



HAL
open science

En quoi l'enseignement de questions socialement vives, notamment l'esclavage, les traites négrières et leur abolition, peut-il pleinement contribuer à la formation d'une pensée critique chez des élèves de cycle 3 ?

Lucie Cornu

► To cite this version:

Lucie Cornu. En quoi l'enseignement de questions socialement vives, notamment l'esclavage, les traites négrières et leur abolition, peut-il pleinement contribuer à la formation d'une pensée critique chez des élèves de cycle 3 ?. Education. 2011. dumas-00639204

HAL Id: dumas-00639204

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00639204v1>

Submitted on 8 Nov 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS



IUFM Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :
Lucie CORNU

soutenu le : **16 juin 2011**

pour obtenir le diplôme du :

**Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement,
de la Formation et de l'Accompagnement**

Discipline : Histoire

**En quoi l'enseignement de questions socialement vives,
notamment l'esclavage, les traites négrières et leur
abolition peut il pleinement contribuer à la formation
d'une pensée critique chez des élèves de cycle 3 ?**

Mémoire dirigé par :

Lucie CORNU Iufm Orléans

JURY

Louis-George TIN Président du jury

M-C RIVOAL

Table des matières

Introduction.....	- 3 -
1 Cadre théorique.....	5
1.1 L'histoire de l'esclavage	5
1.1.1 Etymologie	5
1.1.2 La traite négrière et l'esclavage.....	6
1.1.3 Trois types de traites	6
1.1.4 La traversée outre-Atlantique et l'arrivée en Amérique	8
1.1.5 Résistance et abolitions	9
1.2 Historiographie.....	10
1.2.1 La traite, quelle légitimité ?.....	10
1.2.2 Traitement historique et législation	11
1.3 Esprit critique	12
1.3.1 De quoi parle t on ?.....	12
1.3.2 Comment l'enseigner ?	13
1.4 Enseignements et programmes.....	14
1.5 Pratiques de classe.....	17
1.5.1 Comment évaluer la pensée critique ?	17
1.5.2 Comment enseigner l'esclavage ?.....	18
2 Méthodologie.....	21
3 Résultats et analyses.....	24
3.1 Analyse des données recueillies	24
3.2 Validation des hypothèses.....	31
Conclusion.....	- 33 -
Bibliographie.....	- 35 -
Annexes.....	- 37 -

Introduction

L'histoire en tant que discipline scolaire n'apparaît qu'au cycle 3 de l'école élémentaire. Auparavant, les élèves sont néanmoins sensibilisés à certains repères historiques (dates ou personnages) et apprennent donc à se repérer dans le temps. En accord avec les programmes de juin 2008, les élèves doivent être formés à devenir de futurs citoyens, responsables et autonomes. Ces attitudes sont particulièrement requises en histoire où la mémorisation des faits importe bien moins que leur compréhension. Fournir un regard éclairé sur notre environnement plus ou moins proche nécessite au préalable d'être sensibilisé à une analyse critique et de pouvoir faire œuvre d'une pensée critique aiguisée. L'étude de l'histoire ne peut en effet être dissociée de la lecture des sources historiques qui transmettent la « vérité historique » de celui qui tient la plume. L'enseignement de l'esclavage illustre parfaitement cette problématique, les documents d'époques dont nous disposons pouvant nous livrer une vision subjective des faits. Il semble alors judicieux que ces derniers soient exploités en classe afin que les élèves, sensibilisés aux faits relatés, adoptent une attitude critique face aux informations recueillies et puissent penser eux-mêmes l'élaboration d'une pensée analytique visant à se confronter aux documents. L'enseignement d'une question vive telle que l'esclavage, les traites négrières et leur abolition doit permettre à l'individu de construire progressivement cette pensée critique. Dans sa classe l'enseignant doit favoriser une telle démarche en proposant des activités variées et adaptées. L'élève doit être régulièrement familiarisé à des documents d'origines et de natures diverses : texte officiel, témoignage d'époque, récit littéraire, œuvre iconographique... La démarche à adopter doit être élaborée par l'élève lui-même afin qu'il soit capable de la reproduire et de réinvestir de telles capacités dans d'autres situations. L'intérêt et les enjeux de cette problématique sont donc majeurs en conditionnant le rapport de l'élève aux savoirs transmis. Mon cursus d'historienne m'ayant déjà sensibilisée à ces nombreuses implications mon choix d'étude s'est donc logiquement porté vers ce sujet. Je souhaite ici pouvoir expliciter des pratiques pédagogiques efficaces afin de répondre aux profondes attentes adressées à l'école d'aujourd'hui et notamment la construction d'un individu responsable et autonome. De telles compétences sont ainsi particulièrement recherchées lorsque que sont abordées en classe des questions sociales vives qui suscitent donc encore dans la sphère politique, sociale

et culturelle de profondes réflexions, en dénote l'historiographie récente sur l'esclavage, la traite négrière et leur abolition. Il s'agit donc d'apporter des réponses concrètes à des interrogations sur la mise en œuvre d'un tel enseignement à l'école élémentaire. En quoi l'enseignement de questions socialement vives, notamment l'esclavage, les traites négrières et leur abolition peut-il pleinement contribuer à la formation d'une pensée critique chez des élèves de cycle 3 ? J'aborderai pour cela dans un premier temps le cadre théorique relatif à mon sujet et je reviendrai notamment sur le traitement historiographique de ce dernier. Je présenterai par la suite la méthodologie adoptée pour recueillir mes données en classe et je pourrai enfin analyser ces résultats afin de répondre à mon questionnement initial.

1 Cadre théorique

1.1 L'histoire de l'esclavage

1.1.1 Etymologie

Les définitions abondent au gré des époques, des intérêts et des points de vue, car les discours sur la traite des Noirs sont devenus un enjeu politique avant d'avoir été considérés comme un objet d'étude historique. Celles-ci mettent en avant le profit de ce commerce et emploient des termes qui le banalisent (« bois d'ébène », « pièces d'Inde »). Le mot nègre, emprunté à l'espagnol negro désigne au XV^{ème} siècle selon le Dictionnaire historique de la langue française Le Robert « une personne de race noire », avant de désigner au XVIII^{ème} « un esclave noir ». La traite des Noirs était dénommée de diverses manières : traite des nègres, des esclaves ou de Guinée. On pouvait traiter autre chose que des hommes, toutes sortes de richesses que recélait l'Afrique mais sans autre précision " faire la traite " revenait à prendre des humains à la côte africaine. Tous les termes pré racistes ou racialement péjoratifs pour distinguer un groupe d'hommes d'un autre datent du XVI^{ème} et du début du XVII^{ème} siècle. Un nouveau critère de distinction entre les peuples apparaît donc: la couleur de la peau. Au XVIII^{ème} siècle l'Afrique est devenue le pays des mauvais sauvages, des barbares.

La confusion existe entre deux termes indissociables : l'esclavage et la traite négrière. L'esclavage et la traite s'alimentent mutuellement et ne peuvent donc, ou difficilement, vivre l'un sans l'autre : l'esclavage sans la traite se régénère au ralenti, la traite sans l'esclavage s'arrête. Pourtant, aussi liés soient-ils, ce sont des phénomènes parfaitement distincts occupant des durées, des lieux et des hommes différents. L'esclavage était plurimillénaire quand débuta la traite par l'Atlantique et il lui survécut des dizaines d'années dans les colonies des pays concernés. Par exemple, l'Angleterre et les États-Unis abolissent la traite en 1807, la France en 1815 et suppriment respectivement l'esclavage en 1833, 1865 et 1848. Cuba et le Brésil sont, en 1886 et 1888, les deux derniers pays à abolir l'esclavage au XIX^e siècle. Au XX^e siècle, l'esclavage n'est pas mort. Il perdure en Mauritanie malgré trois abolitions dont la dernière remonte à 1981 seulement, et en 1996 Dominique Torrès publiait aux éditions Phébus un ouvrage intitulé : 200 millions d'esclaves aujourd'hui.

1.1.2 La traite négrière et l'esclavage

C'est au milieu du XV^e siècle que les Portugais commencèrent à trafiquer des hommes sur une côte africaine dont ils faisaient la connaissance. Au début du siècle suivant, les Espagnols, qui emménageaient depuis peu de l'autre côté de l'Atlantique, eurent besoin de main d'œuvre pour exploiter le Nouveau Monde. Les immigrants européens ne suffisaient pas à la tâche et les populations amérindiennes succombaient à celle qu'on leur imposait. L'Angleterre, la France et la Hollande se joignirent à ce nouveau commerce : la traite des Noirs par l'Atlantique avait désormais rang international. Elle obtint ses lettres de noblesse au XVII^e siècle quand les principales monarchies la légalisèrent et elle eut bientôt droit de citer dans les livres. Dans son Dictionnaire Universel de Commerce publié en 1730, Jacques Savary des Bruslons¹ définissait ainsi la traite des nègres : " Les Européens font depuis des siècles commerce de ces malheureux esclaves, qu'ils tirent de Guinée et des autres côtes d'Afrique, pour soutenir les Colonies qu'ils ont établies dans plusieurs endroits de l'Amérique et dans les Antilles. "

1.1.3 Trois types de traites

- Traite interne à l'Afrique noire

Elle concerne le marché intérieur africain lui-même, au sud du Sahara. Il était alimenté par les razzias ou les guerres entre les États voisins et répondait aux besoins locaux en domestiques, porteurs et travailleurs agricoles. L'absence de sources écrites empêche de quantifier cette traite mais elle dut être considérable.

- Les traites occidentales

La plus visible et la mieux connue met en relation l'Afrique et l'Amérique et commence au XV^e siècle. On lui accorde de multiples causes : curiosité scientifique, passage de la reconquista à la croisade évangélisatrice, recherche des routes commerciales maritimes vers l'Asie, besoin de main d'œuvre servile, quête des épices et surtout de l'or... Le commerce triangulaire se met alors en place. Ce terme désigne l'activité maritime qui consistait à quitter l'Europe en direction des côtes de l'Afrique où étaient échangées « les marchandises de traite » contre des captifs et un approvisionnement pour la traversée de l'atlantique. Arrivés dans une

¹ Savary des Bruslons, Jacques. Dictionnaire universel de commerce, d'histoire naturelle et des arts et métiers, 1723-1730.

colonie européenne d'Amérique les esclaves étaient échangés contre des monnaies, des lettres de change, souvent contre du tabac, café, cacao, cotons, sucre et plantes. Ces marchandises alimentaient en retour le marché européen.

On peut distinguer trois périodes :

- ✓ le XVI et quasi tout le XVII^{ème} siècle : domination du trafic négrier par les portugais et les espagnols. Les flux sont néanmoins irréguliers.
- ✓ de 1675 à 1800 : apogée du trafic et croissance constante du nombre de déportations. La France, les Provinces Unies et l'Angleterre sont responsables de la déportation de 6700000 africains, soit 54000 par an environ.
- ✓ de 1800 à 1880 : déclin. 3330000 déportés arrivent en Amérique.

Au XVI^{ème} siècle, désorganisé par les conflits intérieurs et extérieurs, l'État français n'a pas même la faculté de regarder au-delà de ses frontières. L'aventure dans l'Atlantique sud est individuelle et hasardeuse. La royauté apporte son soutien au XVII^e siècle. En 1642, un édit de Louis XIII fait œuvre pionnière en autorisant la traite négrière. Pour développer l'activité maritime et soutenir la colonisation française aux Antilles, les ministres se conformèrent au modèle hollandais et fondèrent des compagnies. En 1670, à l'initiative de Colbert la traite française peut débuter sous la bannière d'un chef de file, La Rochelle. En 1685, Colbert avait fait accompagner les mesures prises en métropole en faveur de la traite par l'établissement, en aval, d'une codification de l'esclavage en soixante articles connue sous le nom de Code noir. Ce recueil d'édits, concernait le régime, la police et le commerce des esclaves dans les îles françaises de l'Amérique et de l'océan Indien. Il s'agissait, en théorie, de définir les droits et les devoirs des esclaves et des maîtres les uns envers les autres. En pratique, et quand ils étaient respectés, les droits de l'esclave se limitaient à l'accès aux sacrements religieux et aux soins médicaux ou à l'octroi d'une ration alimentaire hebdomadaire et de deux habits par an. En revanche, les droits du maître plaçaient l'esclave sous sa complète sujétion : l'esclave noir était sa propriété, un bien " meuble " dont il usait à sa guise, le punissant, l'assurant, le vendant, le léguant, engrossant les négresses et les affranchissant parfois avec leur progéniture. Ravalé au rang de marchandise, l'esclave noir était transporté, cédé et considéré comme telle. Ce texte codifie conjointement les rapports des colons à la monarchie et aux esclaves dans les colonies françaises d'Afrique. En France, c'est

au XVIII^e siècle que la traite connaît son âge d'or, mais son apogée se situe tout à la fin, quand l'aide de l'État est à son comble.

