



HAL
open science

Enseigner la traite négrière et l'esclavage, ou comment élaborer un récit historique sans choquer en CM1

Victoria Couerbe

► **To cite this version:**

Victoria Couerbe. Enseigner la traite négrière et l'esclavage, ou comment élaborer un récit historique sans choquer en CM1 . Education. 2015. dumas-01176584

HAL Id: dumas-01176584

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01176584>

Submitted on 15 Jul 2015

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.

**Enseigner la traite négrière et l'esclavage, ou
comment élaborer un récit historique sans
choquer en CM1.**

Victoria Couerbe

PROFESSEUR DES ÉCOLES

Groupe B

DIRECTEUR DU MÉMOIRE : Monsieur Benjamin Thierry

ANNÉE : 2015

Mots-clés : traite négrière, esclavage, mouvements abolitionnistes.

Introduction

La traite négrière est un objet nouveau dans les programmes de 2002, qui fait largement écho à la loi Taubira du 10 mai 2001 faisant de l'esclavage et de la traite négrière un crime contre l'humanité. Deux évènements en lien avec ce sujet ont certainement influencé la rédaction des programmes de 2008¹ : la création d'une commission de la mémoire pour l'esclavage en 2004 et la première journée de commémoration du 10 mai 2006. En effet, cette volonté gouvernementale d'insister sur ce chapitre de notre histoire s'est également ressentie dans la refonte des programmes en 2008 puisque la traite des Noirs et l'esclavage y ont été mis en évidence.

De plus, les recommandations pour la mise en œuvre des programmes de 2014² ont insisté sur ce sujet en ces termes : « *Les Temps modernes : Le temps des Découvertes et des premiers empires coloniaux, la traite des Noirs et l'esclavage* ». En conséquence, le portail national des professionnels de l'éducation, Éduscol, propose une progression en CM1 autour d'un récit de vie d'un esclave avec un vocabulaire spécifique³ :

Les premiers empires coloniaux, traite des Noirs et esclavage :

- *Savoir que la conquête, puis la domination européenne entraîne la constitution de premiers empires coloniaux et la traite d'esclaves transatlantique.*
- *Reconnaître sur une carte les principaux empires coloniaux.*
- *À l'aide de différents documents, retrouver le trajet d'un esclave et décrire sa vie sur une plantation.*
Vocabulaire : traite, esclavage, colonie, plantation.

D'un point de vue historique, il est intéressant de se poser la question de l'importance de ce phénomène sur le long terme (du XVI^{ème} siècle jusqu'à nos jours). Pour ne pas céder à une quelconque pression sociale, il faut analyser la pertinence de l'enseignement de la traite négrière et de l'esclavage. L'historien Serge Daget⁴ montre l'importance démographique, économique et géostratégique du phénomène. En effet, au XVI^{ème} siècle, le monde occidental possédait un bon nombre de façades maritimes et l'essentiel des bateaux et des plantations impliqués dans la traite.

Il est alors fondamental d'enseigner aux élèves un phénomène aussi important en terme de durée (du XVI^{ème} au XIX^{ème} siècle), qui provoque autant de déplacements de population, et dans lequel notre civilisation occidentale joue une part active, ce phénomène donne de plus naissance à une riche culture afro-américaine (une histoire collective, des récits, des chants, des danses, des métissages culturels, etc.) encore présente aujourd'hui. Les Caraïbes sont en effet le parfait exemple d'une acculturation post-esclavagisme. La langue créole même (comme le créole antillais ou guyanais) est une conséquence directe d'un français parlé par les esclaves et elle est devenue la langue maternelle des générations suivantes, des descendants des esclaves et aujourd'hui, des populations locales.

1 Bulletin Officiel du 19 juin 2008.

2 Circulaire n° 2014-081 du 18 juin 2014.

3 Site internet : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/76/3/Progression-pedagogique_Cycle3_Histoire_203763.pdf

4 DAGET Serge, « *Le prix de la traite des Noirs* », Le Monde, 1991.

Pour envisager l'enseignement de la traite négrière et de l'esclavage, je m'appuie sur une méthode davantage guidée que constructiviste. Cette méthode s'appuie sur trois points : Tout d'abord, le savoir est au centre du dispositif de transmission (connaissances et savoir-faire). C'est en cela qu'elle se différencie de la pédagogie traditionnelle (où l'enseignant est au centre) et de la pédagogie constructiviste (où l'élève est au centre).

De plus, les progressions mises en place par l'enseignant vont toujours de la notion la plus simple à la plus complexe pour respecter la charge cognitive de l'élève.

Enfin, la mise en pratique de cette méthode est toujours établie selon un plan de séquence organisé et méthodique :

- la mise en situation (ou préparation cognitive) consiste à présenter l'objectif d'apprentissage ainsi que les résultats attendus (« Vous serez capable de... »). Tout ceci entre directement dans la dynamique « donner du sens au apprentissage » de manière immédiate.

- le rappel des pré-requis (qui fait également partie de la préparation cognitive) se construit avec l'activation des connaissances antérieures. Cette phase est essentielle dans cette méthode et si cela n'est pas acquis, il est important de les ré-enseigner.

- le modelage (ou phase explicative) est le moment où l'enseignant explique (que faire, pourquoi, quand et comment) et il vérifie la compréhension (qui tient une place conséquente dans cette méthode) par un questionnement très simple.

- la pratique guidée se base sur une pratique très encadrée où l'enseignant consolide la compréhension de la notion. Il y a notamment des tâches tout à fait semblables à celles abordées durant la phase de modelage.

- la pratique autonome se met en place lorsque 80 % des réponses attendues sont correctes pour être certain de la compréhension de la notion et des tâches à effectuer. Il y a alors automatisation des acquis de manière plus autonome. L'enseignant n'est pas totalement absent de cette phase mais il est en retrait pour laisser place à des exercices, des tâches moins guidées.

- l'objectivation est une prise de conscience de ce qui doit être retenu grâce à des écrits (synthèses, résumés, tableaux...).

- les révisions régulières occasionnelles, mensuelles, hebdomadaires ou quotidiennes (« Qu'as-tu appris aujourd'hui ? ») ancrent dans la mémoire à long terme la notion (connaissances et savoir-faire).

- une ou plusieurs évaluations viennent clore la séquence.

Cette méthode n'est pas applicable qu'à ce chapitre d'Histoire mais à tous, en tout point. Elle peut également s'appliquer à toutes les autres disciplines. En 1978, une étude sur 70 000 élèves de 180 écoles de tous milieux a comparé neuf approches pédagogiques. Le projet *Follow Through* a démontré que la pédagogie la plus efficace sur les élèves, en terme d'estime de soi, de savoir-faire et de connaissances acquises était le *Direct Instruction*, la première formalisation de la méthode explicite. Les professeurs Françoise et Bernard Appy travaillent sur la définition et la validation de cette méthode⁵. Plusieurs autres études plus récentes ont indiqué les mêmes résultats que le projet *Follow Through* : les résultats positifs sont stables dans le temps, le taux de décrochage scolaire chez les élèves ayant bénéficié de cette méthode sont significativement plus bas alors que leur taux de diplomation est

5 Site internet : <http://www.formapex.com/>

nettement supérieur à la normal.

Pour ce chapitre d'Histoire, nous sommes amenés à nous demander comment enseigner la traite négrière et l'esclavage au CM1 ? En effet, comment organiser une séquence pour expliquer sans choquer et élaborer un récit historique ? Pour cela, j'ai construit cette séquence d'apprentissage et ce mémoire autour de trois notions clés : les premiers empires coloniaux, le commerce triangulaire et l'esclavage (l'exploitation des esclaves).

J'ai mené cette séquence dans une classe de CM1 dans le cadre de mon stage en responsabilité lors de mon année de M2. Elle a été mise en place le vendredi 3 avril, le mercredi 8 avril, le jeudi 9 avril⁶ et l'évaluation sommative, une semaine plus tard, le jeudi 13 avril. Ces quatre séances viennent après une séquence sur les inventions du début des Temps Modernes (l'imprimerie, la médecine, les instruments maritimes).

	Séance 1	Séance 2	Séance 3
Objectifs	Comprendre comment les Européens ont découvert puis conquis de nouveaux territoires et comprendre ce qu'implique une colonie (la richesse et la domination des colons, le massacre des Indigènes).	Identifier les différentes étapes du commerce triangulaire, les acteurs, les lieux et comprendre le sens général de cette traite.	Décrire les deux types de travaux des esclaves et comprendre la domination européenne par l'étude du statut des esclaves à travers le Code Noir.
Compétences	Savoir que la conquête, puis la domination européenne entraîne la constitution de premiers empires coloniaux. Reconnaître sur une carte les principaux empires coloniaux.	Retrouver le trajet d'un esclave et décrire sa vie sur une plantation.	Décrire la vie d'un esclave sur une plantation. Savoir que la domination européenne entraîne la traite négrière transatlantique.

⁶ Annexes 1, 7 et 10 : le cahier journal de ces journées.

I. LES PREMIERS EMPIRES COLONIAUX

I. 1. Connaissances scientifiques

I. 1. a. Le lien direct avec le début des Temps modernes et ses grandes explorations.

L'essor économique.

Face aux grandes crises démographiques du XIV^e siècle, la période 1450-1650 correspond sans conteste à une phase d'expansion démographique, puis économique. Les zones urbaines les plus denses se trouvaient en Italie et en Flandre mais les villes du XV^e siècle étaient de petites tailles et n'appelaient qu'à une croissance immédiate. L'afflux d'or et d'argent ont eu un immense effet sur la conjoncture européenne et sur cette époque que l'on qualifie de « Renaissance ». En effet, ce fut avec les premières conquêtes (Cortès et le Mexique en 1521 et Pizarre en 1535) et les pillages qui s'en suivirent que l'Europe pu continuer de s'enrichir. C'est également un nouveau concept économique qui prit racine dans cette époque : le capitalisme⁷. En effet, au Moyen Âge, l'Église préconisait la sainte pauvreté et condamnait l'usure. Ainsi, les idées d'accumuler de l'argent et de le réinvestir naquirent au XV^e siècle. Chez les protestants, la poursuite du profit devint une fin vertueuse en soi où l'individu était jugé selon sa plus-value⁸. Peu à peu, ce sont de nouvelles pratiques qui transformèrent la société des Temps Modernes et qui favorisa les grandes expéditions : la banalisation du change et du crédit, de nouvelles techniques commerciales et comptables et l'urbanisation du monde européen.

Les élèves ont des difficultés pour prendre la mesure de ces changements. Cela résulte de leur habitude à vivre dans un monde déjà transformé par la banalisation du change et du crédit, par les techniques commerciales, par le capitalisme finalement. Il est difficile pour eux de comprendre un monde où le réinvestissement n'existait pas ou était puni par l'Église. Finalement, cela peut se comprendre par l'absence d'étude de l'économie dans les chapitres du Moyen Âge, mis à part peut-être lorsque les élèves travaillent sur le mode de vie seigneurial et les liens avec les paysans. C'est pourquoi j'ai choisi d'étudier la Peste noire, les découvertes scientifiques, médicales et l'imprimerie en insistant sur l'aspect novateur et révolutionnaire en indiquant que chaque découverte allait entraîner ou appuyer un changement mondial (la caravelle et les empires coloniaux, l'imprimerie et les guerres de religion).

Les voyages de Christophe Colomb, de Vasco de Gama et de Magellan.

La caravelle, la nef et la caraque permirent aux Européens de découvrir de nouveaux territoires. Au XV^e siècle, des marchands espagnols et portugais ont fait appel aux puissances publiques pour diminuer le coût d'un voyage en avançant l'idée que leurs navires pouvaient servir de flotte militaire et que les profits pouvaient être très intéressants. En 1492, un armateur espagnol, qui avait réussi à se faire financer par la couronne, a confié le rôle de recruteur et de commandant de l'équipage, de conduire le voyage et de gérer le navire et sa

7 BRIOIST Pascal, La Renaissance, 1470-1570, Paris, Atlande, 2003, p 109.

8 Ibid. p 110.

cargaison à un marchand nommé Christophe Colomb. Le 3 août 1492, la Santa maria, la Pinta et la Niña partirent de Palos (Portugal) pour trouver les Indes. Suivant bien plus les vents que les cartes faussées de l'époque, ils arrivèrent le 11 ou 12 octobre sur une île rebaptisée San Salvador. Puis, ils découvrirent Cuba et rentrèrent à Lisbonne. Ce premier voyage fut plein de promesses pour le roi d'Espagne : les épices, de l'or et tout un peuple à exploiter après christianisation. Au total, C. Colomb a effectué quatre voyages jusqu'en 1504 où il découvrit l'île de Bahamas, la Guadeloupe, la Martinique, Saint-Domingue, la Jamaïque et une partie de la mer des Caraïbes.

Henri le Navigateur était le frère du roi et il était très intéressé par les explorations maritimes. Pour autant, il n'a jamais navigué et son rôle dans les Grandes explorations se limite à du mécénat. Un de ses navigateurs découvrit Açores (îles à l'Ouest du Portugal) et dépassa le Cap vert en 1444. Ce fut alors un succès puisque Henri le Navigateur réussit à contourner les routes commerciales arabes. Moins de trente années après cela, en 1488, Bartolomeu Dias franchit le Cap de Bonne-Espérance et en 1498, Vasco de Gama atteignit les Indes. Trois cent neuf jours de navigation ont séparé Lisbonne de Calicut, en Inde. Une année fut nécessaire pour marchander avec le roi en Inde mais, Vasco de Gama repartit avec quatre navires plein d'épices. La route était alors ouverte bien que le retour pour les marins fut rude. Il est alors important de comprendre que ce fut l'unique route maritime entre l'Europe et l'Asie jusqu'en 1869 avec l'ouverture du canal de Suez.

Le premier globe terrestre connu date de 1492, réalisé à Nuremberg par Martin Behaim, célèbre navigateur allemand. L'idée que la Terre est ronde est une nouveauté scientifique, idéologique et religieuse pour le début des Temps Modernes. C'est aussi grâce à cela que Fernand de Magellan fut un navigateur à part entière, le tout premier à effectuer un tour du monde en bateau. Évidemment, il serait de mauvais goût de lui soustraire ce succès à cause d'une mort au large de l'archipel des Philippines en 1521. C'est grâce au journal tenu par un des membres survivants de l'équipage (ils étaient dix huit à bord du vaisseau Victoria) que nous connaissons cette expédition. Du 20 septembre 1519 au 6 septembre 1522, deux cent dix neuf marins périrent en mer.

Tout comme pour les changements économiques, les élèves ont des difficultés à passer des voyages au processus global de la conquête d'un monde plus vaste. Christophe Colomb en est le symbole le plus marqué : tous les élèves ont déjà entendu parlé de ce navigateur et de sa découverte mais sans plus d'informations. Ils ne savent pas qu'au-delà d'une découverte territoriale se joue l'extension de l'horizon des Européens (que l'on peut observer sur des cartes de l'époque), que se joue le sort des peuples autochtones et celui des Africains, la construction des départements d'Outre-Mer... Il est difficile de comprendre que des voyages en caravelles puissent bouleverser le monde entier alors qu'eux voyagent sans cesse à l'autre bout de la Terre en quelques heures d'avion. C'est pourquoi il est nécessaire de rappeler les conséquences de chaque voyage et caractère exceptionnel de chaque découverte.

I. 1. b. Les Amériques conquis par les royaumes européens.

L'arrivée des Portugais et des Espagnols.

Ce sont en premier lieu les Portugais qui furent à l'initiative des grandes explorations à la fin du Moyen Âge. Ils étaient à la recherche de routes maritimes vers l'Asie pour éviter

les contraintes des routes terrestres mais également désireux d'ouvrir un marché avec les côtes africaines, susceptibles de procurer des denrées rares. C'est à ce moment-là que les Portugais commencèrent à acheter des captifs et à les faire travailler dans les plantations de canne à sucre dans les îles atlantiques (Açores, Madère). Lorsque la canne à sucre se développa au Brésil (appartenant au Portugal en 1500), ce fut une suite logique que d'amener de nouveaux captifs au Brésil. Ce n'est donc pas la pratique de la traite négrière qui se révéla nouvelle mais la durée de la traversée.

Les voyages de Christophe Colomb permirent aux Européens de découvrir l'existence d'un continent et les Ibériques prirent possession du Nouveau Monde. Les conséquences démographiques sur les populations autochtones furent dramatiques de part les bouleversements de leur mode de vie, les massacres et les violences commis par les conquistadores mais bien plus encore par le choc microbien. De manière générale, la destruction des Amérindiens se fit à cause de nouvelles maladies, de plantes ou d'animaux apportés par les Ibériques. En 1492, les Caraïbes comptaient 1 à 1,5 million d'habitants qui disparurent en seulement quinze années⁹. En un peu plus de cinquante ans, c'est environ 50 millions d'Amérindiens qui furent tués.

Les guerres et les massacres des principaux conquistadores.

Dans les années 1519-1521, 600 soldats suivirent Hernan Cortès pour conquérir l'Empire aztèque. Ce sont des membres de la petite noblesse espagnole (hidalgos) ou de la classe moyenne comme Cortès qui s'associèrent avec des fonctionnaires déjà installés au Mexique pour financer leurs expéditions et leurs rêves d'enrichissement. Les historiens sont actuellement d'accords pour attribuer leur victoire à une situation extrêmement favorable plutôt qu'à une armée espagnole organisée. En effet, ce furent le choc microbien et les cités-États hostiles aux Aztèques qui permirent une victoire relativement rapide. Les autorités espagnoles ont construit un système centralisé afin d'envoyer les profits locaux en métropole¹⁰ et l'évangélisation des Amérindiens commença. Néanmoins, la main d'oeuvre commença à manquer.

I. 1. c. La main d'oeuvre.

La vie sur place et le besoin de main d'oeuvre.

