Entre Histoire et histoires teintées par les couleurs de l'esclavage

Stéphanie Marrauld

▶ **To cite this version:**

Stéphanie Marrauld. Entre Histoire et histoires teintées par les couleurs de l'esclavage. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03361793

HAL Id: dumas-03361793

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03361793

Submitted on 1 Oct 2021

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.

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Académie de Bordeaux

Année universitaire **2020-2021**

université de BORDEAUX

Entre Histoire et histoires teintées par les couleurs de l'esclavage

Dans quelle mesure la lecture d'ouvrages littéraires et documentaires nourrit-elle l'écriture d'élèves de CE2-CM1 au sujet de l'esclavage et de la traite négrière transatlantique ?

Présenté par **Stéphanie MARRAULD**

Sous la direction de **Madame Sylvie FEULIE**, PINSPE

Mémoire présenté le 28/05/2021 devant un jury composé de

Mme Sylvie FEULIE, PINSPE, (PRCE), INSPE d'Aquitaine, Université de Bordeaux
Mr Gilles BEHOTEGUY, MCF, INSPE d'Aquitaine, Université de Bordeaux

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation
Mention Premier degré

« Laissez entrer les peuples noirs sur la grande scène de l'Histoire »

Aimé Césaire - 1956

1er congrès international des écrivains et artistes noirs - La Sorbonne

Médaillon créé par John Wedgood, abolitionniste anglais - 1787

Il y est inscrit : Am I not a Man and a Brother?

Ne suis-je pas un Homme et un Frère ?

Remerciements

J'adresse mes remerciements à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à l'élaboration de ce travail de recherche.

Je souhaite remercier tout particulièrement Mme Sylvie Feulié, grâce à qui, la rédaction de ce mémoire n'aura été que plus fructueuse. Sa disponibilité, son professionnalisme, son humanité, son engagement et nos échanges riches de sens m'auront, sans nul doute, aidée à coucher ma pensée sur le papier.

Ce mémoire n'aurait pas non plus vu le jour sans Mr Gilles Béhotéguy, qui a ouvert le champ des possibles, par la transmission de son avidité pour la littérature de jeunesse.

Je remercie chaleureusement l'ensemble des bibliothécaires, des médiathèques de Pau et de l'agglomération d'une part et de l'INSPE d'autre part pour leur aide précieuse, et en particulier Chloé et Sandra.

Je tiens à remercier très sincèrement Sophie et Vincent pour leur accompagnement tout au long de cette année.

Enfin, je remercie Ghislain, Lilou et Maxime qui ont fait preuve de beaucoup de patience pendant cette longue année.

Sommaire

Introduction 1

1 - L'histoire vue par la littérature de jeunesse, l'exemple de l'esclavage et de la traite négrière transatlantique 5

1.1 L'esclavage et la traite négrière atlantique : « drame humain absolu » 6

1.1.1 Le commerce triangulaire et l'essor des pays européens 6

1.1.2 La traversée 7

1.1.3 La vente 8

1.1.4 Le code noir 9

1.1.5 Un semblant de liberté 10

1.1.6 L'abolition 10

1.2 Littérature de jeunesse et Histoire : entre histoire et Histoire 11

1.2.1 Une interdisciplinarité 11

1.2.2 Qu'est-ce que la réalité historique ? 13

1.2.3 Comment se construit un récit historique ? 14

1.2.3.1 Méticuleux mélange entre Histoire et histoire 14

1.2.3.2 Le public destinataire 16

1.2.3.3 Les contraintes éditoriales 17

1.2.4 Roman, album littéraire et documentaire : différentes approches. 18

2 - Etude d'un corpus de littérature de jeunesse traitant de l'esclavage et la traite négrière 20

