le député-maire a inauguré une plaque commémorative scellée dans le sol sur laquelle on peut lire : « A la fin du XVIIème siècle, de ce lieu est parti le premier navire armé dans le port de Bordeaux pour la traite des Noirs. Plusieurs centaines d'expéditions s'en suivirent jusqu'au XIXe siècle. La Ville de Bordeaux honore la mémoire des esclaves africains déportés aux Amériques au mépris de toute humanité ». Bien que jugé insuffisant, ce geste n'est pas passé inaperçu dans les médias locaux. Il vient d'être largement étayé par l'inauguration au musée d'Aquitaine, le 10 mai 2009, d'un espace muséal d'importance consacré à la traite négrière et à la place de Bordeaux dans cette histoire. Un événement qui fait date et qui témoigne de la volonté de la ville à assumer son passé. L'événement a été largement médiatisé en Gironde, en particulier à l'attention des écoles, des collèges et des lycées, le musée disposant d'un

²² Bonafoux, De Cock-Pierrepoint, Falaize, 2007, 20-21..

²³ Sur les débats autour de cette disposition, Bonafoux, De Cock-Pierrepoint, Falaize, 2007, 70-72 ; sur la mise en place et les contenus des nouveaux programmes 2002, 75-77.

²⁴ Voir *JORF* n°0103 du 2 mai 2008 page 7323, texte n° 3, l'extrait de la Circulaire du 29 avril 2008 relative aux commémorations de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions.

²⁵ Denis Tillinac, Hugues Martin, Karfa Diallo, Michel Figeac, Michèle Trime, Liliane Bernhard, Pierre de Gaëtan Njikam.

service éducatif proposant, entre autres, une exploitation pédagogique de l'espace dédié à ce thème.

Il aurait été difficile de ne pas être informé au moins d'une de ces actions, ce qui a dû être le cas pour cet enseignant et de tous ceux que j'ai pu interviewer ou filmer. Il ne faut pas non plus négliger le fait que les professeurs des écoles qui ont été filmés avaient, avant que je ne leur en parle, programmé cette séquence, signe évident, en dehors du respect de leurs obligations, de leur intérêt pour ce sujet. Mais le temps des enseignants du primaire étant compté en raison de la multiplicité des tâches qui leur sont confiés, la plupart d'entre eux n'ont bien évidemment pas le temps de lire des ouvrages scientifiques, lectures dans lesquelles le maître M1 aurait trouvé le terme de "captif" et des arguments *ad hoc*. Force est de constater toutefois qu'il a su, par ses reformulations et son sens commun, construire auprès de ses élèves un savoir scolaire modifiant leur compréhension du monde. L'association du statut à venir de ces hommes et de leur situation de captifs, "futurs esclaves", "attachés, enchaînés", lui a permis de sensibiliser ses élèves au processus qui mènera ces hommes à l'esclavage. En leur faisant appréhender de façon plus complexe la réalité historique, il crée de la distance et, de ce fait, un savoir scientifique.

On peut supposer également qu'il souhaite clarifier un point primordial à ses yeux afin de mettre à bas, sans attendre, une réflexion qui pourrait résulter du stéréotype énoncé par François : les premiers esclaves ne sont pas nés esclaves, libres à leur naissance, ils ont eu la malchance d'être capturés par des congénères. L'élève n'aurait peut-être pas apporté cette réponse si l'enseignant avait croisé, comme le proposaient les auteurs du manuel Hatier dans la première activité, le tableau figurant les Razzias en Afrique et le premier extrait de la *Véritable histoire d'Olaudah Equiano*. Dans ce passage, l'ancien esclave relate les conditions de sa capture, et, ce faisant, permet au lecteur de comprendre que deux hommes avaient profité de l'absence des adultes partis travailler pour l'enlever, dans leur maison, lui et sa sœur, puis les conduire au terme d'un voyage éprouvant au bord de la mer. La première question posée par les auteurs du manuel - "Raconte comment Olaudah Equiano est devenu esclave ? - pose d'emblée l'évidence : Olaudha et tous les hommes et femmes présents sur le tableau ne sont pas nés esclaves, ils vont le devenir.