Les colons espagnols comblèrent l'absence d'épices et de richesses escomptées sur place par des cultures commercialisables. Les plantations n'étaient pas l'unique besoin de main d'oeuvre, il y avait également tout ce qui concernait la vie quotidienne sur place comme l'espace urbain. Cortès s'attaqua au bon fonctionnement des villes en réglant des problèmes urbains. Il s'occupa de la répartition des *conquistadores* au Mexique par un peuplement d'Est en Ouest, de villes en villes. 84% des *conquistadores* de Mexico restèrent en Nouvelle Espagne¹¹. Chaque *conquistadores* obtient deux « *solares* », c'est à dire un privilège fiscal, économique et politique, qu'ils pouvaient accumuler au fil du temps pour

⁹ MARZAGALLI Sailvia (dir.), *Comprendre la traite négrière atlantique*, Bordeaux, CRDP Aquitaine, 2009, p 16.

¹⁰ BRIOIST Pascal, *La Renaissance, 1470-1570*, *op. cit.*, p 498

¹¹ BERNAD Carmen et GRUZINSKI Serge, *Histoire du Nouveau Monde, de la découverte à la conquête*, Paris, Fayard, 1991.

construire des maisons plus grande (un « *solar* » était égal à 141 pieds de côté, soit 4 653 cm). Cortès ordonna la construction d'égouts, de chapelles et la réalisation d'un pavage des rues. Peu à peu de véritables villes espagnoles (avec un marché, une potence et une fontaine au milieu) s'érigèrent au Mexique¹². Mais faute de main d'oeuvre suite au massacre des Amérindiens, il fallut trouver une nouvelle source de d'esclaves et c'est pourquoi les Européens se sont tournés vers l'Afrique.

La controverse de Valladolid : le procès des Indigènes et les conséquences.

Au Moyen Âge et à la Renaissance, Aristote avait un pouvoir décisif sur le fonctionnement politique¹³. Dans son ouvrage *Politique*, il théorise la pratique de l'esclavage en distinguant ceux qui sont esclaves « par nature », incapables d'autonomie et les citoyens grecs. Cet ouvrage fut central dans les discours de Sepulveda puisqu'il fait des Indigènes des esclaves « par nature », inférieurs aux Espagnols. Il met en avant l'aspect éducateur de l'esclavage pour apprendre aux Indigènes à ne plus commettre de sacrifices humains, à arrêter le cannibalisme et à adorer l'unique Dieu reconnu des Européens. Ainsi, la guerre des conquêtes menée en Amériques serait juste.

Face à Sepulveda, plusieurs personnes se sont levées pour protéger les populations amérindiennes. Le plus connu de tous fut Bartolomé de Las Casas qui fut prêtre à Cuba et qui connu les directement les traitements infligés aux Indigènes. La polémique étant inévitable, elle eut lieu durant l'été 1550 et le printemps 1551. Cette rencontre entre dans la tradition de la *disputatio* savante du Moyen Âge où des défenseurs de deux thèses s'opposaient. C'est également une stratégie politique puisque Charles Quint veut affirmer son autorité impériale au Nouveau Monde (Sepulveda était l'historiographe de l'empereur). Ce débat s'est tenu devant des membres du Conseil des Indes et du Conseil de Castille.

Cette controverse fut l'une des plus importantes des découvertes puisque s'est jouée la tentative de penser le statut des autres cultures que celle de l'Europe. Las Casas rejette la thèse de l'inégalité des cultures et parvient à faire censurer des œuvres de son concurrent. Ce n'est pas la victoire de Las Casas qui termina cette polémique mais la prise de parole de Bernardo Arevalo pour défendre Sepulveda. Si la controverse de Valladolid met fin à l'esclavage des Indigènes, il n'en est pas de même pour les Africains. L'esclavage permet d'évangéliser les captifs et donc de leur offrir le salut éternel selon les mœurs de l'époque. Ainsi, la traite négrière devint presque une mission pour tout bon chrétien.

I. 2. Mise en place en classe

Les grandes explorations et les premiers empires coloniaux viennent après une séquence sur les découvertes scientifiques telles que la caravelle, la boussole, l'astrolabe, etc. Cette séance comprendra le tracé des voyages célèbres et l'identification géopolitique des empires aux Amériques.

12 GRUNBERG Bernard, *L'univers des conquistadores, les hommes et leur conquête dans le Mexique du XVIe siècle*, Paris, l'Harmattan, 1993.

13 MARZAGALLI Sàilvia (dir.), *Comprendre la traite négrière atlantique*, op. cit., 2009, p 21.

I. 2. a. Les documents utilisés.

Le corpus de Christophe Colomb¹⁴ se compose d'une carte du monde et de six extraits de son journal de bord de l'année 1492 (le 9 septembre, le 24 septembre, le 10 octobre, le 11 octobre, le 12 octobre et le 24 septembre de l'année suivante). Celui de Magellan¹⁵ se compose également d'une carte du monde de sept extraits du journal de bord d'un membre de l'équipage (le 10 août 1519, octobre 1520, novembre 1520, mars 1521, avril 1521, avril 1522 et 6 septembre 1522). Grâce à l'imprimerie et à la curiosité populaire, une première collection de récits de voyage a été créée à Venise en 1550. Ces récits s'adressaient au roi sous forme de comptes-rendus puisque les commanditaires avaient un droit de regard sur les voyages qu'ils finançaient. Ces récits de voyage s'apparentaient au genre scientifique de part la volonté de dessiner des cartes géographiques très précises, de répertorier des nouveautés comme les vents, la faune et la flore mais aussi les us et coutumes des habitants (ce qui constitua très rapidement un jugement ethnocentrique de la part des Européens). Mais bien au-delà de cela, ces écrits étaient plaisants de par leur style littéraire et c'est cela qui plut au public. J'ai choisi des journaux de bord pour l'intérêt historique car ce sont des sources primaires qui viennent directement des personnages ayant vécu ces voyages. De plus, j'ai vu ici un intérêt pédagogique pour impliquer davantage les élèves dans ce travail puisqu'ils vivent jour par jour les voyages de l'intérieur. De plus, cela constitue également une continuité avec la séquence précédente puisque les élèves avaient identifiés les éléments d'une caravelle. Lors de cette séance, ils seraient à l'intérieur de la caravelle.

L'extrait de texte de Bartolomé de Las Casas est tiré de son livre « *Très Brève relation de la destruction des Indes* » de 1552. Il fut sensibilisé aux massacres amérindiens car son père et son oncle participèrent au deuxième voyage de Christophe Colomb en 1493 et Bartolomé de Las Casas s'installa à Cuba en 1514 après avoir participé à la conquête de cette île en tant qu'aumônier. En 1542, Charles Quint, convaincu par Bartolomé de Las Casas, promulgua des lois sur les conquêtes du Nouveau Monde. C'est après la controverse de Valladolid qu'il a écrit ce livre et c'est donc avec force et conviction personnelle qu'il clama ses idées. L'extrait est fort puisqu'il donne des chiffres des massacres, indique que les colons en sont les coupables et dénonce la participation de l'Église. C'est une source primaire qui permet d'étudier un humaniste important pour la période des Temps Modernes et c'est la première raison qui m'a poussé à la choisir. De plus, la controverse de Valladolid est un tournant capital pour les grandes explorations. En effet, c'est avec cet événement que les élèves peuvent comprendre le choix de se tourner vers l'Afrique pour acheter des esclaves.

La gravure est l'arrivée de Christophe Colomb dans les Antilles vue par Théodore de Bry, près d'un siècle plus tard. Il faudra alors faire très attention à ne pas présenter cet document comme étant une source primaire. Lors de son premier voyage, C. Colomb arriva sur l'île de Guanahani qu'il nomme San Salvador (Saint-Sauveur en français). On reconnaît immédiatement C. Colomb de part sa place dans la gravure (au premier plan), ses vêtements, son chapeau, la lande qu'il tient dans sa main gauche et la protection que semble lui fournir les deux hommes placés derrière lui. Les Indigènes sont nus et en position d'infériorité

14 Annexe 2.

15 Annexe 3.

puisqu'ils reculent face aux conquistadores ou qu'ils offrent des objets telle une offrande à des dieux venus par la mer (on distingue les trois caravelles Santa Maria, Pinta et Ni a). Autre point intéressant et symbolique, la croix catholique plantée par trois colons dans le sol amérindiens. Immédiatement, on peut connaître les intentions des colons : l'évangélisation de nouveaux peuples et territoires. Cette gravure n'est pas exactement une source primaire puisqu'elle date d'un siècle après l'arrivée de Christophe Colomb en Amériques. Néanmoins, elle apporte un bon nombre d'éléments nécessaires à la compréhension de cet événement : l'arrivée des colons provoque une immédiate soumission des population autochtones. Elle est accompagnée d'un extrait de texte de Christophe Colomb où il décrit ce qu'il peut apporter à la Couronne d'Espagne.

I. 2. b. Justification des choix pédagogiques.

Comme tout travail en Histoire, cette séance aurait pu être déclinée sur deux séances. Faute de temps, j'avais d'abord pensé à un travail de groupe séquencé mais cette séance est programmée pour un vendredi après-midi où les conditions ne sont pas favorables pour cela. Le vendredi après-midi, les élèves sont souvent fatigués et cela s'observe immédiatement car ils sont plus distraits, plus bavards. Cette séance se situe un vendredi après-midi, deux semaines avant les vacances et cela accentue davantage la fatigue et le manque d'efficacité. Pour pallier à ces problèmes, il faut éviter la modalité de travail orale et le travail de groupe pour qu'ils se concentrent sur un travail individuel. De plus, je ne travaille en groupe qu'une fois par séquence. Mes élèves ont souvent le choix dans les modalités de travail : en binôme, individuellement ou les deux de manière alternée. Depuis le début de l'année scolaire, mes élèves ont l'habitude de travailler quelques minutes seuls, puis d'échanger des idées, des méthodes ou de confronter les réponses avec leur binôme lorsqu'ils le souhaitent. Ainsi, ce travail en binôme fonctionne de part un plan de classe hétérogène qui change à chaque période et de part un travail depuis le début de l'année où chaque élève doit vivre avec tous les membres de la classe.

Huit élèves travailleront sur le corpus de Christophe Colomb, huit autres sur celui de Magellan, huit autres en salle informatique (surveillés par une collègue) pour chercher des informations sur Vasco de Gama et sur Henri le Navigateur (un de mes élèves porteur d'un handicap sera dans ce groupe car il a plus de facilité avec les TUIC¹⁶, qu'avec l'écrit) et un dernier groupe de cinq élèves en difficulté qui travailleront avec moi. Ce dernier groupe a l'habitude de travailler avec moi lorsque les autres sont en autonomie. Avec eux, je compte revenir sur quelques points de la séance précédente (l'époque historique et les instruments maritimes), puis, étudier le corpus de Christophe Colomb durant 20 minutes. La mise en commun permet d'intégrer directement les élèves dans la future trace écrite et cela les implique dans la séance d'Histoire (j'ai travaillé sur des documents, je relate ce que j'ai appris

16 Techniques Usuelles de l'Information et de la Communication

pour en faire profiter les autres).

Les méthodes employées ont été acquises lors de modelages et autres séances de pratiques guidées. Ainsi, en Géographie, les élèves ont appris à lier des informations textuelles et des repères géographiques sur une carte ou une photographie. Ils devront alors ré-itérer cette expérience dans les trois premiers corpus de documents sur les navigateurs. L'extrait de texte sur Valladolid ne représente pas un grand défi pour les élèves car c'est une compréhension littérale et cela a été travaillé depuis des mois. En revanche, la gravure de Christophe Colomb peut poser des problèmes car elle est en mettre en lien avec un texte et cela n'a pas été travaillé plus de trois fois dans l'année. Cela s'apparente à une évaluation diagnostique puisque la même activité sera demandée lors de la séance sur l'exploitation des esclaves.

I. 2. c. Déroulement de la séance.

Toutes mes séances d'Histoire (et de Géographie) commencent par un quizz de trois ou quatre questions à choix multiples pour entrer en activité rapidement et vérifier que les élèves assimilent les connaissances au fur et à mesure de la progression des séquences. La distribution, l'activité et la correction collective à l'oral ne durent que trois minutes en général et l'intérêt de ce petit quizz est grand puisque les élèves apprécient beaucoup. Ici les questions portent sur la séance précédente, les inventions : quelle époque historique avons-nous étudié lorsque nous avons travaillé sur les inventions ? Quelle invention maritime permet aux navigateurs d'aller plus vite et plus loin des côtes ? Quelle est l'utilité de l'astrolabe ?

J'établie la mise en situation qui consiste à présenter l'objectif d'apprentissage ainsi que les résultats attendus. Ici, les élèves vont être capables de reconnaître sur une carte les principaux empires coloniaux¹⁷. Ce que je ne leur dirai pas de manière impropre, c'est qu'ils sauront que la conquête, puis la domination européenne entraîne la constitution de premiers empires coloniaux et la traite d'esclaves transatlantique. Je présente alors brièvement la première vague de documents. Je fais une lecture à voix haute des textes pour s'assurer que le vocabulaire est compris et qu'il n'y a pas de mauvaise compréhension de certains mots ou de certaines expressions. J'explique ensuite le fonctionnement de cette séance : trois groupes en autonomie avec chacun un navigateur et un quatrième groupe avec moi. Puis, au bout de 20 minutes (ou alors les groupes auront terminé en avance), il y aura deux autres documents à travailler individuellement.

Je rappelle également l'importance d'un travail par binôme et individuel mais également le fait que j'ai prévu des aides à distribuer pour les élèves qui en auraient besoin. Les tâches à effectuer par modelage sont alors distribuées (les documents à analyser par binôme ou seul) et les méthodes sont énoncées à l'oral par les élèves pour constituer un rappel des pré-requis (la méthode pour les textes, celle pour les cartes et celles pour travailler sur les ordinateurs). Les élèves se lancent dans l'activité.

¹⁷ Site internet : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/76/3/Progression-pedagogique_Cycle3_Histoire_203763.pdf

Au milieu de l'activité qui dure 20 minutes, je passe dans chaque rangée pour un bilan et pour leur donner quatre ou cinq points que j'attends lors de la mise en commun. Pour chaque document, l'objectif et la compétence travaillée sont les mêmes. Je vais lister ce que j'attends de chaque document lors de la mise en commun :

Les documents sur Christophe Colomb se composent d'extraits du journal de bord du navigateur et d'une carte du monde. Mon premier objectif est qu'ils localisent les événements des textes dans un espace géographique pour retracer son long voyage¹⁸ : il part du Portugal (Paolos) pour atteindre les Antilles, puis repartir pour Lisbonne. Mon second objectif est la prise en compte de la durée du voyage et des conditions difficiles (nourriture, doutes et désespoir des marins, l'erreur de se croire aux Indes).

Les documents sur Magellan se composent également d'extraits du journal de bord du navigateur et d'une carte du monde. Mes objectifs sont les mêmes que ceux des premiers documents : repérage géographique (Portugal-Sud de l'Amérique, Philippines-Sud de l'Afrique-Portugal) et compréhension des conditions difficiles (durée du voyage, mort de Magellan). Il en est de même pour les recherches informatiques sur Vasco de Gama et sur Henri le Navigateur mais avec une attente supplémentaire, la fiabilité des sources citées. Ceci est travaillé avec mes élèves depuis quelques séances seulement.

Lors de la seconde distribution de documents (au bout de 20 minutes), le texte de Bartolomé de Las Casas sera à analyser. Le premier objectif des élèves est de comprendre le ton du texte et le fait que Bartolomé de Las Casas défend les Indigènes face aux Européens. Le second objectif est de comprendre l'attitude des colons face à cette population (massacres et évangélisation). Enfin, la gravure de l'arrivée de Christophe Colomb aux Antilles permettra de comprendre la domination des colons sur la population amérindienne (attitudes des personnages, vêtements, croix chrétienne, objets,...). La gravure sera accompagné d'un texte pour que les élèves fassent un lien entre une information textuelle et une information visuelle¹⁹.

I. 3. Retour sur la séance

Le travail individuel ou par binôme a très bien fonctionné, comme cela se passe de manière générale. Les élèves en salle informatique avaient terminé un peu en avance et sont revenus pour travailler sur Christophe Colomb. Le temps a été respecté et la trace écrite a pu être entièrement rédigée avant la fin de la séance.²⁰ Après cette séance, nous avons eu un moment de lecture offerte puisqu'à ma grande surprise, les élèves auraient voulu parler de Jacques Cartier. Dans ma classe, j'ai un livre sur la découverte de Québec et j'ai donc lu quelques extraits durant cinq minutes, puis, j'ai proposé le livre en accès libre dans le coin Histoire. Cette lecture magistrale a eu l'intérêt de rendre les élèves curieux de cette autre découverte (notamment par un navigateur français) et de clore dans le calme le temps Histoire de la journée avant de passer à une autre activité. Pour l'année prochaine, je proposerai un corpus autour de Jacques Cartier pour un éventuelle pédagogie différenciée :

18 Annexe 5.

19 Annexe 4.

20 Annexe 6.

élaborer un exposé à plusieurs (selon le nombre d'élèves concernés) avec un support visuel pour la classe (une carte pour repérer son voyage, ses différents voyages,...).