2.1 Le choix des albums et des romans 21

2.1.1 Le choix subjectif opéré par l'enseignant 21

2.1.2 Qu'en dit l'institution ? 26

2.1.2.1 Au cycle 2 27

2.1.2.2 Au cycle 3 28

2.2 Points de vue et littérature 30

2.2.1 Le commerce triangulaire, l'aspect mercantile ? 30

2.2.2 L'esclave sujet - position dénonciatrice ? 32

2.2.2.1 Les souffrances physiques. 32

2.2.2.2 La perte identitaire 35
2.2.2.3 Le désir de liberté 36
2.2.2.4 La solitude 37
2.2.3 La responsabilité partagée 38
2.2.4 Vers l'altérité 40
2.2.5 Le mélange des cultures européo-africaines 41
2.3 Texte et images 43
2.3.1 Dans l'album littéraire, images créées pour l'album 43
2.3.2 L'album littéraire mêlant images fictionnelles et images d'archive 47
2.3.3 Dans l'album documentaire 51
2.4 L'épilogue 54
3 - Analyse des données 56
3.1 L'écriture, le reflet de l'évolution de la pensée 57
3.1.1 Lecture et écriture, un rapport intimement lié 57
3.1.2 Qu'est-ce que l'écriture ? 58
3.1.3 La posture auctoriale de l'élève 59
3.1.4 Les postures d'écriture 60
3.1.4.1 La posture scolaire 60
3.1.4.2 La posture première 60
3.1.4.3 La posture ludique et créative de détournement de la tache 61
3.1.4.4 Les postures réflexives 61
3.1.5 Les écrits intermédiaires 63
3.2 Description du projet 64
3.2.1 La classe 64
3.2.2 L'objectif 65
3.2.3 Le projet d'écriture 65
3.2.4 Temporalité 66
3.2.5 La révision 68
3.2.6 Différenciation 71
3.3 Analyse des écrits des élèves 71
3.3.1 La réponse à la consigne 71
3.3.2 Le récit et le point de vue 71
3.3.3 La révision 73
3.3.3.1 Suppression ou déplacement du texte 74
3.3.3.2 Remplacement du texte 75
3.3.3.3 Ajout de péripéties 77

3.3.3.4 Ajout de description 78
3.3.3.5 Utilisation de vocabulaire spécifique 79
3.3.3.6 Un exemple de plusieurs modifications sur un texte 80
3.3.4 L'avis des élèves 83
3.4 Les écueils 86
3.4.1 Les difficultés perçues des élèves 86
3.4.1.1 Concordance des temps 86
3.4.1.2 Mise en forme du dialogue 87
3.4.1.3 La syntaxe 87
3.4.2 Les pistes d'amélioration 87
3.4.2.1 La gestion du temps 87
3.4.2.2 L'évaluation de l'écrit des élèves 87
3.4.2.3 Le manque d'étayage individuel 88
Conclusion 89
Bibliographie 93
Annexes 102

Introduction

25 Mai 2020 : « I can't breathe[1] ». Voici les dernières paroles de Georges Floyd, homme afro-américain arrêté et maintenu au sol par des policiers blancs armés, pour suspicion d'usage de faux. L'agonie durera environ neuf minutes. Neuf longues minutes pendant lesquelles, les supplications de Georges Floyd auprès de son frère blanc de le laisser en vie, le laisseront sourd. Le mouvement militant « Black Lives Matter[2] », qui figure parmi les mouvements sociaux contemporains les plus significatifs aux États-Unis, dénonçant les brutalités policières et le racisme systémique, réunit dans les rues de Minneapolis des milliers de personnes, faisant corps autour d'une forte émotion, et prend une résonance sur le sol français.

S'interroger sur la création de ces mouvements sociaux pacifistes ne peut se faire sans orienter notre regard vers notre passé historique, colonial pour la France et de domination blanche pour les Etats-Unis, avec le maintien des populations noires au travail forcé dans les colonies pour les uns et à l'écart des Blancs par un régime et une politique ségrégationniste pour les autres. Des figures noires contemporaines, dénonçant ses différences raciales, ont fait évoluer les conditions de vie pour connaitre celles d'aujourd'hui. En France, Aimé Césaire, se servant de la poésie de la négritude comme arme, œuvra en tant que député, pour mettre en lumière, dans une même République, l'égalité entre les Hommes de métropole et ceux des Antilles par une proposition de loi, adoptée à l'unanimité, visant la création des départements d'Outre-mer, lieux de déportations des Africains pendant la traite négrière. Aux Etats-Unis, de nombreux citoyens noirs, tels Rosa Parks qui refusa de céder sa place à un homme blanc dans un bus ou encore, Martin Luther King, par son très célèbre discours « *I have a dream*[3] », luttèrent contre la ségrégation raciale aux Etats-Unis.