La construction de sens et de savoirs historiques autour du concept d'esclave s'est cependant poursuivie tout au long de la séance. Ainsi, lors de l'étude successive de documents évoquant l'achat de ces hommes et de ces femmes par les négriers sur les côtes africaines, puis leur transport, et, enfin, leur arrivée sur le sol américain, le maître, sans hésitation, utilise chaque fois le terme d'esclaves pour les désigner, il ne lui paraît plus nécessaire de préciser "futurs" ; lexicalement et sémantiquement, ce terme est désormais le seul approprié à leur nouveau statut d'esclaves. Il n'emploie qu'une seule fois, par la suite, une autre expression, celle d'Africains lorsqu'il évoque leur vente dès leur arrivée sur le sol américain.

2.3. Contextualisation et limites du raisonnement analogique

La contextualisation de ce terme pose toutefois problème à l'occasion de l'étude d'un nouveau document historique, un texte destiné à éclairer les conditions de transport

durant la traversée de l'Atlantique. Il s'agit d'un autre extrait de la *Véridique Histoire d'Olaudah Equiano*²⁶. Dans un premier temps, l'enseignant procède à l'historisation de cette source par des procédés classiques, nature, date (1789), auteur sont examinés. Puis, il focalise l'attention des élèves sur deux points qu'il souhaite mettre en exergue :

-d'une part, la nature particulière de cette source historique, à savoir un témoignage rédigé durant une année emblématique dans l'histoire,

-d'autre part, la rareté de ce type de document puisque c'est un esclave qui témoigne.

Et il interroge la classe : "Comment se fait-il qu'un esclave puisse raconter **eu**, puisse raconter, comme ça, témoigner, raconter sa propre histoire ?", dit-il. Sa représentation de l'esclavage lui laisse certainement penser que les élèves vont pouvoir mettre en réseau les données historiques qu'ils viennent de découvrir à propos de la traite négrière et un événement national majeur, la Révolution française, dont il suppose que les élèves ont *a minima* quelques représentations, en particulier celles liées à l'égalité et à la liberté. Il attend d'eux un raisonnement analogique tel que Nicole Lautier l'a décrit, à savoir celui qui rapporte un phénomène historique connu pour l'élève à un autre phénomène du passé déjà connu²⁷. Mais son effort de contextualisation s'avère inefficace, il a beau insister sur la date figurant sous le document, 1789, les élèves sont incapables de mettre en lien le contexte rattaché à la date annoncée et celui lié à la rédaction d'un tel témoignage, car la révolution française est non seulement un phénomène historique globalement inconnu de ces élèves qui ne l'ont pas encore traité, mais également un concept qu'ils ne maîtrisent pas. Il leur est de ce fait impossible de construire du sens à partir du questionnement de l'enseignant, questionnement qui suppose la mise en relation de deux concepts maîtrisés, la révolution et l'esclavage. Aussi les réponses aux questions du maître sont-elles dénuées de sens historique, elles relèvent toutes du sens commun et d'une logique propre à des enfants de cet âge. Impuissant, l'enseignant est, très logiquement, contraint d'expliquer brièvement que, 1789, c'est la Révolution française, ce qui occasionne un "*Ah, oui*" de la classe sans savoir quelle signification cette expression peut avoir à leurs yeux. Puis, en trois phrases, il décrit les grandes avancées liées à cet événement qu'il relie au thème de l'esclavage :

-**M** : "Et à ce moment là, on déclare que tous les hommes sont libres et égaux. Donc ces esclaves, cet esclave, il a été, il a pu parler parce qu'il était affranchi c'est-à-dire qu'il a été libéré. Donc cet esclave là, a été libre, donc il a été libre de dire ce qu'il avait, libre de dire, de raconter ce qu'il avait vu, d'accord ? Oui ?"

La situation de communication directe dans laquelle il s'est engagé ne permettant "que des modifications et des retours ponctuels dans l'instant" tels que Martine Jaubert et

²⁶ Manuel Hatier 2006, document 3, 113.