- Les traites orientales

Elles désignent les traites transsahariennes et celles localisées sur les côtes de la mer Rouge et de l'Afrique de l'est qui alimentaient en esclaves noirs le monde musulman et les régions en contact avec ses circuits commerciaux. Elles commencent avec la conquête musulmane au VII^e siècle et une demande de main d'œuvre croissante. Elles connaissent des hauts et des bas jusqu'au véritable déclin au XIX^e où la tutelle européenne se met en place. Les chercheurs ont du mal à s'accorder sur la comptabilité de cette traite qui s'est poursuivie jusqu'au XX^e siècle (en mer Rouge) : entre huit et douze millions d'individus concernés.

1.1.4 La traversée outre-Atlantique et l'arrivée en Amérique

La traite se fit très tôt sur une longue façade littorale de plusieurs milliers de kilomètres commençant en Mauritanie actuelle, se développant des rivières du Sud au delta du Niger, et se prolongeant de part et d'autre du fleuve Congo dans les pays de Loango et d'Angola. Des sites de traites fixes s'échelonnent le long de ces côtes, nombreux mais d'importance variable (la côte sénégalaise au nord, Porto-Novo, Bonny entre autres). Les navires négriers disposaient donc d'une géographie négrière vaste et variée qui répondait parfaitement à leurs besoins. Déracinés de leur continent, les Noirs connaissent, après l'angoisse de la séparation et de la captivité à terre, une situation aussi nouvelle que traumatisante : nus, entravés, examinés, palpés, marqués au fer à l'embarquement comme s'ils étaient du bétail, les captifs noirs découvrent brutalement leur prison flottante et ses geôliers blancs assimilés à des mangeurs de chair humaine. Les conditions difficiles de traversée expliquent un fort taux de mortalité, 10 à 20 % en moyenne.

Les Noirs arrivés d'Afrique et désignés sous le terme de " bossales " rejoignent " l'habitation " du maître qui les avait achetés, c'est-à-dire l'ensemble des bâtiments et des terres plantées en sucre ou en café. Près de la maison du maître ou Grande Case se tiennent les cases des privilégiés ou domestiques et nègres à " talents " (ouvriers qualifiés, sucriers, tonneliers, charrons ou postillons). Près de la case du " commandeur ", celui qui dirige les esclaves, sont alignées les cases des

nègres dits de culture ou de jardin et constituent " l'atelier ". La vie quotidienne est très rude : conditions sanitaires déplorables, malnutrition et travaux épuisants.

1.1.5 Résistance et abolitions

La traite fut parfois justifiée par les commentaires malheureux du dominicain Bartholomé de Las Casas (1474-1566) qui souhaitait adoucir le sort des populations amérindiennes tombées sous le joug ibérique. C'est au siècle des Lumières qu'on se pose la question de savoir s'il est juste ou non d'avoir des colonies ou s'il est admissible de pratiquer la traite et l'esclavage pour les développer. Outre qu'il se heurte à de puissants intérêts, l'abolitionnisme en France se circonscrit au milieu des intellectuels et ne remue guère une opinion publique largement indifférente au sort des nègres. Aussi anti-esclavagistes fussent-ils, les philosophes eux-mêmes comme Montesquieu et Voltaire, se gardèrent bien de tenir des propos définitifs et préférèrent l'ironie à une dénonciation catégorique. Dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, la contestation prend une autre tournure et l'Encyclopédie montre la voie. Plusieurs de ses articles sont des condamnations sans appel de l'idéologie colonialiste. L'abolition progressive de l'esclavage paraît la solution la plus censée à l'époque où l'on proclame la " Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ". Les hommes naissent libres et égaux en droits mais à condition d'être blancs. Dans les premiers temps de la Révolution le grand débat sur le problème de l'esclavage et de la traite n'a pas lieu et les armateurs négriers poursuivent leur tâche. Les députés qui défendent à l'Assemblée les intérêts coloniaux sont plus représentés et mieux organisés que ceux qui défendent les droits de l'homme noir.

Les esclaves quant à eux refusaient souvent leur condition et multipliaient les formes de résistance. La plus courante était la résistance passive qui consistait à mettre de la mauvaise volonté dans l'obéissance aux ordres et dans l'exécution du travail. Plus radicalement, des mères avortaient ou tuaient leurs nouveau-nés pour ne pas perpétuer leur statut " honteux ", d'autres se suicidaient. La fuite ou " marronnage " fut un puissant mode de résistance que les nègres adoptèrent très tôt. Après avoir abandonnés l'atelier ou la culture, ils fuyaient se cacher au loin ou dans les bois. Réfugiés dans les lieux inaccessibles les fugitifs pouvaient se regrouper pour vivre de troc et de chapardage ou se constituer en bandes, vivant du pillage des plantations. Certains louaient leurs services dans d'autres habitations ou en ville comme travailleurs libres. Revenus d'eux-mêmes ou bien repris, les nègres "

marrons " étaient soumis à la justice du roi ou à celle du maître. Les châtiments allaient des coups de fouet aux supplices et à la peine de mort. Que ces diverses formes de résistance aient été un simple refus des conditions d'asservissement ou déjà une lutte contre l'esclavage et pour la liberté, il est sûr qu'elles ont gravement perturbé le fonctionnement du système et préparé les situations insurrectionnelles de la Révolution dont celle de Saint-Domingue est le meilleur exemple (proclamation de la libération générale des esclaves par Sonthonax le 29 août 1793 sous la pression de Toussaint Louverture). L'abolition en Angleterre est lancée en 1781 et s'achève véritablement en 1838.

La société des Amis des Noirs, fondée le 19 février 1788 à Paris fut le 1^{er} mouvement abolitionniste français organisé. La loi de 1792 à l'assemblée législative prône l'égalité des libres, quelque soit leur couleur, qui peuvent accéder aux plus hauts postes de l'armée et de l'administration. L'abolition de l'esclavage des Nègres dans toutes les colonies par la convention le 16 pluviôse de l'an II (4 février 1794) est obtenue et accorde la citoyenneté française à tous les hommes sans distinction de couleur et peut s'expliquer par l'affaiblissement du poids démographique et politique des blancs et surtout par la guerre avec la Grande Bretagne. Les libres de couleur gouvernent alors les colonies.

Mais le rétablissement partiel de l'esclavage par le premier consul napoléon est effectué le 30 floréal an X (20 mai 1802). La reprise de la guerre à St Domingue aboutie à son indépendance en 1803. Louis XVIII s'engagea bien le 30 juillet 1815 à interdire immédiatement la traite mais il fallut une ordonnance et trois lois entre 1817 et 1831 pour mettre un terme à l'activité négrière française commencée presque deux siècles plus tôt. C'est Victor Schœlcher, sous-secrétaire d'État aux Colonies de la Seconde République naissante, qui obtint le 27 avril 1848 la signature du décret d'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises.

1.2 Historiographie

1.2.1 La traite, quelle légitimité ?

Le raisonnement est d'une logique sans faille : la prospérité de la France est étroitement liée à la prospérité des colonies qui est elle-même entièrement dépendante de l'arrivée régulière et massive d'une main-d'œuvre servile. Ainsi, la traite négrière est une nécessité vitale. L'argument économique est déterminant dans

la justification de la traite des Noirs. La traite contribue au rayonnement du commerce, de la marine, de l'agriculture et des arts. Elle est également considérée comme un service rendu aux Noirs. On lit couramment que les Noirs vivent dans des contrées obscures perpétuellement en guerre, sans religion ni morale, dans une misère abjecte, parmi des peuples sauvages dénués d'intelligence, soumis à la violence extrême des rois qui les chassent, les tuent et les mangent.

1.2.2 Traitement historique et législation

Les sources écrites sont nombreuses: registres matricules des bâtiments et des gens de mer, comptes d'armement et contrats d'assurances, livres de bord et journaux de traite, listes de marchandises et de victuailles, états des cargaisons de retour, correspondances en tous genres, etc. Le sentiment de honte et de culpabilité est le nœud du problème en ce qui concerne le second volet de la mémoire négrière. Le « silence » sur l'histoire de l'esclavage colonial et sur les révoltes des esclaves pour leur liberté est ancien. Il remonte à l'instauration de la république et aux débats de XIXème sur la définition de la Nation française. De Jules Michelet à Pierre Nora, l'histoire de France est réduite au territoire hexagonal et à sa population blanche. Le récit national sous la IIIème République a cherché à marginaliser ce qui pouvait ternir l'image d'une France unie et généreuse. Seuls furent mis en avant les abolitionnistes. Toutefois, les abolitions ne furent pas présentées comme un moment central du récit historique national. Ainsi, sont passés sous silence le soulèvement des esclaves à Saint-Domingue en 1793 et les conditions ainsi que les effets de l'abolition de 1848 qui attribua la citoyenneté aux « nouveaux libres ». Schoelcher, principal instigateur du décret d'émancipation du 27 avril 1848, rappelle que c'est la république qui une première fois en 1794 et une seconde en 1848 a aboli l'esclavage. Les élites locales ont participé, dans les « vieilles » colonies à ce silence en gommant toute référence au passé esclavagiste et en affirmant leur adhésion aux principes républicains. Mais l'esclavage est demeuré présent dans une culture populaire des colonisés (contes, chants et récits). Ce qu'a écrit Yves Benot² à propos de la période révolutionnaire peut être élargie à l'ensemble de l'historiographie française : « l'histoire de l'esclavage et des résistances à l'esclavage n'est qu'un à coté de la « grande histoire ». De même, nous pouvons relever non pas une mémoire mais des mémoires de la traite négrière et de l'esclavage. Ces dernières sont

² Benot, Yves. La Révolution française et la fin des colonies. Edition La Découverte, 1988

fragmentaires et géographiquement dispersées. Les rapports entre Mémoire et Histoire demeurent ambigus. Le discours sur le colonialisme d'Aimé Césaire³ fut retiré des programmes en 1986 déplaçant à une histoire officielle se voulant moins engagée. En 2008, ce dernier reçut néanmoins des obsèques nationales, témoignant de la relation ambiguë entre la finalité émancipatrice de l'histoire et la finalité intégratrice de la mémoire.

Le 21 mai 2001 la loi Taubira est adoptée visant à la reconnaissance par la France de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité. La France est à ce jour le seul État qui ait déclaré l'esclavage comme crime contre l'humanité. Elle souleva de vifs débats dès sa première lecture à l'assemblée le 18 février 1999. Taubira souligne que cette proposition ne relève pas du domaine de la repentance, la France demeurant une république laïque, mais serait un moyen de lutter contre le racisme latent de la société. Légiférer sur la mémoire revient alors à panser les blessures du présent. Plus récemment Pétre Grenouilleau créa une polémique dans un article paru dans Le Journal du dimanche du 12 juin 2005 questionnant la pertinence de la qualification de crime contre l'humanité pour l'esclavage. L'adoption de la loi du 23 février 2005 (« le rôle positif de la présence française outre-mer ») marque l'incursion de l'état dans l'interprétation de l'histoire et explique la création en 2005 du CVUH, comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire, condamnant cette histoire officielle. Il s'agit de clarifier les rapports entre histoire et mémoire. Aujourd'hui, l'histoire prône la transmission de contenus positifs sous la forme de valeurs morales et d'une méthode critique afin de former l'esprit critique.