Aucun document n'a posé de problèmes particuliers que je n'avais pas anticipé. Néanmoins, le travail effectué sur les ordinateurs a posé quelques problèmes de fiabilité des sources. En effet, sur les huit élèves (en binôme), la moitié est allée sur le site Vikidia²¹ mais l'autre moitié a visité des sites moins fiables comme des blogs de particuliers, des images sans auteur, sans date. Nous avons alors fait un point sur l'importance des sources en Histoires (titre, date, auteur, nature) mais également de la fiabilité des recherches sur Internet. Tout cela sera travaillé de nouveau dans une séquence en informatique mais il était nécessaire de faire immédiatement un bilan. En fin, le travail sur internet amenait à un second type de problème, la reformulation. Les huit élèves ont recopié des textes entiers et parfois même des choses qui n'étaient pas utiles pour notre projet de séance. Nous avons alors fait un petit temps sur la reformulation des idées. J'ai notamment pris l'exemple des exposés que les élèves font chaque vendredi après-midi dans ma classe et de la reformulation des idées qu'ils prennent sur internet ou dans des livres.

Enfin, la gravure et son texte ont été correctement analysés puisque la domination des colons, l'attitude des Indigènes et l'évangélisation ont été mis en avant dans le texte et dans la gravure. Il y a eu quelques agitations à propos de la tenue vestimentaire des Indigènes mais aussi deux analyses très intéressantes. La première insistait sur la date de la gravure (un siècle après les faits). Les élèves sont alors supposés que l'auteur n'était pas présent lors de l'arrivée des colons et qu'il pouvait raconter ce qu'il voulait ou qu'il pouvait s'inspirer des faits connus après coup. Enfin, la seconde idée était de comprendre le point de vue de l'auteur et cela était assez complexe pour des élèves de CM1. Un élève a avancé l'idée que l'auteur était peut-être « du côté » des Indigènes car il représentait la domination mais qu'étrangement, il ne s'étendait pas sur des choses peu glorieuses comme les massacres. Nous avons pu aborder la complexité d'interpréter ou même de représenter des faits historiques, ainsi que le point de vue ethnocentrique de l'auteur. Cela renvoie directement à notre manière d'entreprendre et d'enseigner les conquêtes. Ce corpus présentait une limite évidente, celle d'un point de vue ethnocentré sur les conquérants, sans présenter le point de vue des conquies. Il serait nécessaire, pour l'année prochaine, de s'inspirer des travaux de Nathan Wachtel²² pour décentrer ce point de vue et cet enseignement.

Le groupe d'élèves en difficulté a peu travaillé sur la séance précédente car je sentais bien qu'ils étaient curieux de découvrir C. Colomb. Pour ne pas couper l'élan d'une dynamique, j'ai arrêté les questions sur les inventions et nous sommes rapidement passés au premier corpus. Le présent de l'indicatif dans les extraits de texte a beaucoup joué sur la réussite de l'activité. De plus, le fait de connaître sa réelle destination a semblé les rassurer, sans pour autant les désintéresser de l'objectif (tracer son parcours). En revanche, les élèves

21 Site internet : https://fr.wikidia.org/wiki/Grands_navigateurs_portugais#Vasco_de_Gama

22 WACHTEL Nathan, *La vision des vaincus, les Indiens du Pérou devant la conquête espagnole (1530-1570)*, Paris, Folio Histoire, 1992.

ont eu des difficultés à comprendre que Cuba était perçu comme le Japon par C. Colomb. J'ai alors utilisé un globe terrestre et une feuille de papier bleu pour couvrir le continent américain. Ainsi, on a pu expliquer le fait que les marins pensaient avoir traversé tout l'Océan Pacifique et être arrivés en Asie. C'est également avec une représentation d'une carte du XV^e siècle (que j'avais heureusement dans mon sac) qu'ils ont pu comprendre l'ambiguïté des tracés et la difficulté de se repérer.

II. LE COMMERCE TRIANGULAIRE

II. 1. Connaissances scientifiques

II. 1. a. Connaître les trois traites et plus particulièrement la traite transatlantique.

La traite intra-africaine, la traite orientale et la traite occidentale (dite «transatlantique »).

Nous savons, grâce aux recherches d'Éric Mesnard et de Aude Désiré²³ qu'en Europe, en Afrique et aux Amériques, plusieurs traites furent répertoriées au XVIème siècle. Il faut alors en distinguer trois sortes :

Il y a la traite intra-africaine qui existait avant l'arrivée des Européens et des Arabes. L'intensification de ce phénomène est le résultat des demandes arabes au XIème siècle et des demandes européennes au XVIème siècle. Les esclaves étaient serviteurs, agriculteurs, soldats, concubines, manœuvres, porteurs, ... C'étaient alors des prisonniers lors de razzias, de guerres ou les victimes d'une décision judiciaire (pour des crimes divers). Selon l'historien Jean-Pierre Chrétien, les peuples des Grands Lacs (actuels Rwanda, Ouganda et Burundi) n'ont pas pratiqué cette traite jusqu'au XIXème siècle. Un des plus grands nombres d'esclaves étaient utilisés pour la fabrication de biens commercialisés comme l'huile d'arachide ou de palme. Cet esclavage concernait trois zones : l'Afrique occidentale, les régions du haut Congo et le Soudan oriental.

Il y a également la traite orientale. C'est un terme pour désigner la traite transsaharienne et celles localisées sur l'Afrique de l'Est et sur la côte de la mer Rouge qui dura treize siècles. Elle servait à alimenter le monde musulman et les régions en contact avec les circuits commerciaux. Aucune descendance et aucun métissage en Asie furent possible à cause d'un fort taux de mortalité ne permettant pas la mise en place de codes communs sur plusieurs générations. Cette dispersion des esclaves ne permit aucune communauté durable comme aux États-Unis. De 1450 à 1650, l'Occident échangea avec l'Afrique mais c'était encore en nombre insignifiant pour pouvoir le noter. C'est de 1615 à 1815 que la demande augmenta et que l'Afrique réclama des armes à feu, que l'Europe voulut de la main d'oeuvre.

En fin, il y a la traite occidentale, dite « transatlantique ». C'est un phénomène daté du XVIème au XIXème siècle ayant fait, selon les dernières recherches, à peu près 12 millions de victimes²⁴. Ce nombre est sujet à controverse puisqu'il est encore impossible de faire un état des lieux de toutes les victimes de cette traite par manque de sources, ou de leur fiabilité (notamment des comptes). Ce commerce se régula grâce à des réseaux administrés aux différents points de vente de la côte africaine. Pour empêcher la concurrence de prendre la marchandise, des forts protégés étaient construits et cela entra directement dans l'organisation du trafic. Il faut noter les sites d'Elmina, du Cape Coast et d'Accra comme étant les plus grands forts, de réelles plaques tournantes jusqu'au milieu du XVIIIème siècle. Souvent cité, l'exemple de Ouida est l'un des principaux sites, qui avait sur le territoire un

23 Mesnard Éric et de Désiré Aude, *Enseigner l'histoire des traites négrières et de l'esclavage, Cycle 3*, CRDP de l'académie de Créteil, 2007.

24 MARZAGALLI Sàilvia (dir.), *Comprendre la traite négrière atlantique, op. cit.*, 2009, p 43.

fort anglais, un fort français et un troisième fort portugais. Les captifs étaient abondamment fournis par le royaume d'Aboney.

La traite transatlantique différente des autres traites (antique, moyenâgeuse et arabe).

Avant tout, la traite négrière du XVI^{ème} siècle n'est en rien comparable à l'esclavage antique ou moyenâgeux. En effet, à l'époque antique, contrairement à la traite négrière, la couleur de peau ne constituait pas la raison de l'esclavage de certaines personnes noires qui appartenaient aux Égyptiens et aux Carthaginois. Seuls les « Barbares » c'est-à-dire des personnes ne parlant pas grec, les citoyens condamnés par un tribunal pour des dettes impayées et des prisonniers de guerre étaient faits esclaves chez les Romains et les Grecs.

Au Moyen-Âge, l'esclavage peut s'apparenter à la féodalité. Elle se basait sur un contrat précis. Les serfs avaient finalement un meilleur statut juridique que les esclaves antiques. Ces Hommes étaient liés à une parcelle de terre et non à un Homme. La cérémonie de l'hommage obligeait le suzerain à respecter certains droits du vassal comme la possession d'un fief et la protection. Au Moyen-Âge, les droits du vassal étaient également liés à l'interprétation que le seigneur pouvait en faire – la protection fut un bon exemple - mais cela entrainait déjà dans une tentative de régir la vie des serfs.

Une traite et non un génocide.

Un génocide (terme fortement ancré dans le règlement de la Seconde Guerre Mondiale et notamment le procès de Nuremberg en 1944) est défini comme une extermination physique, systématique, programmée d'une population en raison de ses origines religieuses, ethniques ou sociales. L'historien Olivier Pétré-Grenouillau, spécialiste de la traite transatlantique et de l'Histoire globale pose des critères pour distinguer la traite négrière d'autres asservissements. En tout premier lieu, l'insuffisance de croissance sur le lieu d'importation des captifs a eu pour conséquence un taux de mortalité très élevé. Cela diffère de la volonté systématique d'exterminer une population et donc du phénomène de génocide. Lors de cette traite, il y a eu un réseau d'approvisionnement des captifs organisé et stable ce qui ne fut pas le cas pour les autres traites. Il y a eu également une dissociation entre le lieu de production des captifs (l'Afrique) et le lieu d'exploitation des captifs (les Amériques) et cela rejoint l'insuffisance de croissance puisque la plupart des Hommes mourraient lors de ce trajet Afrique-Amériques. De plus, il y a eu une association d'échanges tributaires (c'est à dire une entité politique qui exige l'apport régulier de captifs pour se décharger de toute opération de capture sur ses voisins) et d'échanges marchands (c'est à dire des échanges de marchandises sans lien de subordination). En fin, cet assentiment d'entités politiques pour des intérêts convergents a établi un trafic organisé et durable sur plusieurs siècles. C'est en cela que la traite négrière n'est ni un génocide (mais bien une volonté d'asservissement d'une civilisation considérée à l'époque comme « sans âme »), ni une traite comme les autres asservissements²⁵.

II. 1. b. Les trois étapes du commerce triangulaire.

Il ne s'agit pas là de réduire le commerce triangulaire à un simple schéma mais

25 PETRE-GRENOUILLEAU Olivier, *Les traites négrières*, Gallimard, 2004.

d'englober tout le phénomène. Il faut alors comprendre que le schéma classique Europe-Afrique-Amériques n'était pas fixe à l'époque de la traite négrière et qu'il y eu plusieurs variantes. On peut citer la traite portugaise qui liait directement le Golfe de Guinée et l'Angola au Brésil pour plus de rapidité et moins de frais.

La préparation des voyages, l'arrivée/le partage des marchandises en Europe.

Les Anglais, les Hollandais et les Français ont préféré vendre des pacotilles en Afrique. En revenant vers l'Europe, les négriers étaient remplis de marchandises tropicales, introuvables sur le continent. Contrairement à ce que l'on a longtemps cru, les produits rapportés ne restaient pas qu'en Europe centrale, ils étaient exportés vers les pays du Nord, vers la Baltique. De tels voyages n'étaient réellement rentables que sur le long terme (entre quatre et cinq années) et seulement 15 à 20 % des voyages ne l'étaient pas. Ce commerce ne posait pas de problème d'un point de vue éthique. Par exemple, les négociants avaient souvent bonne conscience en se disant que l'esclavage existait bien avant eux, que celui-là permettait l'accès à la civilisation et au christianisme pour les populations africaines.

- Le phénomène de razzia et la coopération des élites en Afrique.

Entre l'île de Gorée et le Mozambique, la laine, le rhum, le coton, les barres de fer, les barils de poudre, les perles de verre été échangé par les Européens contre des captifs car c'étaient des produits peu coûteux. Les captifs étaient souvent kidnappés lors de razzias dans les terres. Ces Hommes nés libres, pouvaient parfois traverser toute l'Afrique durant des mois entier pour atteindre les côtes et être transporter dans les négriers. L'exemple d'Olaudah Équiano montre un voyage de six ou sept mois (en bateau et sur les routes) avant d'atteindre la côte Ouest²⁶.

La vente en Amérique.

Le sort des esclaves après la vente était soit ouvriers dans les grandes plantations, soit domestiques dans la maison du maître. L'organisation des journées dans les plantations était définie ainsi : il y avait le travail aux champs et celui du moulin. À midi, les esclaves avaient une pause de deux heures pour préparer leur repas et celui de la famille du maitre, puis, ils reprenaient le travail jusqu'à la nuit. Avant de se coucher, ils devaient ramasser du bois pour le moulin, de l'herbe pour le bétails et devaient préparer leur repas. Les lieux où se trouvaient le bois et l'herbe étaient souvent loin de l'exploitation et demandaient des heures de trajet. Le rôle du « Fouetteur » était alors primordial. Cet homme avait le pouvoir de torture, aussi bien corporelle que psychologique sur les travailleurs. Le non respect de cette hiérarchie avait pour conséquences des punitions exemplaires, pour éviter que d'autres esclaves fassent la même chose. Les esclaves portaient notamment autour du cou des colliers de branches pour éviter de s'enfuir. Quant aux domestiques, ils avaient une meilleure condition de vie que les ouvriers des plantations. Ils se composaient d'esclaves moins robustes ou d'enfants de moins de 12 ans, gardés par des nourrices noires. Lorsque ces enfants atteignaient l'âge de 12 ans, ils pouvaient aller travailler avec les autres esclaves. La peur était alors la torture des domestiques. En effet, ils avaient peur des violences corporelles, peur d'être vendu, d'être mariée de force, de voir ses enfants vendus du jour au

26 MARZAGALLI SIlvia (dir.), *Comprendre la traite négrière atlantique*, op. cit., 2009, p 163.

lendemain. En 1808, une loi fédérale interdit la traite négrière aux États-Unis. Cela entraîna une augmentation du prix des esclaves clandestins. Cette marchandise était une denrée rare (dix fois plus chère qu'au siècle précédent) et provoqua la naissance de l'élevage d'esclaves. Ainsi, les maîtres choisissaient des « mâles » et des « femelles » reproducteurs et les forçaient à s'accoupler pour donner naissance à des futures esclaves. La plupart du temps, les maîtres exigeaient au minimum un enfant par femme chaque année.

II. 1. c. Le moment de la traversée.

La traversée était épouvantable puisque les effectifs sur les bateaux n'étaient pas respectés. Il y avait souvent six cents captifs pour quatre cent cinquante places. Pour entretenir les captifs, les marins les lavaient sur le pont par des jets d'eau froide deux fois par semaine et ils les rasaient tous les quinze jours. Les femmes, séparées des hommes et habillées d'un pagne, étaient régulièrement soumises à des agressions en tout genre de la part des marins. Les hommes étaient nus et marqués au fer rouge à la poitrine et au dos pour les distinguer. Pour faciliter la surveillance, ils étaient enchaînés deux à deux, aux chevilles et aux poignets. Le manque de place dans le bateau dû aux effectifs non respectés avait une conséquence directe sur l'emplacement des captifs. Ils n'avaient pas de place pour se lever ou même parfois pour s'asseoir correctement. La nourriture se composait de deux soupes par jour : du riz, du maïs, du manioc, des fèves car c'étaient des aliments faciles à conserver sur le bateau et riches en nutriments. Ils étaient accompagnés d'eau boueuse qui provoquait de nombreuses maladies et, beaucoup de décès (estimés à 1,7 millions d'Africains²⁷).

Il y avait souvent des révoltes les premiers jours car les bateaux étaient encore proche de la côte africaine. Tout ceci était réprimandé dans le sang et les marins donnaient l'exemple à coups de fouet. On oublie souvent de le dire mais quelques fois, la révolte fonctionna et les captifs prirent le navire. L'extrait de « Moi, Joseph Mosneron, armateur négrier nantais (1748-1833)²⁸ » raconte la révolte de 200 captifs qui ont réussi à prendre d'assaut le navire et à tuer tout l'équipage hormis un marin pour revenir sur la côte africaine. Il y a également l'histoire du bateau *Amistad* en 1839 qui relate les mêmes faits mais dont la fin est différente puisque les marins les ont conduit en Amérique. Bien souvent, l'inexpérience de tels vaisseaux condamnait les africains à l'errance dans les mers et à la mort puisque, pris de rage, ils tuaient tout l'équipage. Avant la vente le « chirurgien » procède au « blanchissement » des captifs²⁹. C'est une remise en forme pour qu'ils soient mieux vendus : soins, maquillage, meilleure nourriture, rasage de près, ... Une fois achetés, les esclaves avaient une seconde marque au fer rouge : les initiales de leur maître. Ces derniers les laissaient se reposer durant une semaine pour reprendre des forces avant d'entamer le travail. Les esclaves étaient vendus dans l'archipel antillaise, au Brésil et au Sud des « Treize colonies ». Quelques-uns partaient directement pour le Venezuela, le Pérou, la Colombie et le Mexique, c'est à dire l'empire colonial espagnol. Les ventes se faisaient grâce aux lettres de change et aux produits ramenés d'Europe ou d'Afrique.

27 MARZAGALLI Sailvia (dir.), *Comprendre la traite négrière atlantique*, op. cit., 2009, p 71.

28 PETRE-GRENOUILLEAU Olivier, *Moi, Joseph Mosneron, armateur négrier nantais (1748-1833)*.

Portrait culturel d'une bourgeoisie négociante au siècle des Lumières, Rennes, Éditions Apogée, 1995.

29 MESNARD Éric et DESIRE Aude, *Enseigner l'histoire des traites négrières et de l'esclavage, Cycle 3*, CRDP de l'académie de Créteil, 2007, p 53.