²⁷ Lautier, 2007, 89 et suiv.

Maryse Rebière ont pu le décrire dans leur analyse des stratégies scolaires²⁸, il est légitime de s'interroger sur le savoir qu'auront retenu les élèves de ce rapide échange, puisque le maître change immédiatement de sujet, pour s'intéresser au transport en bateau. Peut-être auront-ils été sensibles à la dureté du statut d'esclave ne disposant d'aucun droit, ni de la liberté de parole. L'évaluation ne contenant aucune question sur ce point n'a pas permis de le vérifier.

2.4. La pression langagière

L'affirmation de François, "Les esclaves", illustre le problème majeur rencontré régulièrement par les enseignants dans l'étude de faits historiques, mais qui, dans le cas de l'histoire de l'esclavage ou d'autres questions socialement vives, interroge avec plus de force l'enseignant, à savoir celui de la terminologie correcte, car, au de là de critères lexicaux, quels termes employer ou éviter afin de construire un savoir historique ne reposant pas sur des mots à connotation éventuellement péjorative ou offensante selon les lieux, les personnes et les époques ? Deux exemples tirés de deux leçons menées par des maîtres différents, en attestent une nouvelle fois.

Une séance a pu être observée aux Archives départementales. Elle était menée par un professeur des Ecoles (M2) détenteur d'un master d'histoire, dont la moitié de son service s'effectue dans ce service éducatif. Très à l'aise avec l'historisation²⁹, la terminologie lui a, cependant, posé problème dès l'étude du premier document, un "Extrait des registres du conseil d'Etat du 21 mars 1768", et l'a obligé à sortir de la réserve d'historien. Alors que l'enseignant demande à la classe de quoi parle ce document, un élève répond :

E : De la traite des nègres.

RSE : Oui, oui, c'est-à-dire ?

E : **Euh**, et **bé** du commerce entre... l'Europe, l'Afrique et l'Amérique.

RSE : Oui, du commerce de qui donc, des ? Alors le mot nègre qui est utilisé dans ce, dans ce texte, c'est pas un mot très joli **hein**, mais on, on dirait quoi aujourd'hui, le commerce de quoi ?

E : Le commerce des nè, le commerce des noirs ou des nègres.

RSE : Des noirs, et donc des esclaves noirs effectivement, **hein**, des esclaves **euuh** d'Afrique.

²⁸ Jaubert, Rebière, 2001, 85.

²⁹ Cariou, 2006, 130 : La séance observée aux Archives menée par un professionnel à double titre confirme par un autre biais sa proposition, à savoir que l'exercice du contrôle de la pensée naturelle, ici par la mise en œuvre de procédés d'historisation, favorise un niveau de conceptualisation plus élaboré.

L'enseignant s'efforce de rester objectif, mais, conscient de la connotation péjorative du terme "nègre", il porte un jugement de valeur : "c'est pas un mot très joli" et il revient à la charge, souhaitant que les élèves retiennent un autre terme, peut-être influencé par la présence dans la classe de deux élèves d'origine africaine. L'élève incriminé hésite, et n'arrive pas à trancher : "commerce des né-", commence-t-il, puis, sensible à la remarque de son maître, il reprend : "le commerce des noirs ou des nègres". Le maître s'empare immédiatement du mot "noirs" pour rebondir en l'associant dans un premier temps à "esclaves", puis de suite à une localisation géographique "des esclaves", il hésite, "d'Afrique". Ce bref échange est symptomatique des pressions sociales et idéologiques qui s'exercent sur les enseignants. Qu'ils aient eu le temps de lire des ouvrages scientifiques sur le sujet ou pas, la plupart savent que le sens attaché au terme "nègre" s'est tellement dévalorisé depuis l'époque moderne qu'il n'est plus possible de l'utiliser aujourd'hui de manière neutre (Daget, 1973). Olivier Pétré-Grenouilleau³⁰ reconnaît lui-même, dans un essai sur les traites négrières, la difficulté "de trouver la bonne expression capable de caractériser l'objet de notre propos". Le choix du terme pour qualifier un commerce d'hommes et de femmes noirs est donc toujours l'objet d'un débat scientifique et, même si on suit l'historien nantais, pour lequel la formule « traite négrière » semble la plus adaptée, les enseignants ont, comme le montre l'exemple évoqué, des difficultés à l'employer, quitte à remplacer "nègres" par "esclaves", en ne se focalisant ainsi que sur les résultats du processus négrier³¹. Cette remarque est également le constat qu'il faut du temps pour que les concepts utilisés par les enseignants reflètent l'évolution de l'historiographie et de l'épistémologie. Combien de temps faudra-t-il attendre pour que les termes "captifs", ou "déportés" soient employés dans l'enseignement de la traite ? L'ouvrage d'Eric Mesnard et d'Aude Désiré consacré à l'enseignement de l'histoire des traites négrières et de l'esclavage au cycle 3 (Mesnard, Désiré, 2007) va dans ce sens, il ne reste plus qu'à souhaiter qu'il soit largement diffusé afin que, concernant ce thème, la pression langagière s'exerçant sur les acteurs de l'école s'allège.