1.3 Esprit critique

1.3.1 De quoi parle t on ?

L'école et particulièrement l'histoire se sont vues octroyer une nouvelle mission : former l'esprit critique des élèves afin d'en faire des futurs citoyens, vifs et capables d'agir en parfaite autonomie. L'esprit critique désigne les habiletés à faire des analogies, à organiser des concepts de manière cohérente, à inférer, à évaluer, à justifier et à défendre des prises de positions personnelles. Autrefois, le niveau d'interaction entre l'enseignant et l'élève ne dépassait guère le simple stade du rappel des connaissances fondé sur des exercices de mémorisation. Aujourd'hui,

³ Césaire, Aimé. Présence africaine, le discours sur le colonialisme, 1955

l'élève doit être capable d'analyser l'information, en produire de manière cohérente et la communiquer de manière efficace. L'école doit lui « apprendre à apprendre » donc lui permettre d'acquérir une autonomie intellectuelle qui passe par le développement d'une pensée critique autonome. L'esprit critique demeure une condition essentielle pour la vie démocratique, se forger une opinion raisonnable, fondée sur l'évaluation juste des tenants et aboutissements.

La pensée critique comprend des capacités et des attitudes qui jouent un rôle capital sur le plan de l'analyse et de la maîtrise des informations innombrables qui caractérisent le contexte social actuel : traiter la masse croissante d'informations présentes dans la société et répondre aux exigences sociales.

Les buts de la pensée critique sont donc multiples:

- mieux réfléchir : améliorer le niveau des connaissances par le biais de l'amélioration de l'esprit logique et de la rationalité.
- mieux agir : élever le niveau des aptitudes intellectuelles, physiques, artistiques et morales.
- mieux résoudre les problèmes : rendre les élèves plus habiles à discerner les problèmes et à les résoudre.

1.3.2 Comment l'enseigner ?

Enseigner l'exercice des habiletés de la pensée critique suppose:

- d'exposer clairement les objectifs de l'enseignement, rendre la démarche explicite auprès des élèves.
- structurer le temps et l'énergie autour de l'enseignement de la pensée : enseignement présent tout au long des diverses activités.
- adapter un rythme de travail : suppose un temps nécessaire à la réflexion.
- favoriser la discussion et l'échange de point de vue : interaction maître/élève et élèves entre eux.
- poser des questions de niveau supérieur : inciter la réflexion de l'élève et un questionnement en profondeur.

- exiger des réponses avec une formulation élaborée : laisser le temps de répondre, reformuler et résumer les propos de l'élève pour l'inviter à poursuivre, demander des clarifications.

Diverses capacités doivent particulièrement être travaillées : évaluer la crédibilité d'une source, élaborer des déductions, formuler et apprécier des jugements de valeur, reconnaître des présupposés et interagir avec les autres personnes (présenter une argumentation oralement ou par écrit).

Des attitudes sont également développées : tendance à rechercher les raisons du phénomène, faire preuve de curiosité, propension à fournir un effort constant pour être bien informé, utilisation de sources crédibles et mention de celles-ci, souci de garder à l'esprit les préoccupations initiales et une tendance à adopter une position quand les faits le justifient.

1.4 Enseignements et programmes

En 1998, l'UNESCO met en place un projet d'éducation interculturel « Briser le silence » qui propose un projet autour de « La Route de l'esclave ». 8000 établissements scolaires sont concernés dans plus de 175 pays. Les objectifs sont multiples : développer les connaissances sur la traite négrière afin de lutter contre le racisme, les discriminations raciales, la xénophobie, l'intolérance et contre toutes les formes de servitudes modernes, faciliter la compréhension et le jumelage des écoles du réseau afin de favoriser le dialogue interculturel et encourager la préservation des lieux historiques importants liés à la traite et le patrimoine immatériel. La Commission nationale française pour l'Unesco accorde ainsi, sur dossier, son soutien à des projets pédagogiques répondant à un des thèmes prioritaires de son action.

La loi du 10 mai 2001, votée par le parlement à l'unanimité déclare la traite négrière et l'esclavage crime contre l'humanité. L'article 2 stipule: « les programmes scolaires et les programmes de recherche en histoire et en sciences humaines accorderont à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent. La coopération qui permettra de mettre en articulation les archives écrites disponibles en Europe avec les sources orales et les connaissances archéologiques accumulées en Afrique, dans les Amériques, aux caraïbes et dans tous les autres territoires ayant connu l'esclavage sera encouragée et favorisée». Le registre de la

reconnaissance est mobilisé et l'école devient un relai privilégié de la transmission nécessaire d'une histoire qui ferait écho aux revendications mémorielles de ceux qui s'estiment « descendants d'esclaves ». Cet article soulève la question du rôle du parlement dans l'écriture de l'histoire scolaire. Le sénat supprime cet article 2 en première lecture. Taubira en deuxième lecture le 6 avril 2000 précise la portée de cet article : une fonction pédagogique de la loi afin d'apaiser les mémoires blessées et tisser de l'appartenance. L'article 2 est rétabli et l'ensemble de la loi est adoptée le 10 mai 2001. Par la suite est créée une Commission de la mémoire pour l'esclavage en 2004. Dans les programmes de 2002 publiés après le vote de la loi Taubira est fait référence à la traite des Noirs et à « l'apparition d'une nouvelle forme d'esclavage ». Les documents d'application évoquent « le massacre des Indiens d'Amérique, une nouvelle forme d'esclavage avec la traite des Noirs » et définissent comme un point fort des programmes le fait que de nouvelles formes d'esclave se développent alors dans les colonies d'Amérique à partir de la traite des Noirs, tandis que disparaît une partie de la population indienne d'Amérique et citent les esclaves d'une plantation dans la rubrique des « personnes et groupes significatifs » ainsi que Victor Schœlcher. L'abolition de l'esclavage en 1848 fait partie des « repères chronologiques ». Depuis 2002 apparaissent des manuels avec des chapitres consacrés à cette étude. Ces nouveaux programmes donnent des possibilités d'approfondissement de la question (à l'exemple du dossier consacré à la traite des Noirs par Hatier CM1, 2003), mais celles-ci sont bien peu exploitées, en particulier par rapport à la période de l'abolition de 1848, qui figure pourtant parmi les dates-clés. Les documents sur le thème sont encore rares.

A plusieurs reprises (en novembre 2005, avril 2006, avril 2007) des notes ont incité les enseignants à faire prendre conscience aux élèves « de l'importance de cette réalité de notre histoire nationale ». Le champ scolaire est convoqué par les lois mémorielles. De nombreuses questions se posent néanmoins :

_ Comment prendre en compte la mémoire dont certains de nos élèves peuvent être porteurs et l'enseignement de l'histoire ?

_ Comment donner du sens aux informations que reçoivent nos élèves (à l'école, par les médias, dans la famille) ?

_ Que monter ou ne pas montrer au risque de choquer la conscience et la sensibilité des élèves ?

_ Quel équilibre trouver entre une nécessaire mise à distance et une évocation formelle qui cantonnerait cette histoire à un segment sur une frise chronologique ?

La circulaire du 2 novembre 2005 invite les instituteurs à se saisir des questions relatives à la mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de l'abolition et de mettre en place diverses activités pour montrer leur importance dans l'histoire nationale (exposition, journée de commémoration, classes culturelles). La même année, paraît le BO n°41 sur la « mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions » où l'institution éducative est invitée à accorder une place privilégiée aux réflexions sur la mémoire : « cette mémoire participe en effet à la formation d'esprits éclairés et de citoyens responsables, tolérants et ouverts à autrui ». En avril 2006, la journée pour commémorer l'abolition de l'esclavage est fixée au 10 mai. Dans les programmes en vigueur (BO du 19 juin 2008) l'esclavage est évoqué dans le chapitre consacré aux temps modernes, dont le point fort est le temps des découvertes et des premiers empires coloniaux, la traite des Noirs et l'esclavage. Cet enseignement contribue à la culture géographique des élèves (nouvelles représentations de la Terre, localisation des lieux de la traite, des colonies des Antilles et de l'océan indien dont quatre sont devenues des DOM).

Le 10 mai 2008, dans son allocution à l'occasion de la troisième journée nationale de commémoration des mémoires de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions, le chef de l'Etat a mis l'accent sur l'enseignement de l'esclavage, de la traite négrière et leurs abolitions dans les écoles et les établissements scolaires. Conformément à la circulaire (cf. journal officiel du 2 mai 2008), adressée par le Premier Ministre, aux recteurs et vice-recteurs d'académie entre autres, plusieurs journées nationales et internationales doivent favoriser une réflexion approfondie des écoliers, des collégiens et des lycéens sur la question de l'esclavage :

- le 10 mai, adoption à l'unanimité par le Sénat de la loi n°2001-434 du 21 mai 2001 reconnaissant la traite et l'esclavage comme un crime contre l'humanité.
- le 23 mai, commémoration par les Français d'Outre-Mer de l'Hexagone du souvenir de l'esclavage.

- le 23 août, journée internationale du souvenir de la traite négrière et de son abolition, initiée par l'UNESCO.
- le 2 décembre, journée internationale pour l'abolition de l'esclavage, à l'initiative des Nations Unies.

Dans chaque département d'Outre-mer et à Mayotte, des journées dédiées à la commémoration de l'abolition de l'esclavage permettent également de sensibiliser les élèves :

- le 27 avril (Mayotte),
- le 22 mai (Martinique),
- le 27 mai (Guadeloupe),
- le 10 juin (Guyane),
- le 20 décembre (La Réunion).

1.5 Pratiques de classe

1.5.1 Comment évaluer la pensée critique ?

-Par des observations et des questionnements :

Les élèves sont-ils conscients de leur stratégie de pensée, les discussions au sein du groupe permettent-elles un examen plus approfondi du sujet, avancent-ils des arguments convaincants, portent-ils attention aux opinions des autres, leur point de vue sont-ils logiques et basés sur des preuves plus que des émotions ? Les questions posées par le maître permettent-elles l'activation d'une pensée critique ? Elles doivent permettre d'aider les élèves à s'exprimer et à clarifier leur point de vue (reformuler et demander des précisions), expliciter leur point de vue, favoriser une interprétation juste (si tu dis vrai comment expliques tu que), favoriser la cohérence et la conceptualisation ou la définition des termes utilisés dans la discussion ainsi que la recherche de présupposés (sur quoi te bases tu pour affirmer que....), favoriser la recherche de justifications (pourquoi dis tu cela....) et la collecte ou l'examen des options (crois tu que les personnes qui pensent autrement aient raison ?)

-Par des entrevues :

Les élèves expliquent les démarches utilisées, comment évaluent-ils la crédibilité d'une source et comment présentent-ils une argumentation orale ou par écrit.

-Par des tests à choix multiples.

1.5.2 Comment enseigner l'esclavage ?

Il s'agit de contrecarrer la confusion entretenue par la « concurrence des mémoires ». L'information scientifique apportée par l'étude de dossiers documentaires contribue à l'instruction et à la formation de l'esprit critique.

Les connaissances visées sont multiples :

- L'importance de la traite et du commerce colonial dans l'essor économique de l'Europe atlantique avec, notamment, comme exemple, la croissance des villes portuaires.
- L'aspect massif et organisé de la déportation de populations africaines de diverses origines géographiques et culturelles.
- Les conditions d'existence des esclaves « pour » lesquels a été rédigé en 1685, sous le règne de Louis XIV, le « Code noir ».
- Le fonctionnement des plantations et les grandes lignes de l'organisation des sociétés esclavagistes.
- Les formes de résistances des esclaves.
- Les dénonciations par « des intellectuels » européens des méfaits de la traite et de l'esclavage malgré l'influence de ceux qui en tiraient profit.

Pour traiter la question de la colonisation, de la traite négrière et des systèmes esclavagistes dans leur ensemble, le Comité pour la mémoire de l'esclavage propose donc d'élaborer, en fonction des niveaux, une étude autour de trois axes :

- ◆ Les réalités matérielles de la traite et de l'esclavage.
- ◆ Les violences engendrées par la traite et l'esclavage, les révoltes et les répressions.
- ◆ Les mouvements abolitionnistes.