Plus récemment encore, en France, la promulgation de la loi Taubira en 2001, marque un tournant dans ce devoir mémoriel, puisqu'elle reconnaît que la traite et l'esclavage à partir du XV^{ième} siècle constituent un crime contre l'humanité. Le texte oblige les programmes scolaires et les programmes de recherche en histoire et en sciences humaines à accorder « à la traite négrière et à l'esclavage la place

[1] « Je ne peux plus respirer » ou « j'étouffe ».
[2] « La vie des Noirs compte ».
[3] « J'ai un rêve », Martin Luther King (1929-1968), discours prononcé le 28 août 1963 devant le Lincoln Mémorial à Washington.

conséquente qu'ils méritent[1] ». Il est donc de notre devoir d'enseigner ce pan de l'histoire. La traite négrière diffère des autres formes d'esclavage (antique et moderne). L'organisation par les puissances européennes en fait une spécificité. « La traite négrière et la vie des esclaves étaient circonscrites par un arsenal juridique. D'où l'impératif de connaitre le code noir. La traite négrière, dont les stigmates inscrits dans la couleur de peau continuent à influer sur les identités présentes, s'établit en quatre siècles et trois continents, ce qui en fait le génocide le plus long et le plus important de l'histoire de l'humanité[2]. »

La littérature de jeunesse est considérée comme « une part essentielle de l'enseignement du français[3] », enrichissant « la connaissance du monde[4] » et participant à « la construction de soi[5]». Participer à la construction des citoyens de demain, c'est leur apprendre à adopter une attitude critique, une posture réflexive face aux événements et aux mouvements de la société. C'est se questionner sur la condition humaine, sur ce que le contexte de vie change fondamentalement pour notre personne et pour l'Autre, ce grand Autre qui vit autour de moi. La littérature de jeunesse, dans la construction de cette Histoire auprès des élèves, occupe une place importante puisqu'elle vient raconter, narrer des histoires, entre fiction et réalité.

Ainsi, nous nous demanderons *dans quelle mesure la lecture d'ouvrages littéraires et documentaires nourrit l'écriture d'élèves de CE2-CM1 au sujet de l'esclavage et de la traite négrière transatlantique.*

Dans une première partie, nous interrogerons les rapports qu'entretiennent l'Histoire et la littérature de jeunesse. Le traitement historique de cette période se décline en différents tableaux spécifiques à l'esclavage et à la traite négrière. Ainsi, nous étudierons le système du commerce triangulaire qu'impliquait la capture des Noirs sur le continent africain afin de les transporter vers les Amériques. La vente et la législation afférentes à la condition d'esclave seront explicitées avant d'entrevoir une

---

[1] Article 2 Loi Taubira, https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000405369/
[2] BOUKARI-YABARA Amzat, « La littérature de jeunesse : images et supports d'un enseignement historique de la traite et de l'esclavage des noirs », dans *Conserveries mémorielle, passé colonial et modalités de mise en mémoire de l'esclavage,* sous la direction de Ana Lucia Araujo et Anna Seiderer, 2007.
[3] Programmes cycle 3, 2018, page 8.
[4] *Op Cit*, page 8.
[5] *Ibidem*

possible liberté à travers l'abolition de ce processus. Nous verrons ensuite comment la littérature de jeunesse se nourrit de cet apport historique pour créer des histoires qui lui sont propres. Le lien interdisciplinaire, la réalité historique, la construction d'un récit historique et les différentes approches dans les supports proposés seront mis en lumière.

Dans une deuxième partie, une étude de corpus, essentiellement composé d'albums littéraires et documentaires, traitant de ce thème spécifique sera proposée. Nous nous questionnerons sur les choix opérés par l'enseignant concernant la mise à disposition des œuvres littéraires en classe avant de décliner les différents points de vue adoptés par les auteurs. Cette étude se verrait incomplète sans une focale sur la relation texte-image que nous aborderons dans un troisième temps.

Enfin, dans la troisième partie, nous analyserons, à travers les écrits des élèves, comment la littérature fixe et nourrit les connaissances au sujet de l'esclavage et de la traite négrière transatlantique. Pour ce faire, nous nous questionnerons sur ce que signifie l'acte d'écrire à travers la posture auctoriale avant de décrire le projet sous ses différents aspects, du contexte de classe à la mise en œuvre en classe. Une analyse des écrits des élèves sera ensuite présentée, se focalisant davantage sur la réponse à la consigne, le récit et le point de vue adopté et la révision de l'écrit. La parole sera ensuite donnée aux élèves pour permettre d'affiner certains résultats obtenus. Enfin, les écueils perçus seront mis en lumière accompagnés de pistes d'amélioration.