II. 2. Mise en place en classe

Cette séance prévoit d'élaborer le circuit du commerce triangulaire à travers le récit d'un esclave, Olaudah Equiano. Cette source primaire fut l'objet d'une polémique à l'égard de sa véracité historique. S'ouvre alors un débat sur la véracité historique des sources que nous utilisons pour l'enseignement. Bien entendu, la discipline de l'Histoire doit se faire à travers des documents authentiques, plus communément nommés les sources primaires. Tout professeur est confronté à la difficulté de trouver des sources primaires qui répondent exactement à nos attentes pédagogiques. C'est un équilibre entre la véracité historique et la nécessité de l'enseignement. Il est nécessaire d'en parler avec les élèves et de les amener à se questionner sur toutes les documents que le professeur donne à analyser. C'est ainsi que l'on forge un esprit critique, un doute intellectuel efficace. En CM1, les élèves sont dans leur deuxième année d'apprentissage historique. Il est opportun de commencer un tel travail de critique historique lors de cette année, sur tout type de sources, dans toutes les disciplines. Néanmoins, pour ce chapitre sur la traite négrière et l'esclavage, j'ai décidé qu'il était utile de garder un tel corpus pour la clarté des propos et leur ordre chronologique dans le processus du commerce triangulaire.

II. 2. a. Les documents utilisés.

Un seul corpus de quatre extraits de texte sera utilisé pour cette séance³⁰.

Les quatre textes sont des extraits de l'ouvrage d'Olaudah Equiano³¹ publié en 1789. C'est une source primaire remarquable puisque c'est le premier témoignage authentique d'un esclave noir. Cette autobiographie a connu un grand succès littéraire puisque jusqu'à cette date, les autres sources provenaient d'Européens qui observaient la traite négrière et l'esclave. Ce Nigérien (né dans les années 1745) raconte étape par étape son kidnapping, son voyage, son esclavage et sa bataille pour redevenir un homme libre. C'est un moyen efficace pour les élèves de comprendre les trois étapes du commerce triangulaire tout en gardant le même personnage. L'ouvrage d'Olaudah Equiano peut être également utilisé en CM2 lorsque l'abolition de l'esclavage est abordé. À l'âge de dix ans, il fut kidnappé avec sa sœur et conduit au fleuve Niger pour arriver (six ou sept mois après son enlèvement) sur le littoral du Bénin là où un négrier l'attendait. Arrivé en Virginie, après avoir été acheté vers la Barbade, il fut baptisé « Gustave Vasa ». Il racheta sa liberté à ses vingt et un ans en échange de quarante livres. Il écrivit ses mémoires pour dénoncer la traite négrière dans toute l'Angleterre et entra dans le mouvement des abolitionnistes. En 1797, il décéda à Londres. Les quatre extraits choisis relatent les razzias en Afrique, la traversée, la vente des captifs et leur sort en tant qu'esclaves.

30 Annexe 8.

31 L'adaptation pour des élèves de primaire : CAMERON Ann, *Le Prince esclave, une histoire vraie*, Rageot éditeur, 2002.

II. 2. b. Justification des choix pédagogiques.

Le travail de groupe séquencé est efficace lorsque certaines habitudes sont installées depuis quelques mois. En effet, chaque groupe travaille sur un document différent pour établir un récit de vie. Le fait de participer à un projet final où chaque groupe doit apporter quelque chose, permet une implication immédiate des élèves. Pour que cette dernière soit effective dès cette séance, j'ai mis en place plusieurs séances de travail de groupe séquencé dès le mois de novembre (avec une fréquence d'une séance par séquence d'Histoire). Pour anticiper certains comportements d'élèves, j'ai préparé des étiquettes à distribuer si le besoin s'en faisait sentir. Sur ces supports sont inscrits des rôles pour distribuer équitablement certaines tâches précises comme le « secrétaire » qui rédige ce qui va être exposé, le « reformulateur » qui construit des phrases correctes avec des termes exacts, le « synthétiseur » qui réunit toutes les idées, ou encore le « chercheur de mots » qui définit certains termes grâce au dictionnaire.

Le mode de groupement que j'ai choisi est toujours le même lorsque je mets en place un travail de groupe : celui du rallye-disciplinaire. À chaque période, j'établis un nouveau plan de classe pour que chaque élève apprenne à travailler avec plusieurs élèves de la classe. Je regroupe des élèves par cinq (il y a quatre groupes de cinq élèves doté d'un élève en plus qui est secrétaire et un groupe de quatre élèves) de manière hétérogène. Bien entendu, je tiens compte que la participation de l'AVS³² à ces travaux et à l'aide qu'elle peut parfois apporter au groupe entier. Les cinq élèves les plus en difficulté sont toujours répartis dans des groupes différents et c'est avec eux que je forme un cinquième groupe lorsque les autres élèves travaillent de manière autonome. Je reviens avec eux sur des notions déjà acquises pour le reste de la classe et pour cette séance, c'est le repérage des mots dans les textes et la construction du sens pour établir un récit.

Les méthodes employées pour analyser les textes et l'aquarelle ont été travaillées sur les séquences précédentes. Le repérage de mots importants, la compréhension du sens, la construction d'un résumé et l'explication de mots inconnus ont été des étapes fondamentales travaillées tout au long de l'année, en Histoire, en Géographie, mais également en Français. Tout ceci suit la méthode expliquée en introduction : la mise en situation, le rappel des pré-requis, le modelage, la pratique guidée, la pratique autonome et l'objectivation. À ce stade de l'année, la pratique autonome sur ce genre d'activités est encore fragile pour quelques élèves, voire inexistante pour le groupe des cinq élèves que je prends régulièrement avec moi.

La violence est un sujet auquel tout enseignant est confronté lorsqu'il enseigne la traite négrière et l'esclavage. C'est alors tout une réflexion, presque un jeu, entre l'explication du phénomène et le tri des supports, des sources, des mots et des images. Alors que cet item est étudié de nouveau en classe de quatrième, il est évident que l'explicitation des conditions de vie ne peut être la même avec des élèves de 8-9 ans qu'avec des élèves de 13-14 ans. Il n'est en aucun cas question de ne plus effectuer un tri de documents à présenter à des élèves de 14 ans mais ils ont plus de recul que ceux de 9 ans. En effet, les élèves de quatrième peuvent être moins sensibles et il suffit de suggérer une action pour qu'elle soit comprise immédiatement. Par exemple, un texte peut aborder la peur de l'esclave d'être fouetté pour

32 L'Auxiliaire de vie d'un de mes élèves est présente avec nous 18h par semaine.

qu'ils comprennent les conséquences que peut avoir la sanction du maître. En CM1, ceci est à construire et la suggestion est plus difficile. Il faut alors passer par des exemples concrets pour qu'ils comprennent sans jamais franchir la ligne du choc. C'est pourquoi le moment de la traversée s'intéresse peu aux conditions de vie des captifs (les sévices, les blessures, etc.) mais davantage à la vie sur le négrier : le lieu où sont installés les captifs, leur enchaînement, le moment du repas, le fait de préserver les plus faibles, etc. Dans le quatrième texte, la « muselière de fer » mis en avant comme condition de vie d'une domestique. J'ai beaucoup hésité à inclure cet extrait dans mon corpus par peur de la réaction de certains élèves. J'ai tout de même choisi de le garder car c'est un moyen efficace d'aborder le statut des esclaves sans pour autant lister des sévices inhumains. De plus, l'idée sous-jacente de cet objet est la condition animale des esclaves car la muselière renvoie immédiatement à une idée commune de chien. J'ai finalement choisi d'en parler pour ne pas laisser courir l'idée d'un esclavage qui se limiterait au travail forcé. Bien plus que ça, l'esclavage était une condition particulière résultante d'une domination juridique, économique et sociale, d'une hiérarchie entre les Hommes blancs et les Hommes noirs. Il est logique d'effectuer un tri de documents lorsqu'on parle de sévices inhumains à des élèves (viols, meurtres, avortements ou encore suicides), mais, il est important d'étudier la condition animale des esclaves part des exemples plus modérés. Ces exemples pourraient mettre en scène un objet (un fouet, une muselière) plus qu'une action (la description d'une scène où un esclave est fouetté). Cognitivement, les élèves ont plus de recul face à un objet.

L'une des difficultés les plus importantes à propos des textes se trouve dans l'emploi du passé simple. C'est ma collègue du lundi-mardi qui enseigne la conjugaison et ma séance est arrivée pendant sa séquence sur le passé simple. Pour anticiper cette difficulté, j'ai d'abord travaillé certains verbes présents dans les textes lors d'un moment de Français. Sans dévoiler les textes pour la séance d'Histoire, nous avons étudiés les verbes seuls, puis insérés dans un écrit. Le but de cette activité était de comprendre l'emploi du passé simple et de se familiariser avec sa lecture pour ne pas être parasiter lors de la séance sur le commerce triangulaire. C'est avec un double travail Français-Histoire que je comptais surmonter cette difficulté.

II. 2. c. Déroulement de la séance.

Ma séance d'Histoire commence par un quizz de trois ou quatre questions sous forme de questions à choix multiples pour entrer en activité rapidement et vérifier que les élèves apprennent régulièrement leurs leçons. La distribution, l'activité et la correction collective à l'oral ne durent que trois minutes en général. Ici les questions portent sur la séance précédente, les premiers empires coloniaux : quels sont les pays qui se sont installés en Amérique après les grandes explorations ? Quel homme a défendu les Indigènes lors de la controverse de Valladolid ? Vers quel peuple se sont tournés les Européens pour acheter de la main d'oeuvre ?

J'établie la mise en situation qui consiste à présenter l'objectif d'apprentissage ainsi que les résultats attendus. Ici, les élèves vont être capables de retrouver le trajet d'un esclave

et de décrire une partie de sa vie sur une plantation³³. La description de la vie sur une plantation sera partielle car ce sera l'objet de la séance suivante. Je présente alors brièvement les documents et notamment l'auteur des extraits de texte : Olaudah Equiano. Je fais une lecture magistrale des textes et explique le fonctionnement de cette séance : quatre groupes en autonomie avec un document chacun et un cinquième groupe avec moi.

Je rappelle également l'importance d'un travail séquencé et le fait que j'ai prévu des tâches précises à distribuer pour les élèves qui ne travailleraient pas selon les règles établies depuis quelques mois lorsque nous travaillons en groupe. Les deux groupes qui travailleront le mieux se verront attribuer un « + » au rallye-disciplinaire³⁴. Le but n'est pas formater les élèves entre eux ou de sanctionner tout un groupe pour le comportement d'un seul élève. Le rallye-disciplinaire permet de créer une cohésion de groupe, un intérêt de plus au travail de groupe et une entraide puisque j'ai effectué un choix hétérogène. Les tâches à effectuer par modelage sont alors distribuées (le document à analyser par groupe) et les méthodes sont énoncées à l'oral par les élèves pour constituer un rappel des pré-requis (la méthode pour les textes). Les élèves se lancent dans l'activité de manière autonome.

Au milieu de l'activité qui dure 30 minutes, je passe dans chaque groupe pour un bilan et pour leur donner quatre ou cinq points que j'attends lors de la mise en commun. Pour chaque document, l'objectif et la compétence travaillée sont les mêmes. Je vais lister ce que j'attends de chaque groupe lors de la mise en commun :

Pour le premier extrait de texte sur les razzias en Afrique, le mot à définir aux autres élèves est « razzia » que j'ai fait apparaître dans le titre. Dans les dictionnaires de la classe, le mot n'apparaît pas et c'est avec le contexte du texte qu'ils vont devoir le comprendre et le définir. C'est également ainsi que les élèves procèdent face à un mot inconnu : étudier sa structure (préfixe, suffixe, radical connus), son contexte dans la phrase et finalement rechercher sa définition dans le dictionnaire pour vérifier si nos hypothèses sont justes. Ce texte appelle à établir des étapes chronologiques (ils sont enlevés, ils voyagent dans le pays, puis ils arrivent au bord de l'Océan), à établir un trajet géographique (les élèves savent qu'il est Nigérien et qu'il est amené au bord de l'Océan après six ou sept mois de trajet en marchant et par bateau) et à expliquer certaines actions grâce au vocabulaire (« bâillonnèrent » et « ligotés » pour expliquer l'enlèvement, « par les eaux et à travers des pays différents » pour raconter le voyage, ...).

Pour le deuxième extrait de texte, quatre points sont à expliciter. Tout d'abord, il faut comprendre que les esclaves quittent leur « pays natal » pour se rendre quelque part où ils travailleront pour les « hommes blancs » à bord d'un grand bateau (il faudra le nom « négrier »). La distinction entre les « hommes de couleur » et les « hommes blancs » doit être expliquée (c'est la raison de l'esclavage). Le troisième point à mettre en avant est le lieu de stockage des captifs et les conséquences qui en résultent (« cale », « entassés » et « chaînes »). Enfin, il faut expliquer que ce sont ces conditions qui provoquent des maladies mortelles et qu'on ne parle pas de morts systématiques (par exemple, notre personnage a le droit à un régime de faveur de par son jeune âge). L'idée sous-jacente de cet exemple est la

33 Site internet : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/76/3/Progression-pedagogique_Cycle3_Histoire_203763.pdf

34 Chaque groupe de rallye-disciplinaire ont des « + » ou des « - » selon leur comportement de groupe. Chaque vendredi avant les vacances, le groupe qui a gagné obtient un lot : deux livres chacun.

traite négrière et non le génocide des Noirs.

Le troisième extrait de texte, quatre points sont à expliciter. D'un point de vue géographique, il faut repérer l'île de la Barbade pour comprendre que le voyage sur le négrier menait en Amérique. Il faut aussi s'intéresser au mot « planteur » pour comprendre qui achète les esclaves. Des mots tels que « lot », « danser », « examinèrent » doivent renvoyer à l'idée de marchandise et non plus d'humains. C'est ce qui explique la séparation des frères et des sœurs, des maris et des femmes. Le dernier point à expliquer est la notion d'« esclave » (qui apparaît pour la première fois) après avoir relevé les termes de « marchands », « acheteurs » et « vente ».

Pour le dernier extrait de texte, il y a trois points à expliciter. Les deux catégories de travaux forcés sont ici sous-entendus puisque l'on évoque les « plantations » et une « domestique » qui travaille dans la « demeure du maître ». Il faut donc comprendre l'appartenance des esclaves au maître et les conséquences que cela peut avoir. À la fin du texte, les élèves doivent expliquer l'exemple de la « muselière de fer » non pas comme sévices corporels mais davantage comme une condition de vie d'une esclave en Amérique.

Pour le groupe d'élèves que je prends à part avec moi, mon objectif est l'étayage de ce travail sur les documents. Chaque élève prend un document et travaille dessus durant 10 minutes, puis, lors d'un bilan, j'énoncerai les points à travailler (comme lorsque je passe dans les autres groupes). Au bout de cinq minutes, ils mettent en commun et s'entraident pour combler les lacunes de chaque élève. C'est avant tout un travail de lecture qui permet de régler la difficulté du passé simple et des mots inconnus (on peut avancer dans notre récit sans comprendre un mot du texte). Puis, ce sont les questions que je pose qui guident les élèves (« s'ils quittent leur pays natal, où vont-ils ? Qu'avons-nous étudié avant qui pourrait nous aider à trouver un lieu, des personnes qui ont besoin de main d'œuvre ?... »). Mon rôle est aussi de guider d'autres groupes qui en auraient besoin mais beaucoup d'outils sont à leur disposition comme un ordinateur en fond de classe, des cartes géographiques, un globe terrestre, des surligneurs de différentes couleurs ou encore une feuille (contenant les documents) pour chaque élève mais également d'autres en plus pour un travail collectif par exemple. Pour le groupe d'élèves en difficulté et pour l'élève porteur d'un handicap, certains mots sont soulignés, les textes sont imprimés en plus gros caractère et sont disposés autrement (dans un ordre chronologique plus apparent). Lors de la mise en commun et de la rédaction de la trace écrite, je dois faire attention au respect des étapes du commerce triangulaire et aux mots de vocabulaire nouveaux.

II. 3. Retour sur la séance

D'un point de vue émotionnel, les élèves n'ont pas été une seule fois choqués par une image, un mot dans un texte ou une parole. Néanmoins, les raisons pour lesquelles les Européens ont réduit les Noirs en esclavage les a choqués malgré un travail sur la controverse de Valladolid lors de la séance précédente. Après la lecture des textes, beaucoup d'élèves ont voulu parler de la méchanceté de ce choix et ont pris quelques minutes à se mettre en activité. Mis à part cette surprise, tous les élèves ont été intéressés par ce travail autour de la traite et de l'esclavage et le rendu fut ce que j'en attendais. La surprise des élèves est

révélatrice du contexte historique dans lequel ils ont grandi et dans lequel ils ont étudié l'Histoire. En effet, ils vivent dans une société égalitaire en droits et les programmes d'Histoire tendent à définir la Ve République et la démocratie comme des régimes politiques auxquels la France a toujours tendu. Ce fut alors une grande surprise pour eux de découvrir que notre civilisation occidentale avait réduit en esclavage des personnes en avançant des raisons raciales et religieuses. Malheureusement, une de mes élèves (aux origines gambiennes) a pleuré après la séance, en récréation. J'ai donc passé quinze minutes à parler avec elle de ce phénomène et des raisons pour lesquelles on l'enseigne à l'école, en CM1 et classe de quatrième.

Pour le temps, il manquait dix minutes (le temps de la trace écrite) que j'ai immédiatement pris sur la séance suivante après la récréation. Je n'ai eu aucun problème de gestion de classe dû au mode de groupement, à la modalité de travail, aux difficultés rencontrés ou au sujet abordé. Chaque élève a fait son travail en temps et en heure mis à part un de mes élèves, difficile à gérer, à qui j'ai donné une tâche précise (la recherche sur l'ordinateur et sur les cartes géographiques). Presque un élève sur deux de ma classe a des parents natifs de l'Afrique et ma peur de choquer ces élèves n'était en rien fondée puisqu'au contraire, ils ont été dix fois plus attentifs et travailleurs que d'habitude.