Ces trois axes pourraient ensuite être eux-mêmes déclinés autour de trois thèmes majeurs pour construire une culture commune sur cette question :

- ◆ Les grandes figures (banquiers, grands planteurs et armateurs, mais aussi instigateurs des révoltes et figures de la résistance...).
- ◆ Les thèmes littéraires (Voltaire, Hugo, Georges Dumas, Diderot, Raynal...).
- ◆ Les représentations par l'image et leur critique (tableau de Verdier, l'esclave de Renard, Stedman, Biard...).

La leçon sur la « Révolution française et le premier Empire » prend en compte « l'aspiration à la liberté et à l'égalité, réussites et échecs ». Peuvent y être évoqués :

- Les combats politiques menés pas les abolitionnistes (Condorcet, abbé Grégoire...) et l'évocation de l'abolition par la Convention en février 1794.
- Les événements révolutionnaires qui ont marqué l'histoire des Antilles, notamment l'indépendance d'Haïti en 1804.
- Le rétablissement de l'esclavage par Napoléon et l'échec du soulèvement anti-esclavagiste à la Guadeloupe.

Les exigences attendues en fin de cycle 3 sont entre autre de comprendre avec l'aide du maître un document historique simple (texte écrit ou document iconographique) en relation au programme, acquérir des références historiques et comprendre la spécificité de l'histoire afin de comprendre « qu'on ne peut pas confondre un récit littéraire et un récit historique, la fiction et le réel ».

Interdisciplinarité

L'enseignement de la géographie permet de saisir la complexité du peuplement américain et la diversité de ses populations et peut également être consacrée à l'étude des départements d'outre mer qui sont d'anciennes colonies esclavagistes (référence au programme de géographie).

La lecture de textes littéraires, romans, témoignages, récits de voyages, chansons et poèmes offrent une grande diversité d'expressions culturelles et favorisent l'élaboration de la culture scolaire. La littérature offre plusieurs textes exploitables en classe : le conte de Pinguilly Yves, *l'Esclave qui parlait aux oiseaux*, Rue du monde, 1998 ou l'autobiographie d'Equiano Olaudah, *Le prince esclave*, rageot, 2002. La constitution d'une culture littéraire pour les élèves permet aussi une autre approche de l'esclavage. Le document d'application des programmes «

littérature cycle 3 » mentionne plusieurs ouvrages utiles : *Deux graines de cacao* d'Évelyne Brisou-Pellen, *Grand-mère, ça commence où la route de l'esclavage ?* de Dany Bebel-Gisler et *Sur les traces des esclaves* de Davidson.

Les arts visuels peuvent être consacrées à l'étude des peintures du britannique William Clark ou le tableau d'Auguste Biard, l'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises en 1848. Les élèves peuvent également travailler sur les représentations de Toussaint-Louverture et leur finalité politique : montrer en l'esclave noir un être imparfait, voir animalisé.

L'instruction civique et morale peut être consacrée à l'étude de la déclaration des droits de l'homme et du citoyen.

2 Méthodologie

J'ai choisi de mener ma recherche à l'école René-Guy Cadou à Orléans La Source. La classe de CM2 dans laquelle je me suis rendue a déjà consacré un temps d'étude à ce chapitre de l'histoire et les élèves ont donc déjà été sensibilisés à cette période historique. J'ai volontairement décidé de mener cette étude avec ces élèves afin de m'intéresser particulièrement à ce qu'ils avaient pu retenir de leurs leçons précédentes sur le sujet, ce qui leur avait donc semblé important. De plus, les faits historiques ne leur étant pas nouveaux il m'a paru plus aisé de consacrer mes interventions au développement de l'esprit critique face à des documents d'époques. Cette classe accueille 23 élèves, d'origines sociales variées. La forte mixité sociale (élèves étrangers ou d'origine étrangère) est un facteur à prendre en compte lors de l'analyse des données recueillies, certains élèves se sentant parfois directement concernés par les faits relatés. Les critères de l'âge et du sexe ne seront pas retenus lors de l'analyse des données, ces derniers n'influençant pas de manière significative les résultats recueillis. Le questionnaire fut choisi afin d'analyser efficacement des évolutions dans le comportement des élèves, leur manière d'aborder un document et la justification de leurs réponses. Les questions formalisées sont données par écrit de manière simultanée à l'ensemble du groupe classe. De plus, un grand nombre d'élèves accuse certains retards notamment en lecture et en écriture. Le langage oral sera donc un facteur privilégié dans la construction des savoirs. En lien avec cet aspect j'ai donc également choisi d'enregistrer certaines réponses orales données lors du questionnaire, les élèves étant invités individuellement à formuler à l'oral leurs réponses aux questions lorsque je constatais que la mise par écrit pouvait constituer un obstacle. Je choisis là de me poser en tant qu'intermédiaire avec l'élève en difficulté en récoltant à l'oral son raisonnement et je peux lui demander parfois de le poursuivre ou de clarifier son propos. Enfin, pouvant réaliser moi-même les interventions en classe je peux également m'appuyer sur une observation directe des élèves lors de leurs différents travaux. L'outil principal choisi, le questionnaire, visera à évaluer les capacités des élèves à faire preuve d'une pensée critique face à un document particulier. L'analyse devra néanmoins tenir compte des différentes variables évoquées précédemment : la régularité des interventions et leur durée notamment.

J'ai choisi de faire réfléchir les élèves sur un premier texte, inconnu, lu en classe. Il s'agit d'un extrait de Candide de Voltaire : *le nègre de Surinam*. Ils doivent répondre à certaines questions sur le texte, permettant d'évaluer leur analyse critique du document. Cette première approche me permet de dresser un bilan des compétences des élèves dans ce domaine précis et je peux ainsi ajuster mes interventions à venir afin de mieux prendre en compte leurs besoins respectifs. Deux séances en classe sont donc élaborées. A la suite de ces dernières un nouveau travail sur le texte est proposé afin de noter les évolutions observées. Il est important de noter néanmoins que toutes mes interventions sont faites en début d'après midi, une plage horaire où la concentration et l'attention au travail peuvent parfois être mises à mal, les élèves sont rapidement agités et les temps d'oral doivent donc être volontairement restreint.

Le premier questionnaire (voir annexe) est rempli en début de semaine, les élèves reviennent de vacances et semblent particulièrement intéressés par la tâche qui leur est proposée. Le choix de ce texte répond à différentes prérogatives et notamment celle de permettre aux élèves de se confronter à une source historique peu présente en classe : le récit littéraire. De même, l'auteur et l'œuvre en question font partie du patrimoine littéraire français et leur étude permet donc la constitution d'une culture littéraire commune. L'auteur du texte, un philosophe des lumières, est cependant inconnu des élèves, ces derniers ne connaissent donc pas ses idées sur le sujet traité. L'extrait proposé en particulier ne semble pas présenter de difficultés de compréhension trop importantes pour des élèves de CM2 et permet d'exposer au cours de ce dialogue fictif les justifications possibles de la traite négrière. Le lecteur découvre cet aspect au travers des yeux de Candide et peut alors s'interroger sur le bien fondé de ces dernières. Les séances en classe (voir annexe) se suivent en fin de semaine : jeudi et vendredi. Il est peut-être regrettable qu'un temps assez long n'ai pu être laissé entre chaque intervention afin de permettre aux élèves d'intégrer pleinement les nouvelles compétences développées et peut avoir joué un rôle dans le réinvestissement de ces dernières lors du second questionnaire (voir annexe). La séance 2 est donc consacrée à l'étude des justifications de la traite. Les élèves sont confrontés à des documents de propagande. Les échanges oraux sont privilégiés afin de s'assurer de la bonne compréhension des textes proposés et de permettre aux élèves d'échanger et de confronter leurs points de vue. Ils justifient également

leur argumentation par écrit en répondant à des questions et conserveront donc une trace de leur investigation. Ils doivent être capables en fin de séance d'énoncer une méthodologie efficace pour aborder tout document et confronter leur interprétation aux éléments du texte. La séance 3 est principalement consacrée à l'abolition des traites négrières et de l'esclavage. Les élèves appliquent également leur méthode analytique à des documents de nature variée, notamment iconographique. Le second questionnaire est rempli la semaine suivante. Sa similarité avec le premier, notamment dans le choix du texte à étudier permet de supprimer des difficultés de déchiffrages et recentre donc l'intérêt de l'élève sur la tâche première : faire preuve d'une pensée critique. Ils doivent mobiliser leurs connaissances et réinvestir les capacités et attitudes développées précédemment. La comparaison avec le premier questionnaire est donc possible, permettant de clarifier plus aisément l'évolution des représentations. Les élèves sont invités oralement à expliciter leur nouveau rapport au texte, leur traitement des informations et l'élaboration de leur argumentation.

3 Résultats et analyses

3.1 Analyse des données recueillies

Préalablement au premier questionnaire un réinvestissement des notions en lien avec le sujet traité, l'esclavage et les traites négrières : où, quand, qui, comment, est envisagé. Je restitue ici en partie le court dialogue en groupe classe qui a succédé à la prise de représentations initiales afin de rendre compte de l'état des connaissances des élèves sur le sujet :

PE : Alors qu'est-ce que l'esclavage ?

Elève 1 : On nous a fait travailler.

PE : C'est qui « nous » ?

E1 : Les noirs.

PE : Où étaient-ils les noirs ?

E1 : En Afrique.

PE : Qui a mis en place l'esclavage ?

Un élève, E2 : Les africains.

Le groupe classe ne semble pas d'accord et s'agite : Les blancs.

PE : Ils viennent d'où ces blancs ?

E3 : D'Amérique.

E4 : Mais non.

PE : De quel continent ?

E4 : L'Europe.

E5 : C'est le commerce triangulaire.

PE : Donc les européens veulent des noirs, pour quoi faire ?

E4 : Travailler.

PE : Travailler où ?

E4 : En Amérique, dans les champs, pour les blancs.

PE : Dans les plantations oui.

PE : A quelle époque ce commerce se met en place ?

E6 : Moyen âge.

E5 : Temps modernes.

PE : Quel siècle d'après vous ?

E5 : 17^{ème} S.

E7 : 16^{ème} S.

PE : La traite négrière a débuté au XVI^{ème} siècle et a duré longtemps, jusqu'au XIX^{ème} siècle.

E4 : Ca existe encore aujourd'hui ?

PE : Très bonne question, d'après vous ?

E5 : Oui, dans certains pays avec les enfants.

PE : Effectivement, on en reparlera plus tard.

Il est intéressant de noter que le premier élève, E1, d'origine africaine, se sent visiblement personnellement concerné par la question de l'esclavage. Il emploie en effet la première personne du pluriel « nous » pour désigner les esclaves. Cette remarque nous invite à penser que certains élèves de la classe apprennent ici une partie de leur propre histoire. Il s'agit de mettre en place un climat de travail favorable à la discussion et à l'échange tout en respectant la sensibilité de chacun, ne pouvant ignorer l'impact que certains termes ou expressions peuvent avoir sur ces sujets. Lors de cette mise en commun des représentations, les élèves volontaires viennent au tableau pour réagir au terme suivant : esclavage. Certains termes retenus interpellent le groupe classe : « nègres ». L'élève en question choisit donc d'effacer et inscrit : « noirs ». J'explicité alors avec les élèves ce qui est attendu dans cette activité : il ne s'agit pas de trouver de bonnes ou de mauvaises réponses. Je veux seulement connaître leurs impressions et leurs connaissances sur le sujet traité. Il m'a également semblé pertinent de rappeler les grandes étapes de la traite afin de s'assurer que tous les élèves comprennent de quoi ils étaient question : le contexte, les acteurs ...

L'explication et la lecture collective des documents (texte support et questions) est à chaque fois proposées afin de supprimer les difficultés de déchiffrages et de

compréhension. Il s'agit ici de ne pas pénaliser l'entrée des élèves dans l'activité. Un temps de lecture silencieuse est ensuite mis en place afin que chaque élève découvre le texte et puisse avoir un temps de réflexion individuelle. Choisir de multiplier les questions à choix multiples lors des questionnaires permet de s'assurer de l'entrée dans la tâche de l'élève sans être confronté à des difficultés inhérentes à la forme même de l'activité (lecture déchiffrage et écriture). Les questions ouvertes sont présentes pour vérifier l'attention de l'élève et lui permettent d'argumenter davantage ses réponses. Elles sont néanmoins plus complexes à analyser. Les compétences recherchées sont toutes en lien avec la capacité de mise en œuvre d'un esprit critique et ne sont pas évaluées en termes de réalité historique. L'élève ne peut conserver son attitude passive face au savoir. Il participe au contraire à l'élaboration de ses compétences en saisissant le sens de celles-ci.