Un dernier exemple illustrera ce fait. Lors d'une séance menée par un autre enseignant du primaire, le maître (M3) propose un document illustrant les châtiments réservés aux esclaves fugitifs. L'élève modérateur, Julien, lit l'annotation portée sur l'image : "Comme les Portugais fouettent leurs esclaves lorsqu'ils ont déserté"³². La classe a, de ce fait, entendu qu'il s'agissait de punitions infligées aux esclaves. Or un court échange entre deux élèves traduit une nouvelle fois la difficulté à nommer l'indicible :

-Priscilla : "Euh on voit, **hum**, un humain qui est pendu à l'arbre **guh**..."

-E : "Non ! C'est un esclave".

-Priscilla, imperturbable, continue : "**Euh**, à une branche..."

³⁰ Pétré-Grenouilleau, 2004, 20.

³¹ Pétré-Grenouilleau, 2004, 20.

³² Gravure illustrant *Relation du voyage de monsieur de Genne fait en 1695, 1696, & 1697 aux Côtes d'Afrique, ... Brezil, Cayenne & Isles Antilles*, François Foger, Paris, 1698.

-Julien : "Bertrand ?"

-E : "Euh, on voit, on voit un homme où y a une ficelle qui passe au-dessous le menton et, et un autre homme qui le fouette."

En l'espace de quelques secondes, la personne victime de mauvais traitements est désignée par Priscilla comme un humain, puis, son statut d'être humain est écarté catégoriquement par un élève qui énonce le stéréotype comme un argument d'autorité, avant qu'un autre, Julien, le réintègre dans la communauté des hommes... Ce bref échange conduit à s'interroger sur l'emploi systématique du terme "esclave" lors de l'analyse des différents documents choisis par les enseignants pour éclairer l'histoire de la traite négrière et de l'esclavage, ce comportement langagier ne risque-t-il pas ancrer durablement dans l'esprit des élèves le stéréotype énoncé par François ? Autrement dit, si élèves et maîtres étaient dotés d'une meilleure connaissance du contexte historique de la traite négrière et, plus largement, d'une histoire du continent africain hors traite négrière, l'emploi du mot « esclave » ne conduirait sans doute plus à la production de ces stéréotypes.

Conclusion

L'ampleur des phénomènes étudiés tant sur le plan chronologique, géographique que sur celui du degré de conceptualisation nécessaire et de l'effort de généralisation attendu par la mise en réseau de données et de concepts divers témoignent des difficultés de traitement de ce thème. Les différentes séances observées montrent, toutes, que les enseignants de cycle 3, contraints par le temps, par leurs propres représentations, par les outils dont ils disposent et par leurs objectifs didactiques, font des choix parfois réducteurs et les savoirs historiques construits ne sont pas toujours pertinents. En effet, l'ensemble du corpus collecté révèle beaucoup plus d'actions langagières socialement engagées que dans les autres sujets. Le professeur des écoles confronté aux demandes de l'institution doit enseigner un objet historique sujet à polémique depuis des années et dans lequel les savoirs ne sont pas toujours stabilisés. Il s'agit en outre d'une partie de l'histoire pour laquelle la plupart n'ont jamais reçu de formation. Ils ont de ce fait la rude tâche d'enseigner une question au sujet de laquelle l'essentiel de leurs savoirs provient de l'éducation reçue, de leurs propres lectures souvent littéraires, de leur éventuel intérêt et, bien sûr, de leurs orientations politiques et de leur implication.