Lors de la mise en commun, les étapes du commerce triangulaire ont été comprises et respectées par tous les groupes d'élèves. Une de mes erreurs fut de proposer quatre textes et une aquarelle alors qu'il n'y a que trois étapes. C'est ici qu'il aurait été intéressant de consacrer plus de séances au commerce triangulaire pour étudier chaque étape séparément pour ne pas surcharger les élèves de documents. Lors de la mise en commun, la dénomination « esclavage triangulaire » fut inventée. Ceci m'a donc permis de questionner les élèves pour en arriver au terme de « commerce triangulaire ». Pour les documents, voici le retour que je peux donner :

Le premier extrait de texte fut parfaitement compris. Le terme « razzias » fut associé aux enlèvements de personnes africaines par des personnes africaines. Les élèves ont eu des difficultés que je n'avais pas anticipé avec certains verbes comme « bâillonner » ou « ligoter ». Ils comprenaient le sens général mais ne pouvaient fournir de définition précise autrement que par la recherche dans un dictionnaire. La localisation géographique fut relativement facile pour le groupe d'élèves grâce à des cartes de l'Afrique et du monde. Ils ont réussi à tracer le voyage du personnage du Niger jusqu'au bord de l'Océan Atlantique. J'ai alors apporté l'information de son lieu d'arrivée (le Bénin) et des échanges de marchandises entre les Européens et les Africains.

Pour le deuxième extrait de texte, les élèves ont cherché le nom du bateau qui transportait des esclaves (« négrier ») sur le site internet Wikidia³⁵ en tapant « le bateau des esclaves ». Tout le reste du document fut correctement expliqué : les élèves n'ont pas insisté sur les horreurs qui pouvaient avoir lieu lors de ces traversées mais davantage sur les différents lieux du bateau et sur les maladies mortelles. J'ai défini les différents rôles des marins (capitaine, chirurgien, tonnelier) grâce à des questions posées aux élèves et j'ai projeté un plan de négrier pour que les cinq élèves puissent identifier directement ce qu'ils avaient lu auparavant.

35 https://fr.wikidia.org/wiki/Commerce_triangulaire

Le troisième texte ne révéla aucun problème particulier et je n'ai apporté que quelques informations sur le lieu d'arrivée. La mise en commun du quatrième texte fut un peu plus complexe. Les élèves avaient bien compris qu'un esclave pouvait être domestique pour le maître mais pensaient que le travail dans les champs se résumait au désherbage. J'ai donc posé des questions pour que l'ensemble de la classe fasse émerger l'idée de plantations et de récoltes à vendre en Europe. De plus, la « muselière de fer » a de nouveau suscité de l'agitation du même ordre qu'au début de la séance. Nous avons parlé de la condition animale, marchande des esclaves. Les élèves semblaient un peu fatigués de cette recherche active et un temps calme s'imposait avant d'écrire tout ce que nous avons dit³⁶. Je note une dernière chose pour le retour de cette séance : les élèves auraient aimé apprendre l'abolition de l'esclavage à la suite de cette séance plutôt qu'en CM2.

III. L'EXPLOITATION DES ESCLAVES

III. 1. Connaissances scientifiques

III. 1. a. Les deux rôles des esclaves.

L'esclave dans les plantations.

À l'époque, il y avait des villes où les esclaves étaient nourrices, commis, ouvriers, lingères, prostituées mais la plupart d'entre eux travaillaient dans les plantations. C'est l'implantation de la canne à sucre qui accéléra ce phénomène de travail au champs. À Saint-Domingue à la fin du XVIIIe siècle, une habitation sucrière exploitaient 180 esclaves répartis en trois groupe³⁷, ce qui nous donne une estimation assez précise des tâches réservées aux Noirs : 5 à 10% de personnel domestique, 10 à 20% d'esclaves qualifiés (maçons, raffineurs, charrons,...) et 70 à 80% de travailleurs dans les champs auxquels il faut ajouter les impotents et les enfants.

Le « gérant » ou encore « régisseur » (bien souvent un homme blanc) était l'intermédiaire entre le maître et les « commandeurs » qui dirigeaient les travaux dans les champs. Ce dernier rôle était si important que le maître choisissait des hommes plutôt jeunes pour les former. C'est alors un jeu d'autorité et de récompenses qui se jouait entre le maître et les « commandeurs ». Tous les maîtres n'étaient pas des brutes mais la terreur faisait partie de la stabilité de leur domaine dont le fouet en était l'un des symboles. Si l'on devait en citer un second, ce serait alors l'abandon du nom lors de la traversée ou de l'arrivée sur une plantation. Les captifs devenaient esclaves lors de la vente et du marquage au fer rouge mais également lors de l'attribution d'un nouveau nom. Il n'étaient plus, ils appartenaient à un homme. Bien entendu, les prénoms africains ressurgissaient dans les plantations lorsque les esclaves se parlaient entre eux. C'est le soir, dans leur case, que les esclaves pouvaient redevenir africains.

Le domestique.

Travailler dans une plantation est la tâche qui a été la plus assimilée à l'esclavage.

³⁶ Annexe 9.

³⁷ MESNARD Éric et DESIRE Aude, *Enseigner l'histoire des traites négrières et de l'esclavage, Cycle 3, op. cit.*, p 101.

Pourtant, ils représentaient en moyenne 10% des esclaves. On pouvait y trouver les serviteurs de la maison, une « infirmière », des aides et des gardiens. Comme les esclaves travaillant dans les champs, les domestiques pouvaient avoir une spécialité : être couturière, cuisinier,... Nombre d'entre eux étaient de « sans-mêlé » car les femmes domestiques subissaient bien souvent des agressions sexuelles et de viols réguliers, naissaient des enfants « métisses ». Aussi atroce que cela était, pour les femmes domestiques, avoir un enfant avec le maître pouvait assurer une bonne place dans la demeure, assurer de ne pas être revendue et pouvait améliorer la vie de l'enfant.

Être domestique comportait des avantages certains par rapport au travail dans les champs. En effet, ils étaient mieux nourris, mieux logés, mieux vêtus et parfois, ils avaient le droit à des pourboires. De plus, le travail harassant des champs leur était épargné. C'est uniquement qu'à l'occasion de grandes catastrophes que les domestiques avaient l'obligation de descendre travailler dans les champs. La vie de domestique n'en n'était pas moins contraignante que celle des travailleurs dans les champs. Sans cesse, il fallait répondre aux caprices du maître, à toute heure de la journée comme de la nuit et les besoins sexuels étaient au premier rang. Il était couramment conté que les nourrices subissaient sans cesse les caprices et les sévices des enfants de colons³⁸. Les femmes et les hommes étaient séparés et les tâches définies. Les femmes s'occupaient du ménage, des enfants et du linge alors que les hommes étaient responsables de l'entretien des chevaux et des voitures, des achats en dehors du domaine.

III. 1. b. Le Code noir.

Les raisons de son existence.

Louis XIV signe le Code Noir³⁹ en 1685, une réglementation juridique de l'esclavage dans l'empire français. Ce texte s'inscrit dans une réalité : la traite négrière est une activité économique florissante, encouragée par la monarchie française. Peu à peu les Français devinrent les principaux fournisseurs des îles antillaises en prenant le pas sur les compagnies à privilèges instaurées par Colbert. Le nombre de déportés vers les colonies françaises est considérables (on estime à 800 000 le nombre d'esclaves entre 1680 et 1774⁴⁰). Bien entendu, les données sont incomplètes ou parcellaires de part le manque de sources fiables tels que les états généraux des navires négriers⁴¹. Ce qui est certain, c'est que le nombre d'esclaves dans les colonies françaises augmenta d'années en années, d'expéditions en expéditions. Les Noirs étaient majoritairement représentés dans les sociétés coloniales. À la fin du XVIIIe siècle, la proportion variait de 7 à 12 Noir pour un Blanc⁴². Il était alors essentiel de signer un texte pour régler le statut d'esclave dans les colonies françaises.

Les principaux articles.

Les articles 1 à 7 imposa la religion catholique et chassait tous les juifs. Les articles 8 à 13 régit l'état matrimonial des esclaves (« les enfants qui naîtront de mariages entre esclaves

38 MESNARD Éric et DESIRE Aude, *Enseigner l'histoire des traites négrières et de l'esclavage, Cycle 3, op. cit.*, p 101.

39 *Le Code Noir ou Recueil d'édits, déclarations et arrêts concernant les esclaves nègres de l'Amérique*, 1685.

40 MARZAGALLI Sàilvia (dir.), *Comprendre la traite négrière atlantique, op. cit.*, p 185.

41 Par exemple, l'état général des navires négriers armés dans divers ports de France pour la côte d'Afrique, dressé en 1785, Archives départementales de la Gironde, C 4383 pièce 31.

42 MARZAGALLI Sàilvia (dir.), *Comprendre la traite négrière atlantique, op. cit.*, p 188.

seront esclaves [...]», article 12) et l'article 14 organise leur enterrement chrétien. Les articles 22 à 27 reconnaissent des droits aux esclaves puisqu'ils concernent les obligations du maître (nourriture). L'article 44 fait des esclaves un bien meuble dénué d'humanité et les articles 28 à 37 précisent leur statut juridique (« déclarons les esclaves ne pouvoir rien avoir qui ne soit à leur maître » article 28). Ainsi, les articles 38 à 43 listent les châtiments que les maîtres peuvent faire subir. Enfin, les articles 55 à 59 acceptent l'affranchissement sans rompre totalement les liens avec le maître.

Sa mise en application.

Dès sa signature par Louis XIV, le Code Noir fut applicable dans toutes les colonies françaises. Des adaptations locales diverses pouvaient être mises en œuvre jusqu'en 1848, date à laquelle l'esclavage fut aboli. Un Conseil souverain était présent dans chaque colonie et fut rebaptisé Conseil supérieur au XVIIIe siècle. Il avait pour fonction de juger les affaires pénales et civiles et d'édicter certains règlements d'ordre administratif. En réalité, c'est ce Conseil qui se chargeait d'appliquer plus ou moins à la lettre les édits du roi, qui voulait totalement les contrôler. Dans les plantations, le maître avait l'autorité suprême et le Code Noir n'était pas respecté (notamment pour les tortures). Le Conseil supérieur ne pouvait guère contrôler ces abus puisque les procureurs étaient généralement des Blancs, qui ne pouvaient pas donner l'impression à la population noire qu'elle pouvait donner tort aux Blancs.

III. 1. c. Les révoltes, l'abolition et l'esclavage clandestin.

Les révoltes d'esclaves.

Les résistances des esclaves sont indissociables du mouvement des abolitionnistes. Face à peu de sources fiables sur ce phénomène, je cite les historiens Mesnard et Désiré dans leur ouvrage « *Enseigner l'histoire des traites négrières et de l'esclavage, Cycle 3*, CRDP de l'académie de Créteil, 2007, p 132 » :

Elles [les révoltes] commencèrent dès l'embarquement et se prolongèrent dans un nouvel environnement après la traversée : refuser de s'alimenter, se mutiler, se suicider, provoquer un avortement, ralentir ou saboter un travail, voler de la nourriture, frapper ou insulter un commandeur, tenter d'empoisonner le bétail ou les maîtres, incendier les champs de cannes, s'enfuir...

Résister était également un moyen de survivre en s'acclimatant au nouvel environnement. On attribuait un esclave « parrain », choisi par le maître, aux nouveaux esclaves lors de leur arrivée sur la plantation. À travers le créole, les esclaves s'entraidaient pour améliorer leur condition de vie d'un point de vue matériel et moral.

Le marronnage est la pratique la plus connue et la plus fréquente lorsqu'on aborde la résistance noire. Les planteurs classaient le marronnage en deux catégories : le « petit marronnage » et le « grand marronnage ». Le premier était souvent attribué aux esclaves « de jardin » qui agissaient seul, avec la complicité d'une connaissance pour le faire sortir de la plantation. Bien souvent, les maîtres ne se souciaient guère de ces fuites momentanées. En revanche, ils prenaient bien plus au sérieux le « grand marronnage » qui sous-entendait une organisation de plusieurs esclaves et donc, un dysfonctionnement dans le système esclavagiste mis en place par le maître et les « commandeurs ». Le problème du

ravitaillement imposait aux bandes de ne pas être trop nombreux et/ou de se réunir que le jour choisi de la fuite. Néanmoins, un nombre si important d'esclaves réussirent à partir de leur plantation malgré ces difficultés qu'un traité fut signé entre les marrons et les Anglais le 1er mars 1739 à la Jamaïque. En contrepartie de leur liberté, ils devaient refuser les nouveaux fugitifs.

Le combat des abolitionnistes.

Dès le XVI^e siècle, des esprits libres ont critiqué l'esclavage dont deux humanistes espagnols : Bartolomé de Las Casas, évêque au Mexique à l'époque et Francisco de Vitoria, un théologien. Mais ces idées ne furent pas immédiatement partagées par l'ensemble des intellectuels européens. Ce sont dans les années 1770-1780 que l'abolitionnisme se constitua comme courant à part entière avec un corps de doctrine telles que des propositions pour sortir de ce système économique et social. La « Société des Amis » est considérée comme la première vague abolitionnistes grâce à un texte imprimé : la *Protestation de Germantown*⁴³. Durant la guerre d'Indépendance, les « Treize colonies » furent sensibles à ce genre de discours antiesclavagistes et beaucoup de pamphlets circulèrent.

En France, c'est l'esclavage qui fut critiqué plutôt que la traite négrière. C'est également dans les années 1770 que naquit un réel mouvement abolitionniste ayant pour but de révolutionner la société. Néanmoins, il fallut quelques années avant que les Lumières soient unanimes et pour qu'ils diffusent un discours à la fois humaniste et philosophique. Voltaire, Montesquieu, Rousseau ont contrecarré les arguments des esclavagistes mais l'*Encyclopédie* contient des passages contradictoires selon les idées de chacun sur cette question. En 1781, Condorcet publia *Réflexions sur l'esclavage des Nègres* élaborant un affranchissement progressif, graduel où la traite était à bannir du système sociétaire de l'époque et non l'esclavage en lui-même. Néanmoins, les événements révolutionnaires français ont certainement influencé la révolte de Saint-Domingue où 500 000 esclaves (85% de la population) se levèrent en 1791. Une année plus tard, un décret fut voté pour accorder l'égalité des droits aux hommes « libres de couleurs » dans les colonies. Ce fut le point de départ d'une vague abolitionniste durant un siècle. En 1794, la I^{ère} République abolit l'esclavage mais Bonaparte le rétablit en 1802. Finalement, c'est le 27 avril 1848 que l'esclavage fut abolit dans les colonies françaises (l'Angleterre en 1833).

L'abolition de la traite par des textes officiels n'ont pas empêché bon nombre d'armateurs de continuer ce commerce d'humains. Des côtes moins surveillées, comme au Sud de l'Équateur, ont connu une plus lente interdiction de la traite. En 1850, la traite à destination du Brésil est interdite et c'est à ce moment-là que les armateurs de négriers cessèrent sensiblement leur commerce. La dernière expédition eut lieu en 1866 et c'est en 1888 que le dernier État américain abolit l'esclavage. Néanmoins, il faut reconnaître une forme de traite illégale après la loi fédérale de 1808 qui interdisait la traite sur le territoire des États-Unis. Cette loi a eu pour conséquence une hausse du prix officieux des esclaves. Cette marchandise fut devenue une denrée rare : dix fois plus chère qu'au siècle précédent. Pour contrer cet obstacle, les colons pensèrent un genre d'élevage d'enfants esclaves. Ainsi, les maîtres choisissaient des « mâles » et de « femelles », reproducteurs pour engendrer de

43 MARZAGALLI Sàilvia (dir.), *Comprendre la traite négrière atlantique*, op. cit., p 143.

futurs esclaves. Bien souvent, les maîtres exigeaient un enfant par femme chaque année. Mais au même titre que les contrôles maritimes sur les côtes de l'Afrique, les traites illégales ont peu à peu disparu pour laisser place à l'affranchissement et à la liberté de ces gens « de couleur. »

Il est important de ne pas décrire une population servile passive car ce n'était pas le cas. Dès la deuxième séance sur le commerce triangulaire, j'ai évoqué cette idée de révolte et notamment lors de la traversée Afrique-Amériques. Lors de la mise en commun, nous avons réfléchi sur les attitudes des captifs entre l'attente et la insoumission. J'avais alors conté deux histoires de navire qui avaient pris d'assaut les marins. Pour cette séance, les élèves peuvent partir d'un extrait du Code Noir pour comprendre les révoltes : l'article 33.

III. 2. Mise en place en classe

Cette séance comprendra l'étude du rôle des esclaves et de leur statut dans les colonies.

III. 2. a. Les documents utilisés.



L'aquarelle⁴⁴ choisie est une toile d'un anonyme daté du XIX^{ème} siècle que l'on peut donc considérée comme une source primaire. *La vieille plantation coloniale* peut être divisée en trois plans. Il y a, au premier plan en bas à droite, la case en paille des esclaves dont la taille est nettement inférieure à celle de la maison du maître (en arrière-plan). À côté de ce logis se trouve deux hommes qui sont immédiatement reconnaissables par leur couleur de peau et leurs vêtements. L'homme blanc est vêtu d'un costume rouge et bleu, d'une perruque blanche et d'un chapeau. Il est en position de force face à l'homme noir qui est torse nu et doté d'un pantalon rouge. Le bateau que porte l'homme blanc sur la peau de l'autre est le symbole même de l'esclavage. En effet, le rôle du « fouetteur » est de réguler les comportements des esclaves, d'assurer l'ordre lors des temps de travail. Le second plan évoque une plantation et les activités des esclaves. À gauche du tableau se trouve un champs dont la couleur jaune des longues tiges peut faire penser à du blé. Cela aborde indirectement l'un des deux travaux des esclaves : oeuvrer dans les plantations. Dans cette catégorie de travail, se trouve également le labeur du moulin visible au centre du tableau. La mouture est actionnée par les deux structures qui datent du XIX^{ème} siècle mais lors des siècles précédents (notamment XVII^{ème} siècle) le travail du moulin restait le même. C'est sans ces avancées technologiques que les esclaves extirpaient les graines de blé, de café, les fibres de coton, etc. À l'arrière-plan se trouve la maison du maître. Ce bâtiment est reconnaissable à sa grande taille, à son toit rouge et à sa position géographique plus éloignée des plantations que les cases des esclaves.