Différents composants de l'esprit critique sont évalués au travers des deux questionnaires proposés.

✓ Juger la crédibilité des sources :

Il s'agit de distinguer l'auteur du texte et le narrateur et de noter l'importance d'identifier celui qui parle afin de mieux comprendre le discours que cherche à faire passer l'auteur réel du texte. Lors du premier questionnaire, 95% des élèves parviennent à identifier le narrateur du texte. Ils comprennent qui s'exprime et savent expliquer clairement qu'il s'agit en fait du point de vue de l'auteur. Chaque travail sur document permet par la suite d'élaborer une méthodologie : identifier l'auteur du texte, il peut s'agir d'un document officiel émis par le pouvoir en place, d'un témoignage de sujets ayant vécu les événements ou d'un récit littéraire notamment. L'auteur peut choisir délibérément de s'engager dans son œuvre et de décrire certaines situations. Il use pour cela bien souvent de procédés d'écritures spécifiques pouvant dissimuler à la première lecture son intention particulière. L'initiation à la critique documentaire amène l'élève à s'interroger sur le sens du choix de tel mot ou de telle image pour justifier ou pour condamner la traite et l'esclavage. Il s'agit d'identifier clairement le contexte de publication du document et la volonté de son auteur. Les documents présentés aux élèves sont de natures et d'origines variées : des textes officiels, textes de propagande, récit littéraire, tableaux... Les représentations des élèves ne sont pas forcément les mêmes selon que l'apprentissage s'appuie sur le texte plutôt que sur l'image. Comme l'énonce

Monique Flonneau, il faut initier à la pluralité des langages, l'association de divers supports étant un gage d'efficacité. Les élèves ont donc également appris à s'appuyer sur le contexte d'élaboration du document. Les tableaux proposés lors de la séance 3 sont de 1848, date connue des élèves comme demeurant l'année de l'abolition de l'esclavage, ces derniers peuvent donc remettre dans son contexte l'œuvre à étudier pour mieux en saisir toutes ces spécificités. Lors du second questionnaire 44% des élèves citent la date de création des tableaux afin d'expliquer qu'ils illustrent l'abolition de l'esclavage. Enfin, les élèves apprennent à identifier le destinataire du document pour mieux comprendre l'utilité de ce dernier et sont familiarisés aux documents de propagande. Cette méthodologie est régulièrement appliquée lors des séances en classe et les élèves semblent donc la réinvestir efficacement lors de leurs travaux personnels. L'identification précise des sources documentaires (nature du texte ou de l'image, date de production et contexte, auteur, destinataire...) est d'autant plus formatrice qu'elle aide à comprendre, outre la volonté de l'auteur, la différence entre un témoignage, un roman historique et le texte d'un historien notamment.

Au premier questionnaire seulement 57% des élèves parviennent à identifier le thème du texte et pensent qu'il s'agit bien d'une critique de l'esclavage. Ils ont su prendre du recul et comprendre le message de l'auteur. 31% ont répondu que ce texte permettait d'expliquer les raisons louables de la mise en place de l'esclavage. On peut penser qu'ils n'ont pas compris la question ou le texte, mais une phase d'explicitation avec ces élèves montre qu'ils n'ont pas pris suffisamment de recul et acceptent les informations délivrées par l'auteur sans s'interroger sur la véracité de celles-ci. Lors de chaque travail sur document fait en groupe classe, les élèves sont donc invités à réfléchir sur l'auteur du texte et le contexte dans lequel il a été écrit. Des documents officiels sont analysés collectivement et les réponses aux diverses questions proposées amènent les élèves à comprendre que ces documents visent à transmettre une perception particulière des faits : celle des hommes au pouvoir. Les faits relatés peuvent alors être contestés ou nécessitent au moins d'être questionnés quant à leur réalité historique. Les élèves sont ainsi familiarisés avec les documents de propagande et dès la fin de la première séance un premier protocole concernant la lecture de document historique est énoncé par les élèves eux-mêmes : identifier l'auteur et le contexte de publication comme nous l'avons évoqué précédemment,

relire plusieurs fois le texte, s'interroger sur la volonté de l'auteur, quel message a-t-il voulu faire passer ? Ce protocole est réinvesti lors de la seconde intervention. Les élèves le rappellent et tentent de l'appliquer à chaque document analysé, même aux autres sources historiques proposées, les tableaux. On peut constater qu'à la même question lors de la seconde évaluation, 82% des élèves pensent cette fois qu'il s'agit bien d'une critique de l'esclavage faite par l'auteur du texte.

✓ Relever des indices pertinents dans un texte et justifier ses réponses :

Le lecteur perçoit certaines émotions transmises par les procédés d'écritures particuliers. Il doit pouvoir expliquer pourquoi il ressent tel sentiment : où est-ce dit dans le texte ? Un esprit aiguisé doit également être capable de valider ses présupposés par une analyse rigoureuse et un retour systématique au texte et non rester au stade des émotions et du ressenti.

Lors des deux questionnaires les élèves sont invités à interpréter les paroles du nègre et à clarifier ce que pense celui-ci de sa condition d'esclave. La difficulté réside ici dans le décalage entre le discours du nègre qui paraît très stoïque et résigné et les conditions de vie misérables qu'il décrit. Les élèves doivent ici s'appuyer sur le texte pour répondre aux questions. Cette difficulté peut expliquer la disparité des réponses relevées à la question 2 (1^{er} questionnaire) : 40% pensent que le nègre considère sa punition justifiée et 52% estiment que le nègre ne comprend pas son châtiement. Ces derniers n'ont pas su interpréter les paroles ambiguës du nègre et saisir le décalage évoqué précédemment : aux yeux du nègre sa punition est « normale » car il en a toujours été ainsi. Le travail en classe doit permettre de distinguer ce qui relève de la loi, ce qui est donc autorisé et ce qui se rattache à la morale. Les élèves doivent donc comprendre qu'il est possible de condamner certaines pratiques courantes, même si celles-ci sont justifiées par la loi. Cependant lors du second questionnaire, très peu d'élèves (28%) parviennent à noter la résignation du nègre. Son attitude n'est pas comprise par les élèves pensant encore que le nègre condamne son statut d'esclave celui-ci demeurant inacceptable pour le lecteur. Les élèves ne conçoivent pas que la situation soit jugée habituelle pour le nègre. Cette capacité à faire abstraction du ressenti face à une situation décrite pour analyser une source historique ne semble donc pas totalement maîtrisée et devrait faire l'objet d'un réinvestissement régulier.

De même, lors du premier questionnaire les élèves sont invités à argumenter leurs réponses, en relevant notamment dans le texte les passages pertinents. Globalement, près d'un tiers des sujets, se contentent de reprendre les mots du texte et de citer l'auteur sans essayer de reformuler les propos relevés. Une explicitation orale montre alors que la plupart d'entre eux ne saisissent pas suffisamment le sens de la question ou ne sont pas capables de transcrire par écrit leur pensée. Les élèves ont globalement de grandes difficultés à s'éloigner des propos du texte et à formuler avec leurs propres mots leurs réflexions. Les deux tiers restants parviennent à développer leur propre argumentation en ayant compris la raison avancée dans le texte. Il s'agit de savoir interpréter des mots ou expressions en s'appuyant sur des indices textuels : forme du discours (interrogatif, nostalgique), niveau de langue, importance du contexte... Le document officiel qui régit le statut de l'esclave est étudié en groupe classe et un temps particulier est consacré à la découverte du lexique, à l'élaboration et à la reformulation des propositions écrites qui posent des problèmes de déchiffrement et de compréhension, les élèves étant peu familiarisés avec l'ancien français. Les interactions orales doivent permettre aux élèves de comprendre les arguments avancés pour mieux saisir dans sa globalité les conditions de vie de l'esclave. Les élèves sont donc sensibilisés à saisir cet implicite notamment avec l'étude du texte de Montesquieu. Il s'agit ici de saisir l'ironie de l'auteur qui critique en fait l'esclavage. Pour comprendre l'intention de ce dernier, les élèves doivent s'appuyer sur le texte et reformuler chaque argument avancé en faveur de l'esclavage. Le questionnement du maître permet d'étayer les élèves lors de cette démarche en les amenant à reformuler les propos du texte, à argumenter et à poursuivre le raisonnement. Finalement les élèves comprennent les intentions véritables de l'auteur et saisissent le décalage entre les faits décrits et la volonté propre de Montesquieu. Ils sont donc invités à modifier leurs hypothèses initiales formulées à la suite de leur première lecture. Un échange oral permet de clarifier les opinions de chacun. J'invite les élèves à prendre appui sur le texte pour justifier leurs points de vue. Les argumentations orales sont clarifiées progressivement et s'enrichissent au travers des multiples interactions au sein du groupe classe. Il demeure primordial de laisser un temps de réflexion individuel afin que l'élève puisse construire son analyse et élaborer ses déductions.

Lors du second questionnaire les élèves sont donc invités à interpréter les paroles du nègre en s'appuyant sur les indices relevés dans le texte et doivent notamment expliquer avec leurs propres mots la formule ambiguë, « c'est l'usage » :

-44% jugent que c'est normal, habituel, « c'est la vie ».

-17% vont encore plus loin dans leur réflexion et indiquent que le nègre est ici assimilé à un objet. Ils réinvestissent ici leurs connaissances concernant le statut de l'esclave, évoqué lors du travail sur le Code Noir.

Les élèves ont donc été capables de trouver des informations et de les sélectionner en fonction de leur pertinence. Ils ont pris appui sur les savoirs établis lors du travail d'investigation. Acquises lors de l'apprentissage, les connaissances deviennent de véritables outils au service de la réflexion et de l'acquisition de compétences.

✓ Faire preuve de jugement critique :

L'élève doit pouvoir analyser une masse d'informations concrètes et trier celles qui semblent vraisemblables. Il doit faire preuve de capacité d'analyse et de déduction. Les tableaux sont l'objet d'un travail spécifique visant à réinvestir le protocole élaboré lors des lectures de texte. Les élèves doivent dans un premier temps décrire en groupe classe les différents éléments du tableau. J'attire leur attention sur la présence de l'homme blanc au centre. Puis les élèves formulent des hypothèses concernant l'interprétation de ces sources historiques : qu'ont voulu montrer les auteurs ? Un grand nombre d'élèves s'appuie sur des indices relevés dans les tableaux pour argumenter les réponses, notamment l'attitude de l'homme blanc et le papier qu'il semble tenir à la main, la réaction des esclaves, la présence du drapeau de la république française notamment. Ces mêmes tableaux sont réutilisés lors du second questionnaire et les élèves réinvestissent parfaitement cette méthodologie, relever des indices pertinents pour argumenter :

-L'abolition de l'esclavage est illustrée par l'attitude des esclaves qui paraissent heureux pour 48% des élèves et 17% cite la feuille de papier que tient l'homme en blanc qui doit être la nouvelle loi mise en place abolissant l'esclavage.

-le rôle bienfaiteur de la république est démontré par l'attitude fière qui se dégage de l'homme blanc pour 39% des élèves et 10% notent la présence du drapeau tricolore.

-l'union entre les peuples et la soumission des noirs apparaissent à une fréquence régulière (14%) et sont justifiés de différentes façons : les deux esclaves qui s'embrassent et la présence de notables blancs dans la foule décrivent pour certains une volonté égalisatrice et la position allongée des esclaves témoigne pour d'autres d'un statut encore inférieur des esclaves libérés.

On peut noter que seulement 8% des élèves ne parviennent pas à justifier leurs réponses à l'oral ou à l'écrit lors du second questionnaire. Les élèves réinvestissent donc dans l'ensemble la méthodologie employée en groupe classe pour analyser des documents et argumenter leurs réponses.