1 - L’histoire vue par la littérature de jeunesse, l’exemple de l’esclavage et de la traite négrière transatlantique

Le dialogue entre histoire et fiction se situe à la croisée des sciences humaines et de la création artistique. J'ai commencé mon travail analytique par un traitement historique de cette période, permettant de rendre compte des différents tableaux de l'esclavage et de la traite négrière transatlantique. Ainsi, les sources documentaires sélectionnées pour ce travail distinguent différents aspects. J'aborderai, dans la partie suivante, six points spécifiques à cette période historique tels que le commerce triangulaire, la traversée, la vente, le code noir, la notion de liberté et l'abolition.

Dans une deuxième partie, nous verrons comment la littérature de jeunesse se saisit de ce pan de l'Histoire, à travers le prisme de l'interdisciplinarité, de l'objectivité de la réalité historique avant d'aborder la construction du récit fictionnel.

1.1 L'esclavage et la traite négrière atlantique : « drame humain absolu[1] »

1.1.1 Le commerce triangulaire et l'essor des pays européens

Pendant près de quatre siècles, 12 à 13 millions d'Africains, arrachés à leur pays, culture et langue, sont transportés vers les colonies des pays européens pour y être réduits en esclavage. Les bateaux européens, chargés de pacotilles, échangeaient sur les côtes africaines leurs présents contre des africains captifs, futurs esclaves. Ces derniers embarquaient sur les négriers, bateaux spécialement agencés pour leur transport, pour souvent plus d'un mois de traversée. Une fois les esclaves débarqués et vendus, les capitaines des bateaux revenaient avec les denrées récoltées aux Antilles ; coton, cacao, café, sucre, riz, indigo… revendues dans toute l'Europe. On parle alors de commerce triangulaire. Les planteurs, grâce à une main d'œuvre bon marché, gagnent bien leur vie et l'essor des pays occidentaux est

[1] Eric SAUGEA, *Questions sur la traite et l'esclavage des Noirs*, Pau, Edition Cairn, 2012, page 83.

grandissant. « Les Français furent à l'origine d'environ 4350 expéditions négrières sur une durée de plusieurs siècles, mais plus de 80% d'entre elles au XVIII^{ème} siècle[1] ».

1.1.2 La traversée

Les conditions de la traversée de l'océan Atlantique par les esclaves sur les négriers étaient abominables. Les esclaves, entassés, attachés entre eux, ne pouvaient se mouvoir correctement. Ils ne pouvaient circuler que lorsqu'ils y étaient autorisés, souvent pour distraire l'équipe de matelots. Ils ne se connaissaient pas, ne parlaient pas la même langue et des récits autobiographiques soulignent qu'ils étaient apeurés.

> *« Le taux d'entassement bien réel (2 à 5 hommes pour 1,43 m^2), […] l'eau qui s'engouffre, les bailles à déjection qui se renversent, affaiblissent et terrorisent les Africains qui, ne connaissant rien à la haute mer et au motif de leur déportation, croient qu'ils sont destinés à être dévorés par les blancs[2]. La durée de la traversée, l'état sanitaire des captifs au moment de leur embarquement, leur région d'origine, les révoltes, quelques naufrages, surtout l'eau et la nourriture insuffisantes, l'hygiène et les épidémies sont les facteurs d'une mortalité qui n'a pas besoin d'être exagérée pour témoigner des souffrances endurées[3]. »*

Pendant le voyage, l'on pouvait déplorer jusqu'à 13% de décès.

---

[1] Eric SAUGEA, *Op.cit.*, page 83.

[2] Ces propos d'historiens sont corroborés par EQUIANO, Olaudah, connu aussi sous le nom de VASSA, Gustavus l'Africain, *La passionnante autobiographie d'une esclave affranchi*, Edition abrégée, traduit et édité par Régine MFOUMOU-ARTHUR, Paris, L'Harmattan, 2005, page 45.

[3] Olivier PETRE-GRENOUILLEAU, *La traite des noirs*, Paris, Presses Universitaires de France, Collection Que sais-je, 1997, page 53.