La difficulté de cette question réside, en outre, dans les échanges langagiers qui se nouent et, conséquemment, dans l'emploi d'un vocabulaire adapté. Ainsi, à partir de quel moment, dans le déroulé chronologique de l'histoire de l'esclavage, doit-on désigner un homme du terme d'esclave ? Représentations, analogies, stéréotypes, engagement personnel mettent tous les acteurs concernés, enseignants et élèves, sous pression.

Enfin, l'ensemble des séances observées sur ce sujet souligne l'importance des allers et retours entre pensée spontanée et pensée scientifique dans la stabilisation de la diversité et la mise en place de l'homogénéisation.

Bibliographie

- Bartoli, J., Le Calennec, S., Cottet, O., Martinetti, Fr; (2006). *Histoire Cycle 3 : Conforme aux programmes 2002*, Collection Magellan, Hatier.
- Bonafoux, C., De Cock-Pierrepont, Falaize, B. (2007). *Mémoires et histoire à l'école de la République, quels enjeux ?*. Collection Débats d'école. Paris.
- Boyer, H. (dir.). (2007). *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Paris : L'Harmattan.
- Cariou, D. (2006). "Le contrôle de la pensée naturelle en situation didactique". In V. Haas (Ed.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. 119-130.
- Daget, S. (1973). "Les mots esclave, nègre, noir et les jugements de valeur sur la traite négrière dans la littérature abolitionniste française de 1770 à 1845", *Revue française d'histoire d'outre-mer*, LX, 221, 511-548.
- Daget, S. (1994). *La Traite des Noirs : bastilles négrières et vellétés abolitionnistes*. Evreux : Ouest France Universités.
- Deleplace, M (2006). "Les apprentissages conceptuels en histoire. La "révolution" entre sens commun et sens scolaire". In V. Haas (Ed.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 91-104.
- Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Collection Etudes sur l'éducation. Pessac : PUB.
- Jaubert, M., Rebière, M. (2002a). "Pratiques de reformulation et constructions de savoirs". *Aster*, 30, 81-110.
- Jaubert, M., Rebière, M. (2002b). "Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un oral réflexif". In J.-C. Chabanne et D. Bucheton (Eds.), *Parler et écrire pour penser, penser et se construire*, Paris : PUF. 163-186.
- Kervyn, B. (2008). « Écriture scolaire et stéréotypie. Processus d'homogénéisation et mises en œuvre hétérogènes ». *Repères*. 38, 167-185.
- Lautier, N. (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Lille.
- Lautier, N. (2001). "Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire". *Perspectives documentaires en éducation*. 53, 61-68.
- Lautier, N. (2006). "L'histoire en situation didactique : une pluralité des registres de savoir". In V. Haas (Ed.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. 79-89.

- Memel-Fote, H. (1985). "A propos de l'esclavage sur la côte ivoirienne du XVe au XVIIIe siècle".
Journal des Africanistes, 55.1-2, 247-260.
- Mesnard, E., Désiré, A. (2007). *Enseigner l'histoire des traites négrières et de l'esclavage. Cycle 3*. Collection Repères pour agir. Premier cycle. Scéren. CRD Académie de Créteil.
- Pétre-Grenouilleau, O. (2004). *Les traites négrières. Essai d'histoire globale*. Bibliothèque des Histoires.
- Pétre-Grenouilleau, O. (2005). "Les traites négrières ou les limites d'une lecture européocentriste".
RHMC, 2005/5, n°52-4-bis, 30-45.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons d'histoire*. Seuil, Paris.
- Renault, Fr., Daget, S. (1986). *Les Traités négrières en Afrique*, Paris : Karthala.