Les quatre extrait du Code Noir sont tirés des articles 12, 28, 33 et 43. L'article 12 « les enfants qui naîtront de mariage entre esclaves seront esclaves et appartiendront aux maîtres des femmes esclaves. » régit l'état matrimonial des esclaves. On peut ainsi comprendre la peur des esclaves d'engendrer des générations vouées à un état servile. Aborder une partie de cet article, c'est aussi entrer dans l'explication d'un phénomène démographique connu chez les esclaves. Durant toute la traite négrière et l'esclavage, beaucoup de captifs refusaient de se marier et d'enfanter. L'article 28 « déclarons que les esclaves ne pourront rien avoir qui ne soit à leur maître. » précise le statut juridique des esclaves. Il est intéressant à étudier pour comprendre le vécu des esclaves au quotidien (ne

⁴⁴ Annexe 13.

rien posséder) mais également leur place dans la société coloniale (n'être qu'un objet meuble). L'article 33 « l'esclave qui aura frappé son maître sera puni de mort. » établit une hiérarchie visible entre le maître et l'esclave. Toute rébellion ou non obéissance au maître sera passible de mort, de manière immédiate, sans se préoccuper des circonstances. En fin, l'article 43 « enjoignons à nos officiers de poursuivre criminellement les maîtres qui auront tué un esclave et de punir le meurtre selon l'atrocité des circonstances. » permet d'appréhender la question des droits des esclaves ou du moins, de leur protection officielle. Comme nous l'avons vu précédemment, des obligations de la part des maîtres avaient été mis en place par le Code Noir (la nourriture par exemple) mais étaient difficiles à mettre en œuvre.

III. 2. b. Justification des choix pédagogiques.

Pour cette séance, je laisse les élèves travailler en autonomie, avec la possibilité de s'entraider par binôme si le besoin se fait ressentir. J'ai décidé de ne pas prendre à part le groupe d'élèves en difficulté pour deux raisons : établir une évaluation diagnostique sur les connaissances acquises jusqu'ici et les méthodes pour analyser une œuvre picturale et des textes, et les faire entrer dans un travail individuel en vue de l'évaluation lors de la séance prochaine. Néanmoins, je serais attentive à ces élèves là en priorité pour d'éventuelles questions ou aides. J'irai observer où ils en sont au bout de dix minutes puisque l'activité de recherche dure 20-25 minutes.

L'aquarelle est accompagnée d'un texte que j'ai moi-même écrit. Il n'est donc pas une source primaire car je n'ai pas su trouver un texte qui accompagnait l'aquarelle. C'est un texte descriptif qui facilite la compréhension de l'aquarelle. Il a pour objectif d'explicitier certains éléments du tableau comme la case des esclaves, la maison du maître, le rôle du « fouetteur », les tâches au moulin. Les élèves doivent établir un lien direct entre le texte et l'aquarelle. Plus précisément, c'est un travail d'identification qui est demandé : repérer dans le texte et dans l'aquarelle des éléments essentiels pour le projet, pour le récit de vie d'un esclave. Cette méthode de travail a elle aussi été travaillée lors de séquences en Géographie (avec des photographies ou des cartes) et en Littérature (avec des illustrations) et notamment lors de la séance sur les empires coloniaux. J'ai choisi cette aquarelle tout en sachant qu'il ne faut pas s'attarder sur l'aspect visuel du moulin (qui date du XIX^{ème} siècle) mais davantage sur le travail après la récolte dans les plantations.

III. 2. c. Déroulement de la séance.

Ma séance d'Histoire commence par un quizz de trois ou quatre questions à choix multiples pour entrer en activité rapidement et vérifier que les élèves apprennent régulièrement leurs leçons. La distribution, l'activité et la correction collective à l'oral ne durent que trois minutes en général. Ici les questions portent sur la séance précédente, le commerce triangulaire : Comment appelle-t-on les trois étapes de la traite négrière ? Quels sont les deux travaux que peut effectuer un esclave ? Comment se nomme le bateau qui transportait les esclaves en Amérique ? Quelles marchandises étaient ramenées d'Amérique pour l'Europe ?

J'établie la mise en situation qui consiste à présenter l'objectif d'apprentissage ainsi que les résultats attendus. Ici, les élèves vont être capables de décrire la vie d'un esclave sur une plantation⁴⁵. Je présente alors brièvement les documents, le Code Noir⁴⁶ et l'aquarelle. Pour le Code Noir, j'indique seulement la date et le fait que le roi l'a signé. Pour l'aquarelle, j'attire leur attention sur la date et sur les avancées technologiques qui ne sont que secondaires dans le travail demandé. Je fais une lecture à haute voix des extraits d'articles et explique le fonctionnement de cette séance : un travail individuel sur deux documents accompagnés de questions⁴⁷ à faire en 20-25 minutes.

Je vais lister ce que j'attends de chaque groupe lors de la mise en commun⁴⁸ : l'aquarelle et son texte font ressortir quatre points. Il y a d'abord l'aspect géographique d'une plantation : où se trouve les éléments. L'opposition entre la maison du maître et la case des esclaves est un symbole facile à retenir pour les élèves, de part la composition des demeures mais également par leur situation géographique (le maître est loin des plantations). Les deux types de travaux des esclaves sont visibles sur cette aquarelle : les champs et le moulin de manière explicite, puis le travail de domestique plus implicitement. En fin, à travers un homme qui se fait fouetter par un autre, on peut aborder le rôle de « fouetteur » ou même de « régisseur » sur les plantations.

Les extraits du Code Noir font ressortir trois idées principales et deux autres sous-jacentes. Il y a une claire définition du statut d'esclave comme un bien appartenant à une autre personne (articles 12 et 28), une abnégation de droits (article 33) et une volonté de limiter les atrocités envers les esclaves (article 43). Mais les deux sous-jacentes de ces articles sont la difficile application du Code Noir et la réelle vie cruelle des esclaves d'un côté, et la faible natalité chez les esclaves provoquant une faible croissance démographique de l'autre.

III. 3. Retour sur la séance.

Pour cette séance, le travail individuel ou en binôme a fonctionné car il fut bien compris et intégré pour l'objectif d'évaluation lors de la séance suivante. Lors du temps accordé à l'analyse des documents, j'ai davantage observé des élèves travailler en binôme plutôt que seuls. J'ai très vite interdit le tutorat qui s'apparentait plus à de la recherche de réponse aux questions plutôt qu'à un système d'aide. Je réfléchis donc à deux questions soulevées par cette observation pour la rentrée du mois de mai : comment réexpliquer le tutorat où l'on explique des méthodes, où l'on donne des indices plutôt que des réponses et comment pallier les problèmes que posent les questions écrites que je ne rencontre pas lors de projet commun ? Il faudrait alors que je définisse autrement mes attentes lors de l'évaluation sommative⁴⁹.

Pour le temps de la séance, j'avais sous-estimé les capacités de mes élèves à répondre rapidement aux questions. Effectivement, ils ont mis moins de temps que prévu : en moyenne, cinq minutes pour l'aquarelle et dix minutes pour le Code Noir. Néanmoins, cela

45 Site internet : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/76/3/Progression-pedagogique_Cycle3_Histoire_203763.pdf

46 Annexe 11.

47 Annexe 12.

48 Annexe 13.

49 Annexes 14 et 15.

fut bénéfique puisque la mise en commun a pris plus de temps que prévu. Pour expliquer cela, je peux lister deux raisons : la correction de questions intéresse moins les élèves que la mise en commun de réponse lorsqu'on a achevé un projet de groupe. Même si les élèves sont impliqués dans cette correction et qu'on s'intéresse aussi bien aux réponses qu'aux méthodes employées, ils sont plus distraits. De plus, les réponses avancées par les élèves étaient souvent incomplètes et demandaient des réajustements ou des précisions.

L'aquarelle a demandé beaucoup d'attention car, contrairement à la gravure lors de la première séance, les élèves ont survolé le document. Certains n'ont pas prêté attention au texte qui accompagnait l'aquarelle et n'ont pas pu identifier le « fouetteur », le lieu d'habitation des esclaves ou encore les deux types de travaux des esclaves. D'autres ont lu le texte et les questions mais ont eu des difficultés à mettre en lien les informations textuelles et les informations visuelles de l'aquarelle. Nous avons donc repris la méthode.

Les quatre extraits du Code Noir ont été survolé par les élèves. Les premières questions ont fait apparaître une absence de connaissance des textes juridiques. Je sais désormais que c'est une source historique à travailler avec eux lors de prochaines séquences. Les élèves n'ont pas approfondie certaines questions difficiles comme le droit de posséder des biens qui était refusé aux esclaves ou encore le non respect des règles sur les obligations des maîtres envers les esclaves. Pour cela, la prochaine fois, je pensais inclure un document de plus qui serait un témoignage ou une illustration de cette difficile application du Code Noir.

Conclusion

La traite négrière et l'esclavage est une période de l'Histoire abordée en CM1, puis de nouveau et de manière plus approfondie en classe de quatrième. Les trois compétences à acquérir à l'école élémentaire sont : savoir que la conquête, puis la domination européenne entraîne la constitution de premiers empires coloniaux et la traite d'esclaves transatlantique, reconnaître sur une carte les principaux empires coloniaux et, à l'aide de différents documents, retrouver le trajet d'un esclave et décrire sa vie sur une plantation. De plus, il faut acquérir certains mots de vocabulaire comme traite, esclavage, colonie et plantation. L'objectif de l'enseignant est de faire comprendre ce phénomène sans que l'affectif n'entre en compte, sans que les mémoires vivantes (les familles de certains élèves) ou les idées préconçues viennent faire obstacle à l'enseignement historique.

L'affaire Pétré-Grenouillau datant de 2005, révèle un souci de véracité historique, de recherches historiques se heurtant parfois aux mémoires individuelles et aux lois. Cela résulte directement du problème de mémoire puisqu'il a été question de définir la traite négrière comme un génocide. L'historien Pétré-Grenouillau, spécialiste de la question, a su démontrer le contraire puisque la traite n'avait pas pour volonté de décimer un peuple mais de l'exploiter. L'aspect affectif, émotionnel de la mémoire ne doit pas intervenir dans les recherches historiques. L'Histoire globale permet de connecter toutes les histoires nationales en mettant en perspective leurs relations, tant à l'échelle des individus que des empires. Mais elle définie comme étant une discipline scientifique, non soumise à l'aspect émotionnel du

sujet qu'elle traite. Olivier Pétré-Grenouillau n'est pas entré dans cette comparaison des souffrances et c'est ce qui lui a valu une plainte devant les tribunaux par le *Collectif des Antillais, Guyanais, Réunionnais*. Cette plainte pour négation du crime contre l'humanité n'a pas été retenue mais a bouleversé la communauté historique française puisque ce fut la première fois où les lois empêchaient la recherche. Il sera alors primordial de régir les questions ou les comportements des élèves lors de cette séquence et de les sensibiliser à l'objectivité historique. Pour cela, j'ai établie une séquence en trois séances : les premiers empires coloniaux, le commerce triangulaire et l'exploitation des esclaves.

D'un point de vue pédagogique, il s'agit alors de ne pas montrer un peuple ayant subi l'Histoire mais ayant été acteur par les soulèvements, les chants, les récits,... Il faut également mettre en relation Histoire et Mémoire sans tomber des les travers d'une comparaison, d'une assimilation. Se pose aussi la question de la censure pour aborder ce sujet : comment aborder des textes défendant des thèses racistes ? La censure donne une certaine vision de l'Histoire mais montrer, c'est prendre le risque de choquer.

Après cette séquence, 80% des élèves avaient acquis les compétences attendues. Au-delà de l'évaluation sommative, l'ensemble des élèves ont eu les mêmes représentations face à la traite négrière et l'esclavage. Il semblerait avoir un lien entre l'esclavage et leur condition actuelle. En effet, les élèves connaissent la date d'abolition en France et les droits de l'Homme, du citoyen et de l'enfant par le biais d'une étude commune à toute l'école l'année dernière (2013-2014). Ainsi, les élèves s'entendent sur l'idée que certaines personnes ont dû se battre pour défendre la valeur de l'égalité. Tous les élèves, sans exception, ont déjà entendu parler de la Révolution française et la voient déjà comme le sommet de la lutte contre l'inégalité. D'ailleurs, ils pensaient tous que c'était le prochain chapitre d'Histoire puisqu'il semblait logique d'étudier un phénomène aussi cruel que l'esclavage et immédiatement après, étudier comment la Révolution française a éliminé toutes ces inégalités dans le monde. J'en ai parlé aux deux professeurs habituellement en CM2 et elles m'ont appris qu'après l'étude de la Révolution française, beaucoup d'élèves étaient déçus car le mythe libérateur de cet événement était amoindri.

Face aux différents affects, il est difficile de prévoir les questions et les réactions de tous les élèves. Il est nécessaire pour le professeur d'effectuer une évaluation diagnostique sur ce qu'ils savent de ce phénomène ou par des petites questions orales avant la séquence. Par exemple, chaque vendredi, un ou plusieurs élèves font un exposé devant la classe sur un sujet libre, que je valide en amont. Un jour, au mois de mars, deux élèves font un exposé sur leurs pays d'origine (Côte d'Ivoire et Burkina Faso) et incluent quelques éléments d'Histoire. J'en ai profité pour poser une question sur l'esclavage dont elles n'avaient pas parlé durant l'exposé. C'est ainsi que j'ai pu observer des élèves qui avaient déjà quelques connaissances sur le sujet grâce à leurs parents ou grâce à des lectures jeunesse et d'autres pour qui c'était un tabou à la maison (notamment les deux élèves qui exposaient leurs pays d'origine). Je savais d'avance que ces élèves travailleraient sur des textes moins sensibles que la traversée ou l'histoire de la muselière. Lors de la mise en commun, lorsque des élèves ont été sensibles à l'épisode de la muselière de fer, c'est oralement qu'il a fallu désamorcer le problème : les élèves en question passaient à côté de l'apprentissage à cause de l'affect. Ainsi, j'ai compris

qu'il ne fallait pas entrer dans la description de la situation mais plus sur le symbole de cet outil : la domestique était considérée comme un animal, un chien. Finalement, les élèves ne doivent pas retenir les souffrances du peuple servile durant ce phénomène mais doivent comprendre les enjeux (les empires coloniaux) et la manière dont il fonctionne (la hiérarchie raciale et la hiérarchie dans une plantation). L'affect peut être contré dans certains cas précis ou utilisé pour comprendre des phénomènes.

Cette séquence prépare à d'autres chapitres d'Histoire : les Lumières (et les différentes idées de l'égalité), la Révolution française (et la Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen), l'installation de la démocratie et de la République au XIXe siècle (et l'abolition définitive de l'esclavage après Napoléon). D'un point de vue de la morale républicaine, cette séquence amène à la réflexion de ce que doit être un système équitable, juste et égalitaire avec tous ses membres. En Instruction civique et moral, cette séquence peut être directement reliée aux chapitres suivants : Responsabilité de ses actes ou de son comportement (identifier des situations dans lesquelles l'égalité n'est pas respectée), Notions de droits et de devoirs (connaître ses droits et ses devoirs), Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen (connaître l'article 1er), Connaissance d'adages juridiques (« Une même justice pour tous), Refus des discriminations de toute nature (identifier quelques droits des enfants) et enfin, les étapes de l'unification française (connaître les territoires français dans le monde comme les DROM-COM).

Les intérêts de l'étude de ce fait historique sont de comprendre l'importance de la traite négrière et de l'esclavage dans l'économie de l'Europe Atlantique, l'effet de la déportation, les conditions d'existence pour lesquelles des textes comme le Code Noir ont été publiés, le fonctionnement des plantations, les formes de résistance de ce peuple et les combats politiques des abolitionnistes. Étudier la traite négrière, c'est aussi aborder l'interdisciplinarité en comprenant autrement la complexité du peuple américain, la diversité de ses populations avec sa géographie, c'est étudier nos départements d'Outre-Mer d'anciennes colonies esclavagistes, c'est englober un nombre de sources primaires et secondaires tels que les textes littéraires, les chants, les tableaux et les films et c'est finalement ancrer les valeurs de la République, le savoir-vivre ensemble.

Bibliographie

- BERNAD Carmen et GRUZINSKI Serge, *Histoire du Nouveau Monde, de la découverte à la conquête*, Paris, Fayard, 1991.
- BRIOIST Pascal, *La Renaissance, 1470-1570*, Paris, Atlande, 2003
- COTENTIN Pascal (dir.), *La traite négrière, l'esclavage et leurs abolitions*, séminaire national du 10 mai 2006, CRDP de l'Académie de Versailles, 2007.
- DAGET Serge, « *Le prix de la traite des Noirs* », Le Monde, 1991.
- GRUNBERG Bernard, *L'univers des conquistadores, les hommes et leur conquête dans le Mexique du XVIe siècle*, Paris, l'Harmattan, 1993.
- MARZAGALLI Sàilvia (dir.), *Comprendre la traite négrière atlantique*, Bordeaux, CRDP Aquitaine, 2009
- MESNARD Éric et DESIRE Aude, *Enseigner l'histoire des traites négrières et de l'esclavage, Cycle 3*, CRDP de l'académie de Créteil, 2007.
- MEYER Jean, *Esclaves et négriers*, Paris, Gallimard, 2007.
- MONTARDRE Hélène, *Les esclaves en Amérique du Nord*, Paris, Sorbier, 2004.
- PETRE-GRENOUILLEAU Olivier, *Moi, Joseph Mosneron, armateur négrier nantais (1748-1833). Portrait culturel d'une bourgeoisie négociante au siècle des Lumières*, Rennes, Éditions Apogée, 1995.
- PETRE-GRENOUILLEAU Olivier, *Les traites négrières*, Rennes, Gallimard, 2004.
- SAUNIER Éric (dir.), *Figures d'esclaves : présences, paroles, représentations*, Rouen, Publications des Universités de Rouen et du Havre, 2012.
- Manuel de l'élève : CHAPIER-LEGAL Geneviève (dir.), *Histoire Géographie Histoire des arts*, Paris, Belin, 2011.