1.1.3 La vente

Une fois la traversée terminée, les esclaves étaient vendus à leurs maîtres lors de marchés aux esclaves. Les Noirs étaient considérés comme des êtres sans âme, sans croyance…comme des objets utiles sur les plantations. « Pour nombre d'Européens, l'Afrique est alors un continent d'inconnu et l'Africain un personnage discrédité, au mieux un exotique « bon sauvage », au pire un esclave « naturel, proche de l'animalité[1] ». L'espérance de vie d'un esclave dans les colonies avoisinait les dix ans. Les colons, sachant que cette main d'œuvre était inépuisable, ne nourrissait pas l'idée de reproduction des esclaves sur place et donc, n'avaient aucun intérêt à leur accorder de meilleurs traitements. Leurs conditions de vie quotidienne, qui pour la plupart mêlaient travail harassant, souffrance et terreur, pouvaient s'avérer plus agréables pour certains d'entre eux. Ce fut le cas d'Olaudah Equiano[2] qui fut traité dans le respect des valeurs humaines par ses maitres. Il était un esclave d'une grande valeur, qui savait compter, lire, et naviguer. Probablement que cette « valeur » lui a valu un meilleur traitement.

> *«Plusieurs fois, différents messieurs offrirent à mon maitre cent guinées pour moi ; mais il leur disait toujours qu'il ne me vendrait pas, à ma grande joie : et je doublais d'assiduité et de soins de peur de tomber entre les mains de ces hommes qui n'autorisaient pas à un esclave de valeur les ressources simples de la vie. Plusieurs d'entre eux trouvaient mon maître en faute de si bien nourrir ses esclaves : mais il leur disait qu'il le ferait toujours, parce qu'en conséquence les esclaves s'occupaient mieux de son travail. Alors que mon maître m'employait de la sorte, je fus souvent*

[1] Olivier PETRE-GRENOUILLEAU, *Op. cit.*, page 62.

[2] Né en 1745 au Nigéria, Equiano est kidnappé à l'âge de onze ans. Il est vendu plusieurs fois à l'intérieur des terres africaines avant d'embarquer pour les îles Caraïbes, puis l'Amérique. Il est acheté par un officier de la marine anglaise et participe à plusieurs expéditions maritimes y compris la guerre de sept ans, opposant la France et L'Angleterre. Durant cette période, il est plusieurs fois mis au service de familles bourgeoises anglaises, qui le traite avec beaucoup d'affection et de gentillesse et dont certaines lui donnent accès à l'instruction voire même à une scolarité. Revendu plus tard à des colons britanniques, sa position de matelot dans les îles Caraïbes lui permet de mettre en place son propre commerce. A force d'économies, il parvient à racheter sa liberté en 1766. Engagé alors dans des mouvements abolitionnistes sur le sol britannique, il écrit son auto-biographie qu'il publie en 1789. Il meurt à Londres en 1797.

témoin d'actes de cruauté de toutes sortes, exercés sur mes malheureux semblables esclaves[1]. »

1.1.4 Le code noir

Autorisé en 1642 en France, sous le règne de Louis XIII, l'esclavage est légiféré par Louis XIV en 1685 qui, promulguant le Code Noir, renforce, par la règlementation, la perte de dignité humaine de ces peuples. Le Code Noir, considérant les esclaves comme un « bien meuble[2] » vient, le plus souvent, en soutien aux maîtres blancs. Même s'il semble que certains articles soient promulgués pour défendre les esclaves, en cas de non-respect de la loi, il n'existe aucune condamnation de juge vis-à-vis des maîtres blancs.

« Il s'agissait, en théorie de définir les droits et les devoirs des esclaves et des maîtres les uns envers les autres. En pratique et quand ils étaient respectés, les droits des esclaves se limitaient à l'accès aux sacrements religieux, aux soins médicaux, ou à l'octroi d'une ration alimentaire hebdomadaire et de deux habits par an. En revanche, les droits du maître plaçaient l'esclave noir sous sa totale sujétion : l'esclave étant sa propriété, il en usait, le punissait, l'assurait, le vendait, le léguait, engrossait et parfois affranchissait les mères avec leur progéniture. Ravalé au rang de marchandise, l'esclave noir était transporté, cédé et considéré comme telle[3]. »

Les Noirs sont systématiquement convertis au christianisme, le système enrichissant ainsi l'Eglise. Néanmoins, le clergé est divisé et certains s'insurgent contre l'esclavage et le condamnent ; ce sera le cas de l'abbé Grégoire. Il faut attendre 1839 pour que la traite soit officiellement condamnée par la papauté.