3.2 Validation des hypothèses

En quoi l'enseignement de questions socialement vives, notamment l'esclavage, les traites négrières et leur abolition peut-il pleinement contribuer à la formation d'une pensée critique chez des élèves de cycle 3 ? Au vu des résultats il est possible de penser que l'esprit critique peut être enseigné à l'école élémentaire afin que l'élève apprenne progressivement à émettre des hypothèses, à les justifier par des arguments et à y renoncer quand elles apparaissent fausses. Les élèves restituent à l'écrit et à l'oral leurs connaissances en proposant des réponses argumentées. Il demeure primordial d'exposer clairement les objectifs attendus et d'explicitier avec les élèves les critères de réalisation. Le maître doit proposer des supports variés afin de familiariser les élèves à des documents d'origine et de nature différentes. Néanmoins, une telle étude quantitative ne permet pas de généralisation globale. Il convient de ne pas négliger les différentes variables évoquées précédemment, le contexte socioculturel de l'école et la forte mixité sociale présente au sein de la classe peuvent avoir influencés le rapport des élèves au thème traité, il a fallu prendre en considération la sensibilité de certains élèves et les réactions parfois très fortes faces à des événements relatés.

Néanmoins il est possible de conclure que ces courtes interventions ont pu influencer le raisonnement des élèves. Chaque aspect traité semble cependant différemment réinvesti. La méthodologie élaborée pour aborder un document, quel qu'il soit est globalement bien maîtrisée : identifier l'auteur, le contexte de création et le destinataire. Un nombre conséquent d'élèves parvient à interpréter de manière efficace, en prenant appui sur les éléments du texte, les différents propos tenus et

saisit ainsi l'implicite et la volonté de l'auteur. Néanmoins, la construction d'une argumentation à l'oral ou à l'écrit demeure problématique et semble encore poser certains problèmes. Les élèves demeurent proches du texte et s'écartent difficilement des propos tenus pour tenter de les reformuler. Lors de leur élaboration les élèves sont encore incertains et hésitent sur le lexique à employer. Le maître doit poursuivre son questionnement pour aider les élèves à clarifier leur pensée et à les développer. Je m'aperçois également de la difficulté des élèves à tenir un discours qui cherche différents aspects dans l'analyse. La réponse est positive ou négative, très peu de place à la nuance ou à la comparaison. Le thème traité soulève de nombreux questionnements et les élèves doivent distinguer ce qui relève du domaine mémoriel et les éléments appartenant au champ d'étude historique. Ils ne parviennent donc pas à saisir le décalage entre les éléments décrits dans les documents et les émotions ressenties lors de leur lecture. Il s'agit ici de conserver un regard neutre afin de pouvoir traiter les faits relatés objectivement et de construire soi-même son propre jugement de valeurs. Ces limites rencontrées devraient donc faire l'objet d'un travail régulier et progressif dans la classe dans tous les domaines d'activités.

Conclusion

En quoi l'enseignement de questions socialement vives, notamment l'esclavage, les traites négrières et leur abolition peut-il pleinement contribuer à la formation d'une pensée critique chez des élèves de cycle 3 ? Des limites inhérentes à ma recherche sont à noter. J'ai en effet pu constater que les petits groupes pouvaient être des lieux d'échanges constructifs et de confrontation. Il serait judicieux de restreindre le groupe d'élève en activité afin de réduire également le risque affectif de la prise de parole et d'encourager la participation aux échanges du plus grand nombre. Il m'était néanmoins difficile de mettre en œuvre un travail de groupe au sein de la classe, les élèves étant peu familiarisés à cette organisation de travail. Le manque de temps et les problèmes méthodologiques afférents à une nouvelle méthode de travail expliquent en partie le choix de conserver une disposition habituelle des élèves et une approche plus classique des activités en groupe classe. Les échanges, au sein de la classe, se sont surtout pratiqués vers le maître. J'ai ainsi assisté à des interventions essentiellement individuelles sans relation entre elles, avec peu de rebondissements. Une pratique pédagogique efficace demande du temps et beaucoup de confiance en soi. Le maître doit instaurer un climat où la peur d'être jugé et la crainte de l'erreur ne soient plus un frein aux échanges. Les élèves en déperdition dans cet exercice doivent pouvoir s'exercer sous des formes détournées : l'écriture doit leur rester un espace réservé. Le rôle du maître dans les échanges demeure également conséquent, il régule notamment la prise de parole et assure la poursuite des échanges. Dans ces conditions le langage oral devient constitutif du savoir et participe à l'élaboration d'une pensée logique.

Cette étude me permet de conclure que l'enseignement des questions socialement vives peut donc favoriser la formation d'une pensée critique. Ce dernier doit prendre en compte les sensibilités de chacun et s'articuler avec des prérogatives mémorielles qui ne peuvent être totalement ignorées. J'ai également pu approfondir le rôle primordial du maître au sein de sa classe : délimiter au mieux les sphères d'influences de la mémoire et de l'histoire en choisissant de prendre partie pour la formation critique de ses élèves. Ses activités, démarches et supports doivent permettre aux élèves de devenir autonomes en réinvestissant une méthodologie

efficace pour analyser tout type de document, confronter ses présupposés aux éléments pertinents relevés, élaborer, modifier et exposer clairement son argumentation à l'écrit et à l'oral.

Cette recherche m'a permis d'éclairer certaines pratiques pédagogiques pertinentes pour permettre l'enseignement de questions socialement vives à l'école élémentaire et permettre à l'individu de se construire une pensée logique et critique efficace afin de répondre aux enjeux actuels attirés à notre enseignement : former des citoyens responsables et autonomes. Néanmoins, les limites d'un tel enseignement ont également été évoquées et doivent être parfaitement prises en compte lors de notre pratique enseignante afin de répondre efficacement aux enjeux majeurs que posent une telle problématique.

BIBLIOGRAPHIE

Sur la notion historique

- Audigier, François, Tutiaux-Guillon, Nicole. *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Paris : INRP, 2004.
- Bonafoux, Corinne, De Cock-Pierrepoint, Laurence, Falaize, Benoit. *Mémoires et histoire à l'École de la République, quels enjeux ?* Paris : Armand Colin, 2007.
- Citron, Suzanne. *Le mythe national, l'histoire de France en question*. Paris : les Editions Ouvrières, études et documentation internationales, 1987.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction générale de l'enseignement scolaire. *Quelles pratiques pour enseigner des questions sensibles dans une société en évolution ?* Paris : Actes du séminaire européen, collection à propos de, les 14 et 15 décembre 2005.
- Tutiaux-Guillon, Nicole, Nourrisson, Didier. *Identités, mémoires, conscience historique*. Publication de l'Université de Saint Etienne, 2003.

Sur les traites négrières, l'esclavage et leurs abolitions

- Chaulet-Achour, Christiane, Fonkua, Romuald-Blaise. *Esclavage : libérations, abolitions, commémorations*. Paris : Carnets Séguier, 2001.
- CRDP Franche-Comté. *Toussaint-Louverture et l'abolition de l'esclavage*. Mémoires et Histoire, 2008.
- CRPD académie de Versailles, Direction générale de l'Enseignement scolaire, bureau de la formation continue des enseignants. *La traite négrière, l'esclavage et leurs abolitions*. Paris : Séminaire national organisé le 10 mai 2006 au carré des sciences.
- Dorigny, Marcel. *Les abolitions de l'esclavage, de L.F Sonthonax à V.Schoelcher*. Paris : presses universitaires de Vincennes et Editions UNESCO, 1995.

- Mesnard, Eric, Désiré, Aude. *Enseigner l'histoire des traites négrières et de l'esclavage, Cycle3*. CRPD Académie de Créteil, 2007.
- Pétré-Grenouilleau, Olivier. *La traite des noirs*. Paris : Que sais-je, 1997.
- Pétré-Grenouilleau, Olivier. *Les traites négrières : essai d'histoire globale*. Paris : Gallimard, 2004.

ARTICLES ET REVUES :

- « La France et ses esclaves ». L'Histoire, n°353, mai 2010.

Sur l'esprit critique

- Boisvert, Jacques. *La formation de la pensée critique, Théorie et pratique*. Canada : Pratiques pédagogiques, 1999.
- Daniel, Marie-France. *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Presses de l'Université du Québec, 2005.
- Lipman, Matthew. *A l'école de la pensée*. Bruxelles : Pratiques méthodologiques, 2001.
- Roosen, Antoine, Henaff, Dominique. *Eduquer l'intelligence, comment développer la pensée critique des élèves*. Bruxelles : Animer sa classe, 2006.

SITOGRAPHIE

- Rapport du comité pédagogique pour la mémoire de l'esclavage, 2005.
www.comite-memoire-esclavage.fr
- Circulaire du 10 novembre 2005 relative à l'enseignement de la traite négrière, de l'esclavage et leur abolition. www.eduscol.education.fr
- Site pour la littérature de jeunesse en lien avec le thème de l'esclavage.
www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/document/esclavage-bibli.htm

ANNEXES

Questionnaire 1

Document 1

En approchant de la ville, ils rencontrèrent un nègre étendu par terre, n'ayant plus que la moitié de son habit, c'est-à-dire un caleçon de toile bleue; il manquait à ce pauvre homme la jambe gauche et la main droite.

« Eh ! mon Dieu ! lui dit Candide en hollandais, que fais-tu là, mon ami, dans l'état horrible où je te vois ?

- J'attends mon maître, M. Vanderdendur, le fameux négociant, répondit le nègre.

- Est-ce M. Vanderdendur, dit Candide, qui t'a traité ainsi ?

- Oui, monsieur, dit le nègre, c'est l'usage. On nous donne un caleçon de toile pour tout vêtement deux fois l'année. Quand nous travaillons aux sucreries, et que la meule nous attrape le doigt, on nous coupe la main: quand nous voulons nous enfuir, on nous coupe la jambe: je me suis trouvé dans les deux cas. C'est à ce prix que vous mangez du sucre en Europe. Cependant, lorsque ma mère me vendit dix écus patagons* sur la côte de Guinée, elle me disait : "Mon cher enfant, bénis nos fétiches, adore-les toujours, ils te feront vivre heureux; tu as l'honneur d'être esclave de nos seigneurs les blancs, et tu fais par là la fortune de ton père et de ta mère." Hélas ! Je ne sais pas si j'ai fait leur fortune, mais ils n'ont pas fait la mienne. Les chiens, les singes, et les perroquets, sont mille fois moins malheureux que nous: les fétiches hollandais qui m'ont converti me disent tous les dimanches que nous sommes tous enfants d'Adam, blancs et noirs. Je ne suis pas généalogiste; mais si ces prêcheurs disent vrai, nous sommes tous cousins issus de germain. Or vous m'avouerez qu'on ne peut pas en user avec ses parents d'une manière plus horrible.

* *monnaie étrangère*

Voltaire, *Candide*, chapitre 19.

Questions

1/ Qui parle dans le texte? Entoure la bonne réponse.

- Candide
- Candide et un nègre
- M.Vanderdendur

2/ Comment le nègre décrit-il sa condition? Entoure la bonne réponse.

- Il a été justement puni pour avoir désobéi
- Il n'a pas d'avis
- Il ne comprend pas sa punition

3/ Le châtimeut corporel qu'il a subi te paraît-il justifié (juste, acceptable)? Entoure ta réponse.

- Oui
- Non

_ Explique pourquoi en t'aidant du texte?

.....

.....

.....

4/«C'est à ce prix que vous mangez du sucre en Europe». Que veut-il dire ici? Entoure la bonne réponse.

- C'est normal que les esclaves souffrent pour satisfaire les besoins (le bien-être) des européens
- Les nègres sont eux-mêmes responsables de leurs souffrances (en n'étant pas assez obéissant notamment)
- Les européens utilisent les nègres pour satisfaire leurs besoins

5/ Souligne dans le texte le passage où l'esclave explique que les blancs et les noirs devraient être égaux.

_ Explique pourquoi le nègre pense que les blancs et les noirs devraient être égaux?

.....

.....

.....

.....

6/ Ce texte parle : Entoure la bonne réponse.