Sitographie

- Éduscol : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/76/3/Progression-pedagogique_Cycle3_Histoire_203763.pdf
- Wikidia : <https://fr.wikidia.org/wiki/Vikidia:Accueil>
- Formapex : <http://www.formapex.com>
- Blog : <http://maikresse72.eklablog.com/temps-modernes-les-grandes-decouvertes-les-empires-coloniaux-et-la-tra-a64067963>
- Rue des écoles : <http://www.ruedesecoles.com/>

Annexes pour la séance 1, les premiers empires coloniaux.

1. Le cahier journal de l'après-midi du vendredi 3 avril 2015.

Horaires	Disciplines	Objectifs	Compétences	Déroulement
13h30 - 14h30	Histoire	Comprendre comment les Européens ont découvert puis conquis de nouveaux territoires et comprendre ce qu'implique une colonie (la richesse et la domination des colons, le massacre des Indigènes).	Savoir que la conquête, puis la domination européenne entraîne la constitution de premiers empires coloniaux. Reconnaître sur une carte les principaux empires coloniaux.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quiz et correction orale collective. 2. Mise en situation : Vous serez capables de reconnaître sur une carte les principaux empires coloniaux et les grandes explorations. » 3. Explication du travail individuel ou par binôme, des tâches par modelages (rappel des méthodes) et explication des documents. Rappel du travail sur les ordinateurs (la sécurité, l'organisation). Les élèves se mettent en activité durant 10 minutes, puis bilan, puis 10 minutes de travail. 4. Mis en commun où chaque groupe de huit élèves (+ un élève de mon groupe) explique leurs recherches. Elaboration d'une trace écrite (25 minutes). 5. Lecture offerte, à voix haute, du voyage de Jacques Cartier. Quelques questions sont posées entre élèves et le livre est mis à disposition dans le coin « Histoire » en fond de classe.
14h30 - 15h	Temps autonome			<ol style="list-style-type: none"> 1. Exposé sur les Sept merveilles du monde. 2. Listes des activités autonomes : terminer de copier les leçons, terminer les exercices de mathématiques et de français, apprendre sa leçon de Géographie, puis, activités autonomes. 3. Cartable et rituel « Qu'avons-nous appris aujourd'hui ? »

2. Les textes sur Christophe Colomb, pris sur un blog internet.

Christophe Colomb a tenu chaque jour un journal de bord dans lequel il notait les étapes de son voyage.

Départ de Palos le 3 août 1492 : une mission du roi d'Espagne

9 septembre

A 3 heures, le vent nord-est se lève et je prends la route vers l'Ouest. Les marins perdent complètement de vue la terre. Craignant de ne pas la revoir de longtemps, beaucoup soupirent et pleurent. Je les réconforte en leur disant toutes les terres et toutes les richesses que nous allons découvrir.

24 septembre

Plus les jours passent, plus la peur des marins grandit.

10 octobre

Les hommes n'en peuvent plus et se plaignent de la longueur du voyage. Je les réconforte et je leur dis qu'il est vain de se plaindre car j'entends poursuivre jusqu'à ce que j'ai trouvé les Indes.

11 octobre

Grosse mer. Le navire en tête fait signe qu'il a découvert la terre. C'est un marin nommé Rodrigo de Triana qui vit cette terre le premier.

12 octobre

La terre apparaît à deux heures du matin. Quelques heures plus tard, je débarque dans une île. Je déploie le drapeau royal.

24 septembre

Je pars pour une île que les Indiens appellent Cuba. Si j'en crois les Indiens, ce doit être le Japon. Ils disent qu'elle est bien pourvue de perles, d'or et d'épices.

3. Les textes sur Magellan, pris sur un blog internet.

Le journal de bord du voyage de Magellan a été tenu par Antonio Pigaretta, un jeune Italien, l'un des 18 hommes revenus en Espagne en 1522.

10 août 1519, Espagne

Avec 237 marins, dans cinq navires, nous sommes partis nous engouffrant dans la mer Océane.

Octobre 1520, Sud de l'Amérique

Après avoir perdu un navire, nous avons trouvé un passage au sud de l'Amérique.

Novembre 1520, Océan Pacifique

Nous sommes entrés dans l'océan que nous avons appelé « Pacifique ». Nous y sommes restés trois mois et vingt jours, sans trouver à manger, ni à boire. Nous avons mangé de vieux biscuits tournés en poudre plein de vers et puant l'urine des rats. Nous buvions une eau infecte. Nous mangions aussi de la sciure de bois des rats. Le scorbut apparut, faisant 19 morts et 25 ou 30 autres tombèrent malades de diverses maladies, de telle sorte qu'il en restait peu en bonne santé. Je crois que pesonne ne fera plus jamais ce voyage.

Mars 1521, Océan Pacifique

Après plus de trois mois dans l'Océan Pacifique, nous avons vu des petites îles inhabitées. Nous y avons trouvé des vivres. Quelques temps plus tard, nous avons trouvé des îles habitées.

Avril 1521, Océan Pacifique

Un Indien a jeté une lance empoisonnée au capitaine Magellan et l'a tué. Nous avons du fuir sur nos bateaux.

Avril 1522, Océan Indien

Nous avons atteint le passage au sud de l'Afrique. Il nous fallut 9 semaines pour le franchir tant il est dangereux. Puis nous avons navigué deux mois sans trouver de ravitaillement et vingt et un hommes sont encore morts.

6 septembre 1522, Europe

Nous sommes arrivés en Espagne avec seulement 18 hommes et un seul bateau. Depuis que nous partis, nous avons parcouru 86 000 km, nous avons passé 1080 jours en mer et accompli le tour du monde.

4. La gravure de Christophe Colomb par Théodore de Bry, le texte qui l'accompagne (de Christophe Colomb) et le texte de Bartolomé de Las Casas (pris sur le cahier d'un élève). La source des deux premiers documents est le site internet « rue des écoles ». Le troisième document provient d'un manuel d'élève « Histoire Géographie Histoire des arts »⁵⁰.

1492, la découverte de l'Amérique

Le 3 août 1492, Christophe Colomb quitte l'Espagne avec trois navires et quatre-vingt-sept hommes. Du 12 août au 8 septembre, il fait escale aux Canaries, puis repart vers l'ouest. Le 12 octobre une terre est en vue, il la nomme San Salvador.



Théodore de Bry XVI^e siècle.
L'arrivée des Espagnols à San Salvador

les indigènes
« Ils sont bien faits et de bonne stature, mais extraordinairement craintifs... Ils croient que nous venons du ciel avec nos navires. En tout endroit où j'accoste, ils me reçoivent avec le respect dû à un dieu, dès que la crainte les a quittés.

le roi
Pour conclure, je peux assurer leurs Altesses que je leur donnerai autant d'or qu'il leur sera nécessaire, si elles me prêtent un léger concours, ainsi que des épices, du coton, de la gomme... Et également des esclaves que l'on pourra prendre parmi les idolâtres... »

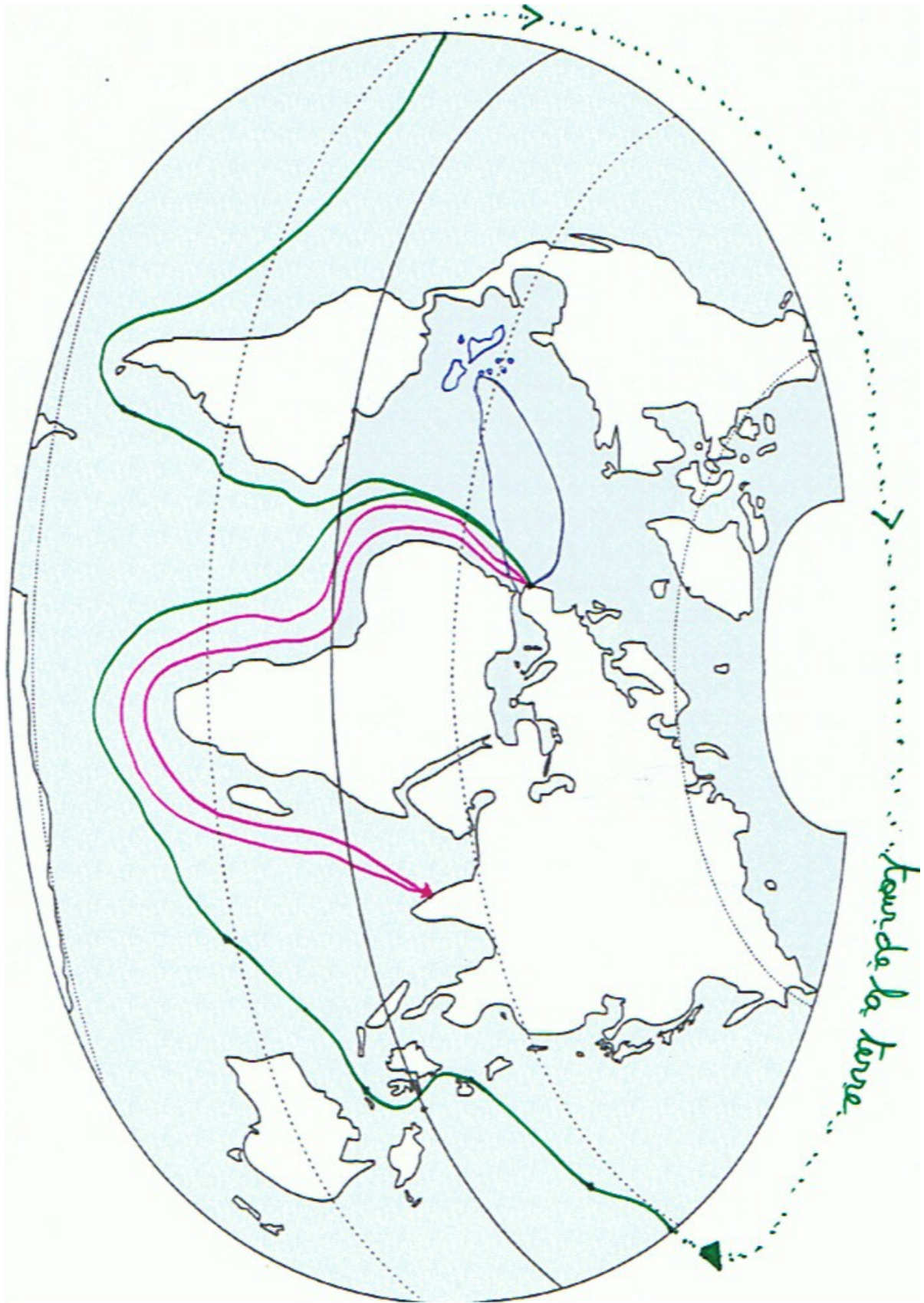
Lettre de Christophe Colomb, sur la route du retour, février 1493.

« Depuis quarante ans, ainsi qu'à l'heure actuelle, ils [les colons] ne font que les [les indigènes] mettre en pièces, les tuer, les tourmenter et les détruire par des actes de cruauté. Sur trois millions d'âmes que nous avons vues dans l'île d'Haïti, il n'en reste pas deux cents. [...] En quarante ans, par suite de la tyrannie et des actions infernales des chrétiens, douze millions d'âmes, hommes, femmes et enfants sont morts. Pourquoi les chrétiens ont-ils tué et détruit un pareil nombre d'âmes? Seulement pour avoir de l'or, se gonfler de richesses en quelques jours. »

D'après BARTOLOMÉ DE LAS CASAS,
Très Brève Relation de la destruction des Indes, 1552.

50 CHAPIER-LEGAL Geneviève (dir.), Histoire Géographie Histoire des arts, Paris, Belin, 2011, p 63.

5. La carte du monde complétée pendant la mise en commun (cahier d'un élève).



6. La trace écrite de cette séance (cahier d'un élève).

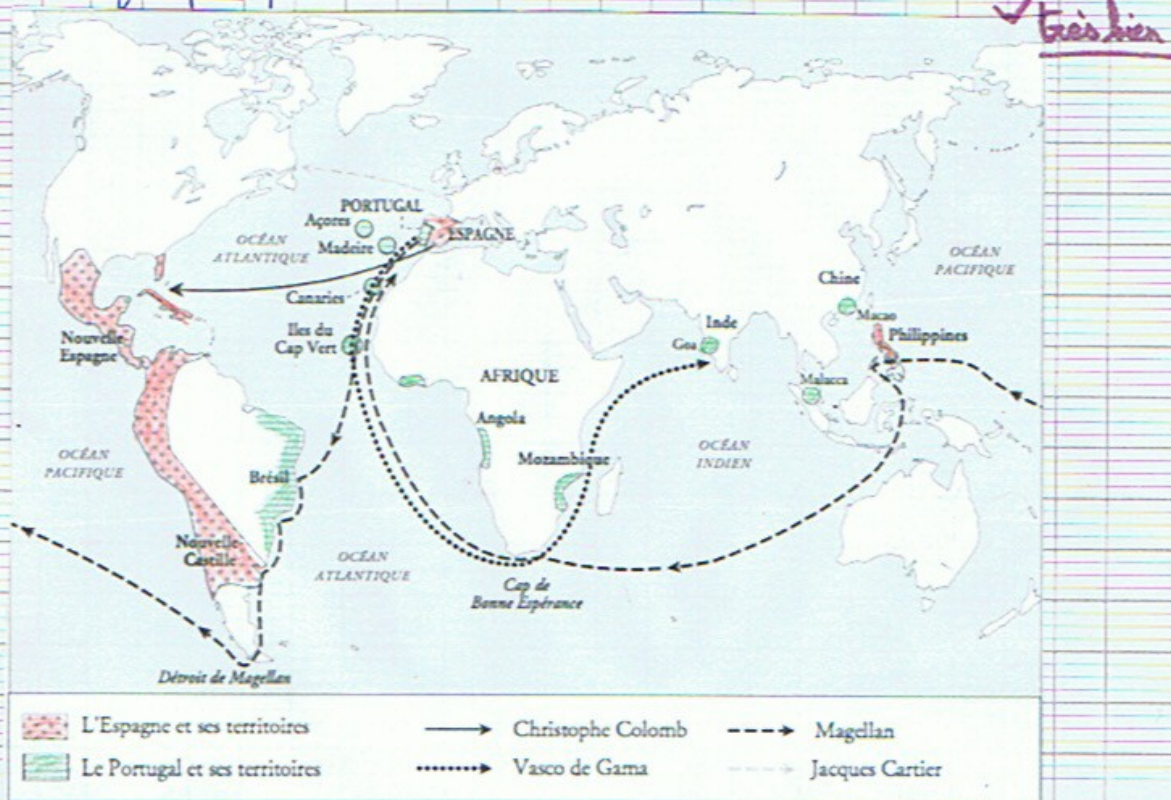
Les premiers empires coloniaux.

Au XV^e siècle, grâce à de nouvelles inventions, les Européens ont voulu explorer de nouvelles terres.

En 1492, Christophe Colomb a découvert les Amériques.

En 1498, Vasco de Gama a ouvert la route des épices avec l'Inde et Magellan a effectué le premier tour du monde maritime en 1519.

Les Espagnols se sont installés au Mexique et sur la côte Ouest des Amériques, les Portugais au Brésil. Pour s'installer ils avaient besoin de main d'œuvre. Face à l'attitude des colons, Bartolomé de Las Casas a défendu les Indigènes pour ne pas qu'ils soient exploités. Finalement, les Européens se sont tournés vers l'Afrique pour acheter des hommes.



Les grandes expéditions et les premiers empires coloniaux

Annexes pour la séance 2, le commerce triangulaire.

7. Le cahier journal de la matinée du mercredi 8 avril 2015.

Mercredi 8 avril 2015

Horaires	Disciplines	Objectifs	Compétences	Déroulement
8h30-8h40	Accueil			Démarches Administratives. Rituels. Carnets de correspondance. Emploi du temps de la journée.
8h40-9h10	Grammaire	S'entraîner	Distinguer les adverbes	<ol style="list-style-type: none"> Rappel de la trace écrite de la semaine dernière : comment reconnaître un adverbe et comment en construire un avec le féminin d'un adjectif et le suffixe -ment (2 minutes). Activité lancée : exercice « As-tu bien compris ? » page 46 et correction immédiate, un élève par phrase (il y en a 8) au tableau (10 minutes). Puis exercices 2, 3 et 4 (pour le groupe vert), 5, 7 et 9 (pour le groupe rouge). Un élève par exercice vient au tableau pour la correction (20 minutes).
9h10-10h	Arts visuels avec le PVP.	Reproduire les valeurs au fusain en créant un visage de formes géométriques .	Pratiquer le dessin en se servant de différents matériaux, supports, instruments et technique.	<ol style="list-style-type: none"> Rappels des 4 valeurs du fusain grâce au cahier d'arts visuels. Dessin de formes géométriques (devant, derrière l'autre) et geste d'estompage. Dessin d'un visage en formes géométriques et 2 valeurs dans le fond par estompage. Même chose mais avec l'outil de la gomme pour apporter de la lumière à certains endroits.
10h-10h15	Récréation			

8. Les textes d'Olaudah Equiano (cahier d'un élève).

Les razzias en Afrique

■ **Témoignage** d'un ancien esclave. J'avais onze ans. Un jour, alors que tout le monde était parti travailler et que je restai seul à la maison avec ma sœur, deux hommes escaladèrent notre clôture, nous prirent, nous bâillonnèrent et nous emportèrent vers la forêt. Ils nous transportèrent aussi loin qu'ils le purent, jusqu'à la tombée de la nuit. Le jour suivant, ma sœur et moi fûmes arrachés l'un à l'autre. On me fit marcher pendant des jours, étroitement ligoté. J'arrivai enfin sur un grand fleuve couvert de pirogues. On me mit dans l'une de ces pirogues et nous descendîmes le fleuve. Ainsi se poursuivit mon voyage, tantôt par terre, tantôt par eau, à travers des pays différents jusqu'à ce que, six ou sept mois après mon enlèvement, j'arrive au bord de la mer.

D'après La Véridique Histoire d'Olaudah Equiano, 1789

Le sort des esclaves en Amérique

■ **Témoignage**. Pendant quelques semaines, je fus employé à désherber et à désempietter une plantation. Comme l'homme à qui appartenait ce domaine tomba malade, on m'envoya dans sa demeure pour l'éventer pendant son sommeil. En traversant la maison, je vis une esclave noire qui préparait le dîner : la pauvre était cruellement harnachée de divers instruments en fer, dont un qu'elle portait sur la tête et qui lui fermait si étroitement la bouche qu'elle pouvait à peine parler et pas du tout manger et boire. Je fus choqué par ce dispositif, dont j'appris plus tard qu'on l'appelait muselière de fer.

D'après La Véridique Histoire d'Olaudah Equiano, 1789

Le voyage vers l'Amérique

■ **Témoignage**. On me transporta à bord d'un grand bateau. Je vis une foule de gens de couleur, enchaînés et désespérés. Ils me dirent qu'on nous transportait au pays des hommes blancs pour travailler pour eux. Je compris que je ne reverrais jamais mon pays natal. Je fus précipité dans la cale, où régnait une répugnante puanteur due à la chaleur et à la manière dont nous étions entassés, au point que nous pouvions à peine nous retourner. Nous transpirions abondamment et l'air était irrespirable, ce qui provoqua des maladies dont beaucoup d'esclaves moururent. Cette situation était aggravée par les chaînes, qui devenaient insupportables. Pendant le voyage, du fait de mon jeune âge, on me garda finalement sur le pont et l'on ne me mit pas de chaînes. Deux hommes blancs me donnèrent à manger et, devant mon refus, ils m'attachèrent et me fouettèrent.

D'après La Véridique Histoire d'Olaudah Equiano, 1789

La vente des esclaves

■ **Témoignage**. Nous arrivâmes enfin en vue de l'île de la Barbade. Comme le navire approchait, nous vîmes le port, avec des bateaux de toutes sortes et de toutes tailles, et nous jetâmes l'ancre. Une foule de marchands et de planteurs montèrent à bord. Ils nous examinèrent attentivement, nous firent exécuter des sauts et nous répartirent en différents lots. On nous débarqua le lendemain et on nous conduisit dans un enclos, où nous fûmes parqués comme des moutons. Nous étions là depuis quelques jours, sous la garde du marchand, quand on procéda à notre vente. À un signal (un roulement de tambour), les acheteurs se précipitaient tous ensemble dans l'enclos où étaient rassemblés les esclaves, ils choisissaient le lot qu'ils préféreraient. Le tapage, les clameurs et l'avidité des acheteurs augmentaient notre frayeur. On sépara sans scrupule amis et parents qui, pour la plupart, ne se reverraient jamais. C'était vraiment déchirant d'entendre leurs cris. Des parents perdaient leurs enfants, des frères leurs sœurs, des époux leurs femmes.

D'après La Véridique Histoire d'Olaudah Equiano, 1789

9. La trace écrite de la séance (cahier d'un élève).

✓ très
lien !!

Le commerce triangulaire.

Les Européens se sont tournés vers l'Afrique pour chercher de la main d'œuvre. Ils ont organisé le commerce triangulaire : le marché d'esclaves entre l'Europe, l'Afrique et les Amériques.

L'étape 1 : les Européens vont en Afrique pour acheter des personnes en échange d'armes et de textiles. Les personnes achetées ont été victimes de razzias, d'enlèvements.

L'étape 2 : à bord des négriers, les personnes sont transportées aux Amériques dans des conditions terribles.

L'étape 3 : les personnes deviennent des esclaves car elles sont achetées par des colons. Les esclaves travaillent pour que les Européens ramènent de la marchandise (cacao, coton, ...) pour les revendre.

Le diagramme illustre le commerce triangulaire sous la forme d'un triangle avec des nuages pour les continents et des flèches pour les flux :

- Europe** (en haut) :
 - Flèche verte vers l'Afrique : "Ils achètent des personnes contre des armes et du tissu."
 - Flèche grise vers les Amériques : "ventes des marchandises"
- Afrique** (en bas à droite) :
 - Flèche grise vers l'Europe : "Ils revendent du sucre, du cacao, du coton."
 - Flèche grise vers les Amériques : "vente des esclaves"
 - Flèche grise vers l'Afrique : "razzias"
- Amériques** (en bas à gauche) :
 - Flèche rose vers l'Afrique : "Les personnes sont transportées dans les négriers."

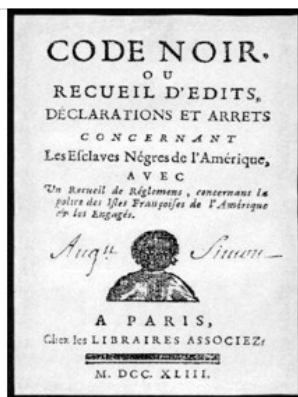
Annexes pour la séance 3, l'exploitation des esclaves.

10. Le cahier journal du jeudi 9 avril 2015.

Jeudi 09 avril 2015

Horaires	Disciplines	Objectifs	Compétences	Déroulement
8h30-8h40	Accueil			Démarches Administratives. Rituel Carnets de correspondance. Emploi du temps de la journée.
8h40-9h10	Vocabulaire	S'entraîner	Regrouper les mots selon le sens du suffixe.	<ol style="list-style-type: none"> Rappel de la leçon : le suffixe se trouve après le radical, il change le plus souvent la nature grammaticale du mot et il donne une indication sur le sens du mot (3 sens pour cette leçon) en 2 minutes. Activité lancée : exercice « As-tu bien compris ? » page 166 et correction immédiate avec un élève par phrase (il y en a 8) au tableau (10 minutes). Exercices 2, 4 et 5 (pour le groupe vert) et 5, 8 et 10 (pour le groupe rouge). Un élève par exercice au tableau pour la correction (15 minutes).
9h00-10h	Histoire	Décrire les deux types de travaux des esclaves et comprendre la domination européenne par l'étude du statut des esclaves à travers le Code Noir.	Décrire la vie d'un esclave sur une plantation. Savoir que la domination européenne entraîne la traite négrière transatlantique.	<ol style="list-style-type: none"> Quizz et correction orale collective. Mise en situation : « Vous serez capables de décrire la vie d'un esclave sur une plantation et de comprendre son statut ». Explication du travail, des tâches par modelages (rappels des méthodes) et explication des documents. Les élèves se mettent en activité (20 minutes). Au bout de 10 minutes, on effectue un bilan. Mise en commun et corrections des questions. Puis élaboration de la trace écrite (25 minutes).
10h-10h15	Récréation			

11. Les extraits d'article du Code Noir.



Extraits d'articles :

- Article 12 : « les enfants qui naîtront de mariage entre esclaves seront esclaves et appartiendront aux maîtres des femmes esclaves. »
- Article 28 : « déclarons que les esclaves ne pourront rien avoir qui ne soit à leur maître. »
- Article 33 : « l'esclave qui aura frappé son maître sera puni de mort. »
- Article 43 : « enjoignons à nos officiers de poursuivre criminellement les maîtres qui auront tué un esclave et de punir le meurtre selon l'atrocité des circonstances. »

Code Noir, recueil d'édits concernant les esclaves nègres d'Amérique, Paris, 1685.

12. Les questions.

Ces questions sont au tableau.

Questions sur l'aquarelle.

1. Quelle est la nature, la date et l'auteur de ce document ?
2. Qui dorment dans la petite habitation en bas à droite de l'aquarelle ?
3. Que représente l'élément jaune à gauche de l'aquarelle ? Qu'est-ce qu'on y faisait ?
4. Qui peut être l'homme en rouge et bleu et que fait-il ?
5. La grande maison au fond est celle du maître, d'après le texte d'Oludah Equiano d'hier, qui peut travailler dedans et que fait-il ?

Questions sur le Code Noir.

1. Que deviennent les enfants d'esclaves ?
2. Pourquoi avoir décidé d'une telle loi ? (qu'est-ce que cela entraîne ?)
3. Est-ce que l'article 12 encourage les esclaves à avoir des enfants ?
4. Pourquoi l'article 28 interdit aux esclaves de posséder quelque chose ?
5. Quel devoir est obligatoire pour les esclaves d'après l'article 33 ?
6. Qui est défendu dans l'article 43 et par qui ?
7. Était-il facile d'appliquer ces lois ? Qu'est-ce qui pouvait être difficile d'appliquer ?

13. L'aquarelle et la trace écrite de la séance (cahier d'un élève).

L'exploitation des esclaves.

✓ bien.

Les esclaves avaient ^{principalement} deux tâches après X avoir été achetés : ils étaient domestiques (pour s'occuper des enfants et du ménage) ou ils travaillaient dans les plantations de coton, de tabac, de canne à sucre... Ils vivaient dans des cases à côté des champs et ils devaient obéir au « fouetteur » et au « régisseur ».


Face aux abus des maîtres et aux révoltes des esclaves, le roi Louis XIV publia le Code Noir. C'est un texte de lois qui définissait le rôle des esclaves (quelque chose qui appartient à un maître) mais aussi leurs droits (le droit d'être nourri). Bien souvent, le Code Noir n'était pas respecté dans les plantations. L'esclavage est aboli en 1848 en France.



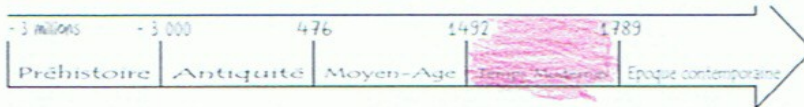
La Vieille Plantation coloniale, Aquarelle anonyme, Fin XIX^{ème} siècle.

Les esclaves travaillaient dans les champs toute la journée pour leur maître, ils dormaient dans des cases. Ils subissaient souvent des violences corporelles par les hommes qu'ils surveillaient : il y avait le régisseur et le « fouetteur ».

14. L'évaluation sommative d'un élève ayant eu « Acquis ».

	<p>Histoire la traite négrière et l'esclavage.</p>	<p>Prénom : ██████████ Signature des parents :</p>
---	--	--

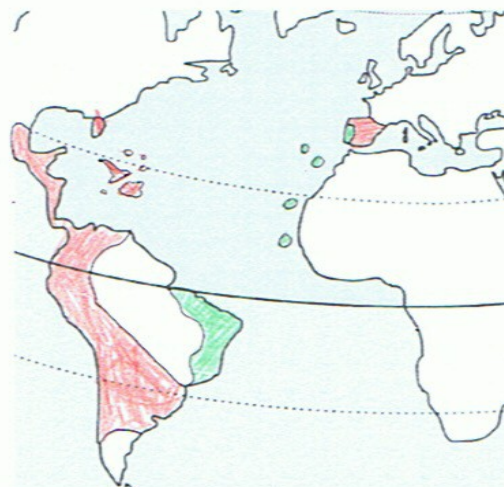
1. Sur cette frise chronologique, colorie la période des grandes explorations et de l'esclavage.



2. Quel navigateur a permis aux Européens de s'installer en Amérique ? Quelle est la date de ce voyage ?

Le navigateur est Christophe Colomb en 1492 pour son premier voyage aux Amériques.

3. Sur cette carte, colorie en orange l'Espagne et son empire. Colorie en vert le Portugal et son empire.



4. Qui a défendu les Indiens contre les Européens et leur a évité l'esclavage ? Vers qui se sont finalement tournés les Européens pour trouver des esclaves ?

C'est Bartolomé de Las Casas. Les Européens se sont tournés vers l'Afrique.

5. Sous chaque document, écris un chiffre (1, 2, 3 ou 4) pour retracer dans l'ordre chronologique le voyage d'un esclave.

Planteur battant un esclave, gravure du 19^{ème} siècle.



④ plantations

Le marché aux esclaves de Richmond, aquarelle, 19^{ème} siècle, Etats-Unis.



③ vente

Esclaves africains dans la cale d'un bateau en route vers l'Amérique, gravure, 19^{ème} siècle



② négrier



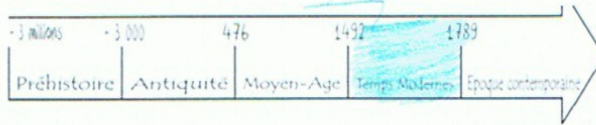
① razzias

6. Quel recueil de lois (le nom et la date) a réglementé la vie des esclaves en Amérique ?
C'est la Code Noir en 1685.

15. L'évaluation d'un élève ayant eu « En cours d'acquisition ».

	Histoire la traite négrière et l'esclavage.	Prénom: ██████████
		Signature des parents: _____

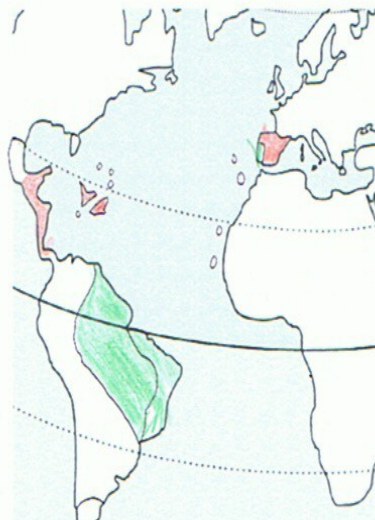
1. Sur cette frise chronologique, colorie la période des grandes explorations et de l'esclavage.



2. Quel navigateur a permis aux Européens de s'installer en Amérique ? Quelle est la date de ce voyage ?

Christophe Colomb.

3. Sur cette carte, colorie en orange l'Espagne et son empire. Colorie en vert le Portugal et son empire.



4. Qui a défendu les Indiens contre les Européens et leur a évité l'esclavage ? Vers qui se sont finalement tournés les Européens pour trouver des esclaves ?

Bartolomé et les européens sont en Afrique

5. Sous chaque document, écris un chiffre (1, 2, 3 ou 4) pour retracer dans l'ordre chronologique le voyage d'un esclave.

Pastour battant un esclave, gravure de 19^{ème} siècle.



3

Le marché aux esclaves de Richmond, aquarelle, 19^{ème} siècle, États-Unis.



2

Esclaves africains dans la cale d'un bateau en route vers l'Amérique, gravure, 19^{ème} siècle



1



4

6. Quel recueil de lois (le nom et la date) a réglementé la vie des esclaves en Amérique ?

Je sais pas

Table des matières

Introduction	p.2
I. Les empires coloniaux	p.5
I. 1. Connaissances scientifiques	p.5
I. 1. a. Le lien direct avec le début des Temps modernes et ses grandes exploration.....	p.5
I. 1. b. Les Amériques conquis par les royaumes européens.....	p.6
I. 1. c. La main d'oeuvre.....	p.7
I. 2. Mise en place en classe	p.9
I. 2. a. Les documents utilisés.....	p.9
I. 2. b. Justification des choix pédagogiques.....	p.10
I. 2. c. Déroulement de la séance.....	p.11
I. 3. Retour sur la séance	p.12
II. Le commerce triangulaire	p.15
II. 1. Connaissances scientifiques	p.15
II. 1. a. Connaître les trois traites et plus particulièrement la traite transatlantique.....	p.15
II. 1. b. Les trois étapes du commerce triangulaire.....	p.16
II. 1. c. Le moment de la traversée.....	p.18
II. 2. Mise en place en classe	p.19
II. 2. a. Les documents utilisés.....	p.19
II. 2. b. Justification des choix pédagogiques.....	p.20
II. 2. c. Déroulement de la séance.....	p.21
II. 3. Retour sur la séance	p.23
III. L'exploitation des esclaves	p.25
III. 1. Connaissances scientifiques	p.25
III. 1. a. Les deux rôles des esclaves.....	p.25
III. 1. b. Le Code noir.....	p.26
III. 1. c. Les révoltes, l'abolition et l'esclavage clandestin.....	p.27
III. 2. Mise en place en classe	p.30
III. 2. a. Les documents utilisés.....	p.30
III. 2. b. Justification des choix pédagogiques.....	p.31
III. 2. c. Déroulement de la séance.....	p.31
III. 3. Retour sur la séance	p.32
Conclusion	p.33
Bibliographie	p.36
Annexes	p.37
Résumé	p.52

Résumé

L'enseignement de la traite négrière et de l'esclavage peut se traiter en trois séances : les premiers empires coloniaux, le commerce triangulaire, puis l'exploitation des esclaves. L'évaluation sommative répond aux trois compétences d'Éduscol : savoir que la conquête européenne entraîne la constitution de premiers empires coloniaux et la traite d'esclaves transatlantique, reconnaître sur une carte les principaux empires coloniaux et retrouver le trajet d'un esclave et décrire sa vie sur une plantation.

Il peut être difficile d'élaborer un récit historique sur ce sujet en évitant de choquer les élèves. En effet, l'affect peut prendre davantage de place que l'enseignement. Il est essentiel de préparer cette séquence en questionnant la sensibilité des élèves, leur compréhension des débats sur les sources. De plus, il faut garder à l'esprit l'idée permanente de tri des documents : les razzias, la traversée à bord des négriers, les sévices peuvent être abordés par des documents adaptés.