- De la dénonciation (la critique) par l'auteur de l'esclavage
- De la mauvaise foi des nègres qui se plaignent toujours
- Des raisons louables (acceptables) qui expliquent l'utilité de l'esclavage pour les européens

Questionnaire 2

Document 1

En approchant de la ville, ils rencontrèrent un nègre étendu par terre, n'ayant plus que la moitié de son habit, c'est-à-dire un caleçon de toile bleue; il manquait à ce pauvre homme la jambe gauche et la main droite.

« Eh ! mon Dieu ! lui dit Candide en hollandais, que fais-tu là, mon ami, dans l'état horrible où je te vois ?

- J'attends mon maître, M. Vanderdendur, le fameux négociant, répondit le nègre.

- Est-ce M. Vanderdendur, dit Candide, qui t'a traité ainsi ?

- Oui, monsieur, dit le nègre, c'est l'usage. On nous donne un caleçon de toile pour tout vêtement deux fois l'année. Quand nous travaillons aux sucreries, et que la meule nous attrape le doigt, on nous coupe la main: quand nous voulons nous enfuir, on nous coupe la jambe: je me suis trouvé dans les deux cas. C'est à ce prix que vous mangez du sucre en Europe. Cependant, lorsque ma mère me vendit dix écus patagons* sur la côte de Guinée, elle me disait : "Mon cher enfant, bénis nos fétiches, adore-les toujours, ils te feront vivre heureux; tu as l'honneur d'être esclave de nos seigneurs les blancs, et tu fais par là la fortune de ton père et de ta mère." Hélas ! Je ne sais pas si j'ai fait leur fortune, mais ils n'ont pas fait la mienne. Les chiens, les singes, et les perroquets, sont mille fois moins malheureux que nous: les fétiches hollandais qui m'ont converti me disent tous les dimanches que nous sommes tous enfants d'Adam, blancs et noirs. Je ne suis pas généalogiste; mais si ces prêcheurs disent vrai, nous sommes tous cousins issus de germain. Or vous m'avouerez qu'on ne peut pas en user avec ses parents d'une manière plus horrible.

* monnaie étrangère

Voltaire, *Candide*, chapitre 19

Questions

1/ Comment le nègre décrit-il sa condition? Entoure ta ou tes réponses

- Il semble satisfait de travailler pour les blancs
- Il trouve normal la façon dont on le traite
- Il critique ouvertement l'esclavage

2/ Explique cette phrase avec tes propres mots «Oui, monsieur, dit le nègre, c'est l'usage.»

.....
.....

.....
.....
3/ Observe le passage souligné: le nègre décrit l'horreur de sa condition en paraissant parfaitement calme.

A ton avis que cherche à faire l'auteur: entoure ta ou tes réponses

- Il montre la résignation de l'esclave qui trouve normal qu'on le traite ainsi
- Il décrit leurs misérables conditions de vie
- Il veut faire comprendre que les conditions de vie des esclaves ne sont pas si mauvaises

4/Ce texte parle : entoure ta réponse.

- De la dénonciation (la critique) par l'auteur de l'esclavage
- De la mauvaise foi des nègres qui se plaignent toujours
- Des raisons louables (acceptables) qui expliquent l'utilité de l'esclavage pour les européens

Document 2



L'Emancipation à la Réunion
(20 octobre 1848),
Alphonse GARREAU



L'abolition de l'esclavage dans les colonies
françaises (27 Avril 1848),
François BIARD (1798-1882)

5/ Observe ces tableaux et leur date de création, à ton avis ils montrent: Entoure ta ou tes réponses

- L'abolition de l'esclavage
- Le rôle bienfaiteur de la république française
- La résistance des esclaves
- L'union entre les peuples
- La soumission des noirs

Explique ta ou tes réponses:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Séance 1: Evaluation diagnostique-la traite négrière 45 minutes

Connaissances :

- ✓ Lexique : esclavage, traite négrière, commerce triangulaire, esclavagiste ;
- ✓ Connaître le trajet du commerce triangulaire et les principaux produits concernés ;
- ✓ Connaître les justifications évoquées de la traite négrière.

Capacités :

- ✓ Savoir lire et analyser des documents littéraires de l'époque ;
- ✓ Confronter divers documents à partir d'une situation problème.

Attitudes :

- ✓ S'investir dans le travail et montrer une certaine persévérance dans toutes les activités ;
- ✓ Faire preuve d'esprit critique face aux documents proposés.

Matériel : tableau, questionnaire 1

Durée : 45 à 50 minutes

15 minutes

_ Oral- collectif

Phase 1 : rappel des connaissances mémorisées

- Relever les représentations des élèves :

« J'aimerais que vous veniez noter au tableau tous les mots qui vous viennent à l'esprit quand je vous parle d'esclavage ».

Donner un exemple si la situation est bloquée : « hommes noirs, plantations ... »

Le plus grand nombre d'élève passe au tableau noter leurs représentations sur le sujet.

- Analyse collective :

Le maître peut déjà écarter des réponses totalement erronées, après discussion en groupe classe.

Il demande à chaque élève de justifier ce qu'il a écrit. La discussion en classe est encouragée pour valider ou non les idées évoquées : rejeter toutes les interprétations personnelles même justifiées : (« c'est mal... »), attention portée à la réalité historique et aux faits mémorisés par les élèves.

Bilan

La durée de la séance semble adaptée même si elle a du être légèrement modifiée afin que je puisse me présenter et expliquer concrètement mon projet aux élèves. La recherche leur fut présentée comme une étude sur l'enseignement de l'esclavage, un thème qu'ils avaient déjà abordé. Il s'agissait donc de savoir ce qu'ils en avaient retenu.

La première phase est efficace et permet de dresser rapidement un bilan des connaissances mémorisées. Je note une bonne participation du groupe classe. Certains élèves réagissent aux mots notés au tableau : nègre notamment. L'élève concerné a alors tendance à effacer et à remplacer son mot par un autre : noir. Je rappelle alors que tous les mots sont intéressants, qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse pour l'instant. Les mots écrits par les élèves sont les suivants :

_ « nègre, maltraiter, noir, Afrique, interdire la vie, noir et blanc, privation, travailler pour les autres, séparer les familles, battus »

Chaque élève parvient à justifier les mots choisis, et demande parfois l'aide du PE pour l'écrire correctement (« nègre »).

Une phase orale de rappel des connaissances permet d'explicitier les réponses et de rappeler les grandes étapes du commerce triangulaire : l'époque, les zones géographiques concernées ...Les élèves réinvestissent de nombreuses connaissances.

Le questionnaire est lu et expliqué collectivement, le vocabulaire bien qu'expliqué en groupe classe pose encore parfois certaines difficultés, le PE devant alors rappeler individuellement certaines définitions. Le questionnaire est présenté comme un moyen de connaître les avis des élèves sur certaines questions et non comme une évaluation. Cette précision vise à encourager l'intérêt des élèves pour le travail demandé et suscite leur motivation.

Le PE circule et invite les élèves à clarifier leurs réponses. Les questions ouvertes sont plus difficilement abordées, la mise par écrit apparaît parfois problématique pour certains élèves qui ne parviennent pas à transcrire leurs idées. Le PE se charge alors d'enregistrer leurs réponses orales afin de pouvoir par la suite les ré exploiter.

Le temps suffisant laissé à cette phase permet à tous les élèves d'achever leur travail. Globalement outre les difficultés inhérentes à la compréhension d'un texte littéraire de l'époque les élèves ont su entrer dans l'activité et ont répondu à l'ensemble des questions proposées. Le niveau de difficulté des questions ne leur a pas paru trop élevé.

Séance 2: justification et propagande 45 minutes

Connaissances :

- ✓ Lexique : esclavage, traite négrière, commerce triangulaire, le code noir de Louis XIV (1685) ;
- ✓ Connaître le trajet du commerce triangulaire et les principaux produits concernés ;
- ✓ Connaître les justifications évoquées de la traite négrière.

Capacités :

- ✓ Savoir lire et analyser des documents littéraires de l'époque ;
- ✓ Confronter divers documents à partir d'une situation problème ;
- ✓ Classer des informations dans un tableau synthétique ;
- ✓ Étudier une œuvre de propagande.

Attitudes :

- ✓ S'investir dans le travail et montrer une certaine persévérance dans toutes les activités ;
- ✓ Faire preuve d'esprit critique face aux documents proposés.

Matériel : feuille de document, cahier d'histoire

Durée : 45 minutes

<p>5 minutes</p> <p>_ Oral, collectif</p> <p>20 minutes</p> <p>_ Ecrit-individuel et mise en commun oral et collectif</p>	<p>Phase 1 : Rappel de la séance précédente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves reformulent une définition de la traite négrière et du commerce triangulaire (continents concernés, époque). <p>Phase 2 : le statut de l'esclave- document d'accroche, Le Code Noir</p> <ul style="list-style-type: none"> • Premier temps de lecture silencieuse puis lecture collective et explication progressive du vocabulaire (article un à un). • Analyse orale et collective du document d'accroche: les élèves répondent aux questions : <ul style="list-style-type: none"> - Comment était considéré l'esclave : homme, meuble ? - Quelles punitions pouvaient lui être infligées ? • Faire l'analogie avec le racisme et la ségrégation sociale = développer l'esprit critique des élèves. • Trace écrite : remplir un tableau synthétique : Quels étaient leurs droits et devoirs ? <p>Mise en commun orale, les élèves complètent leur trace écrite.</p> <p>Phase 3 : analyser les justifications de la traite négrière</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situation problème : « Comment justifier la traite négrière ? » <p>Lecture silencieuse des textes 2 et 3. Lecture collective et</p>
--	---

<p>20 minutes</p> <p>_ Travail écrit, individuel</p>	<p>explication du vocabulaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> Le maître donne les consignes : « vous allez relire silencieusement les documents 2 et 3 et répondre aux questions. » <p>Le maître circule dans les rangs et peut parfois intervenir pour expliquer le vocabulaire même si l'utilisation du dictionnaire est autorisée. Il invite les élèves à argumenter leurs réponses écrites.</p> <ul style="list-style-type: none"> Mise en commun : les élèves répondent aux questions, noter les réponses au tableau après validation du groupe classe. <p>Explication du texte de Montesquieu et de l'ironie = doit se méfier à la première lecture, se poser des questions, réfléchir sur un document en prenant du recul et en analysant la crédibilité des sources.</p>
--	--

Documents

Document 1

Art. 12. Les enfants, qui naîtront des mariages entre les esclaves, seront esclaves, et appartiendront aux maîtres des femmes esclaves (...)

Art. 16. Défendons pareillement aux esclaves appartenant à différents maîtres, de s'attrouper le jour ou la nuit, sous prétexte de noces ou autrement, soit chez l'un de leurs maîtres, ou ailleurs, et encore moins dans les grands chemins, ou lieux écartés, à peine de punitions corporelles, qui ne pourra être moindre que du fouet, et de la fleur de lys ; et en cas de fréquentes récidives, et autres circonstances aggravantes, pourront être punis de mort (...).

Art. 22. Les maîtres devront fournir, par chacune semaine, à leurs esclaves âgés de dix ans, et au dessus, pour leur nourriture, deux pots et demi de farine de manioc (...)

Art. 25. Seront tenus les maîtres de fournir, à chaque esclave, par chacun an, deux habits de toile (...)

Art. 35. Les vols qualifiés, même ceux de chevaux, cavales, mulets, bœufs ou vaches, qui auront été faits par les esclaves ou par les affranchis, seront punis, même de mort si le cas le requiert (...)

Art. 38. L'esclave fugitif qui aura été en fuite pendant un mois, à compter du jour que son maître l'aura dénoncé en justice, aura les oreilles coupées, et sera marqué d'une fleur de lys sur une épaule ; s'il récidive, un autre mois, à compter pareillement du jour de la dénonciation, il aura le jarret coupé, et il sera marqué d'une fleur de lys, sur l'autre épaule ; et la troisième fois, il sera puni de mort.(...)

Art. 42. Pourront seulement les maîtres, lorsqu'ils croiront que leurs esclaves l'auront mérité, les faire enchaîner, et leur faire battre de verges ou cordes ; leur défendons de leur donner la torture, ni de leur faire aucune mutilation de membres, à peine de confiscation des esclaves, et d'être procédé contre les maîtres, extraordinairement (...)

Edit du roi (ou " Code Noir "), mars 1685.

Document 2

Un extrait de décision royale : La chaleur de ces climats ne permettait pas aux Français un travail aussi pénible ; il fallait les remplacer par des hommes habitués à l'ardeur du soleil. Pour cette raison on a importé des nègres de l'Afrique dans nos colonies. C'est pourquoi l'esclavage est nécessaire pour soumettre une multitude d'hommes robustes à une petite quantité de Français transplantés dans ces îles.

D'après une ordonnance royale du 5 avril 1762.

Questions

- 1/ Quel est l'auteur de ce texte ?
- 2 / D'après toi pourquoi ce texte a –t-il été écrit ?
- 3/ Pourquoi l'esclavage a –t-il été mis en place ?

Document 3

"Si j'avais à soutenir le droit que nous avons eu de rendre les nègres esclaves, voici ce que je dirais : Les peuples d'Europe ayant exterminé ceux de l'Amérique, ils ont dû mettre en esclavage ceux de l'Afrique, pour s'en servir à défricher tant de terres.

On ne peut se mettre dans l'esprit que Dieu, qui est un être très sage, ait mis une âme, surtout bonne, dans un corps tout noir.

Une preuve que les nègres n'ont pas le sens commun c'est qu'ils font plus de cas d'un collier de verre que de l'or qui, chez les nations policées, est d'une si grande conséquence.

Il est impossible que nous supposions que ces gens-là soient des hommes ; parce que, si nous les supposions des hommes, on commencerait à croire que nous ne sommes pas nous-mêmes chrétiens."

Extrait de Montesquieu, "De l'Esprit des Lois", Livre XV, chap. 5, 1748.

Questions

- 4/ Pourquoi les européens ont mis en place l'esclavage ?

5/ Selon l'auteur, pourquoi est-ce normal que les noirs soient esclaves ?

6 / Les arguments utilisés par l'auteur te semblent-ils pertinents (correctes, acceptables) ?

Bilan

Le document de propagande proposé, le Code Noir, est déjà connu des élèves. Le vocabulaire a néanmoins du être rappelé. L'explication progressive permet une meilleure analyse du contenu du document. Les élèves parviennent à reformuler avec leurs propres mots les idées évoquées et prennent suffisamment de recul pour expliciter la volonté des auteurs. Le questionnement progressif du PE permet de formuler le sens caché de cet écrit : pourquoi a-t-il été conçu ? Que permet-il de faire ? Le statut de l'esclave est donc abordé ainsi que la perception des esclavagistes.

Le travail individuel proposé par la suite permet de réfléchir sur la volonté des auteurs. Les élèves doivent identifier qui parle à travers le texte pour mieux comprendre le message délivré. Le document 2 ne pose pas de profondes difficultés même si les justifications de l'esclavage avancées par l'auteur sont rapidement décriées par les élèves. Le document 3 est plus difficile à aborder et c'est pourquoi un temps plus long a dû y être consacré. Le PE présente rapidement l'auteur, inconnu des élèves, sans révéler ses idées sur l'esclavage. Le PE guide ensuite les élèves lors des réponses aux questions en reformulant les idées de Montesquieu pour justifier l'esclavage. Les élèves notent rapidement l'absurdité de ces dernières et un débat à l'oral permet de réfléchir à la position de Montesquieu sur ce thème : qu'a-t-il voulu faire avec son texte ? Certains élèves avancent rapidement l'idée que Montesquieu critique en fait les esclavagistes en montrant l'absurdité de leurs arguments. Progressivement tous les élèves se rangent à cet avis.

Le PE invite donc les élèves à formuler oralement quelques précautions à prendre lors de toute lecture d'un texte, qu'il soit littéraire ou non et peut importe sa date d'écriture. Les élèves indiquent qu'il faut relire le document en question, autant de fois que nécessaire et qu'il faut prendre du recul par rapport à la lecture en s'interrogeant sur la volonté de l'auteur, pourquoi avoir écrit ce texte, que cherche-t-il à faire.

Une légère dispersion des élèves en fin de séance, due à un temps d'oral assez long a néanmoins écourté la correction des questions.

Séance 3: Résistances et abolitions 40 minutes

Connaissances :

- ✓ Lexique : l'abolition ;
- ✓ Dates : la première abolition de l'esclavage -1848 ; loi Taubira- l'esclavage est un crime contre l'humanité, 2001 ; 10 mai - journée de commémoration de l'esclavage.

Capacités :

- ✓ Savoir lire et analyser des documents iconographiques et littéraires de l'époque ;
- ✓ Exposer oralement un point de vue.

Attitudes :

- ✓ S'investir dans le travail et montrer une certaine persévérance dans toutes les activités ;
- ✓ Faire preuve d'esprit critique face aux documents proposés.

Matériel : feuilles de documents, cahier d'histoire

Durée : 35 à 40 minutes

<p>5 minutes</p> <p>_ oral et collectif</p>	<p>Phase 1 : rappel des séances précédentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves rappellent les connaissances mémorisées au cours des premières séances : redéfinir la traite négrière, le commerce triangulaire, leurs justifications et les conditions de vie de l'esclave.
<p>15 minutes</p> <p>_ Travail écrit et individuel</p> <p>_ Mise en commun orale et collective</p>	<p>Phase 2 : résistances et abolitions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Travail individuel : lecture silencieuse puis collective des documents et réponses aux questions. Mise en commun orale. <p>Les élèves confrontent leurs réponses et doivent construire leur argumentation en prenant appui sur les textes proposés.</p>
<p>10 à 15 minutes</p> <p>_ oral, collectif</p>	<p>Phase 3 : représentations iconographiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etude orale des deux tableaux : décrire une nouvelle source d'informations historiques, étudier un document de propagande. <p>Les élèves sont amenés à réinvestir la méthodologie élaborée en groupe classe précédemment afin d'analyser efficacement cette nouvelle source historique.</p>
<p>5 à 10 minutes</p> <p>_ oral, collectif</p>	<p>Phase 4 : l'esclavage aujourd'hui</p> <ul style="list-style-type: none"> • Phase orale : la loi Taubira, la journée de commémoration = devoir de mémoire. • Esprit critique : la situation dans le monde au XXIème siècle.

Documents

Document 1 Décret d'abolition de l'esclavage RÉPUBLIQUE FRANÇAISE Liberté, Égalité, Fraternité

Considérant que l'esclavage est un attentat contre la dignité humaine, le Gouvernement provisoire décrète :

Art. 1 : L'esclavage sera entièrement aboli dans toutes les colonies et possessions françaises, deux mois après la promulgation du présent décret dans chacune d'elles. À partir de la promulgation du présent décret dans les colonies, tout châtimement corporel, toute vente de personnes non libres, seront absolument interdits.

Art. 8 : À l'avenir, même en pays étranger, il est interdit à tout Français de posséder, d'acheter ou de vendre des esclaves, et de participer, soit directement, soit indirectement, à tout trafic ou exploitation de ce genre. Toute infraction à ces dispositions entraînera la perte de la qualité de citoyen français. Ceux qui deviendront possesseurs d'esclaves en pays étrangers, par héritage, don ou mariage, devront, sous la même peine, les affranchir, à partir du jour où leur possession aura commencé.

Fait à Paris, en conseil de Gouvernement, le 27 avril 1848.

Document 2

DÉCLARATION DES DROITS DE L'HOMME ET DU CITOYEN

Article premier : Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune.

26 Août 1789

Questions

1/Décris ces documents : date, auteur, nature (texte, tableau, sculpture...)? A ton avis à quoi peuvent-il servir ?

2/Quels sont les arguments avancés par les auteurs contre l'esclavage ?

3/ Quelles actions sont alors mises en place ?

Document 3



L'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises (27 Avril 1848),

François BIARD (1798-1882)

Document 4



L'Emancipation à la Réunion (20 octobre 1848),

Alphonse GARREAU

Bilan

Il est intéressant de noter que lors de la phase de rappel un élève pense à reformuler les remarques élaborées lors de la séance précédente concernant la lecture et l'analyse de document : plusieurs lectures, identifier l'auteur et le contexte de création du document, expliciter la volonté de l'auteur.

Le travail sur les deux premiers documents semble difficile. Les élèves identifient les auteurs des documents et leur date de publication. Ils comprennent les idées avancées dans les textes mais ne parviennent pas à expliquer qu'un siècle sépare l'élaboration de ces deux documents. Les mesures avancées dans ces derniers n'étant donc pas appliquées immédiatement et de façon systématique. Le terme d'abolition semble inconnu des élèves. Le PE veille donc à l'expliquer et invite les élèves à le réemployer.

Le travail sur documents iconographiques permet d'aborder une nouvelle source d'information. Les élèves sont donc invités à réinvestir les capacités d'analyse développées précédemment face à un nouveau support. Ces tableaux sont décrits et le PE guide les élèves en les questionnant sur des aspects spécifiques que l'on peut noter : pourquoi voit-on le drapeau tricolore, qui est représenté par l'homme blanc au centre en costume ? Les élèves parviennent à formuler eux même une analyse critique en abordant la volonté des auteurs et notamment d'exposer le rôle bienfaiteur des blancs qui libèrent les esclaves.

Une nouvelle fois, les élèves sont invités à expliquer avec leurs propres mots les attitudes responsables qu'il faut mettre en œuvre lors de la découverte d'un document.

La dernière phase orale permet de rappeler aujourd'hui la position de la France sur cette question sensible. Néanmoins les élèves sont sensibilisés au maintien de l'esclavage dans certaines régions du monde et aux nouvelles formes qu'il peut prendre, notamment l'esclavage des enfants.

Lucie CORNU

En quoi l'enseignement de questions socialement vives, notamment l'esclavage, les traites négrières et leur abolition peut-il pleinement contribuer à la formation d'une pensée critique chez des élèves de cycle 3 ?

En accord avec les programmes de juin 2008, les élèves doivent être formés à devenir de futurs citoyens, responsables et autonomes. Fournir un regard éclairé sur notre environnement plus ou moins proche nécessite au préalable d'être sensibilisé à une analyse critique et de pouvoir faire œuvre d'une pensée critique aiguisée. L'étude de l'histoire ne peut en effet être dissociée de la lecture des sources historiques qui transmettent la « vérité historique » de celui qui tient la plume. L'enseignement de l'esclavage illustre parfaitement cette problématique, les documents d'époques dont nous disposons pouvant nous livrer une vision subjective des faits. Les élèves, sensibilisés aux faits relatés, doivent adopter une attitude critique face aux informations recueillies et se confronter aux documents. De telles compétences sont ainsi particulièrement recherchées lorsque sont abordées en classe des questions sociales vives qui suscitent donc encore dans la sphère politique, sociale et culturelle de profondes réflexions, en dénote l'historiographie récente sur l'esclavage, la traite négrière et leur abolition. Il s'agit donc d'apporter des réponses concrètes à des interrogations sur la mise en œuvre d'un tel enseignement à l'école élémentaire.

Mots clés : esclavage, traite négrière, esprit critique

In what the education of questions socially lively, in particular the slavery, the slave drafts and their abolition can completely contribute to the emergence of a critical thought in the mind of pupils of cycle 3?

In accordance with the programs of June, 2008, the pupils must be trained to become future citizens, responsible and autonomous. Those attitudes are particularly required in history where the memorization of the facts matters much less than their understanding. To supply a glance lit on our more or less close environment requires beforehand to be made sensitive in a critical analysis and to be able to make work a sharpened critical thought. Indeed, the study of the history cannot be separated from the reading of the historic sources which go through the "historic truth" of the one who holds the feather. The teaching of the slavery illustrates perfectly this problem, because historical documents in our possession can deliver us a subjective vision of the facts. The pupils, made sensitive in the told facts, have to adopt a critical attitude in front of collected information confront with documents. Such skills are hence particularly looked for when approaching, in class, of some lively social questions which still arouse in the political, social and cultural sphere of profound reflections. This is notably the case in the recent historiography on the slavery, the slave draft and their abolition. It is thus a question of bringing concrete answers to questioning on the implementation of such an education to the primary school.

Keywords: Slavery, slave draft, critical spirit