---

[1] Olaudah EQUIANO, connu aussi sous le nom de VASSA, Gustavus l'Africain, *La passionnante autobiographie d'une esclave affranchi*, Edition abrégée, traduit et édité par Régine MFOUMOU-ARTHUR, Paris, L'Harmattan, 2005, page 89.
[2] Code Noir, article 44.
[3] Eric SAUGEA, *Op. Cit.*, page 26

1.1.5 Un semblant de liberté

Parfois, certains esclaves étaient affranchis et retrouvaient leur liberté. Mais cette dernière était toute relative, une liberté d'apparence comme en témoignent les propos d'Olaudah Equiano :

> *« […] eu égard à la question de bienveillance reconnue aux Quakers dans cette ville, plusieurs personnes de race noire, qui à présent respirent l'air de la liberté, seraient effectivement en train de gémir sous les chaînes d'un planteur. Ces choses m'ouvrirent l'esprit à une autre scène d'horreur à laquelle j'avais été étranger. Jusqu'alors, je pensais que seul l'esclavage était horrible ; mais la situation d'un nègre libre m'apparaissait à présent au moins tout aussi similaire, et à certains égards même pire, car ils vivaient constamment dans la peur de perdre leur liberté, qui n'est que nominale puisqu'on les insulte et qu'on les pille sans qu'ils puissent être dédommagés ; car telle est l'équité des lois des Indes occidentales, que la preuve d'aucun nègre libre ne sera admise devant leurs cours de justice*[1]*. »*

1.1.6 L'abolition

Au XVIII[ième] siècle, la vague moralisante des Lumières, courant humaniste, questionne la condition humaine et la pratique de l'esclavage. Au lendemain de la révolution, la France, assurant dans sa déclaration des droits de l'homme que « les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits[2] », est la première à abolir l'esclavage dans ses colonies. Mais malheureusement, l'ordonnance stipulant cela ne semble pas s'y appliquer. En 1802, Napoléon Bonaparte, le rétablit officiellement sauf sur le territoire de Saint Domingue, actuelle Haïti ou une des grandes figures abolitionnistes Toussaint Louverture (Général des armées, opposant à Napoléon)

[1] Olaudah EQUIANO, *Op. Cit*., page 105.
[2] Article 1[er] de la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen.

autoproclamera la première République Noire avant d'acheter l'indépendance en 1804, date repère de l'Histoire (dont la dette courut jusqu'au milieu du XX^{ième} siècle)

De plus en plus, les voix des abolitionnistes « rendus maîtres du terrain de la morale[1] » se font entendre. Alors que la traite négrière est interdite à partir de 1815 (mais les armateurs négriers qui s'enrichissent grâce à ce trafic humain, le sont souvent de père en fils (par filiation ou idéologie), ce qui implique une abolition lente et une traite clandestine jusqu'en 1830), « c'est Victor Schœlcher, sous-secrétaire d'état aux colonies de la seconde République, qui obtint le 27 avril 1848 la signature du décret d'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises[2] ».

***

Ce bref résumé historique ne s'appuie que sur des lectures d'articles ou d'ouvrages écrits par des historiens (ou autobiographies). Comment la littérature de jeunesse s'empare-t-elle de l'Histoire pour nous conduire dans le récit historique ?

1.2 Littérature de jeunesse et Histoire : entre histoire et Histoire

1.2.1 Une interdisciplinarité

Le mot discipline recouvre plusieurs sens. Dérivé du latin « disciplina », signifiant éducation, l'interdisciplinarité viendrait se nicher entre les disciplines, ces matières visées par un enseignement spécifique, dont le but serait une « éducation à », afin d'assurer, par la mise en œuvre de moyens spécifiques, la formation et le développement de l'élève, en transmettant des savoirs.

---

[1] Olivier PETRE-GRENOUILLEAU, *Op. Cit.*, page 63.
[2] Eric SAUGEA, *Op. Cit.*, page 78

Selon le CNRTL[1], l'interdisciplinarité est « l'approche de problèmes scientifiques à partir des points de vue de spécialistes de disciplines différentes ». Ainsi, pour qu'il y ait interdisciplinarité, il semble nécessaire d'avoir un problème à traiter, tout du moins un sujet, qui est au cœur de l'interdisciplinarité. Par conséquent, elle apparait comme un moyen de résolution de problèmes identifiés. Le sujet se trouverait alors au centre de l'attention, et serait étudié sous différentes approches selon la discipline engagée. Là où, pour définir l'interdisciplinarité, Nathalie Reveyaz[2] utilise le terme de « croisement des regards sur un objet d'étude commun[3] », Edgar Morin[4] préfère utiliser l'idée de « communication entre les enseignements sur des objets communs que chacun peut éclairer différemment afin d'arriver à un point de vue multidimensionnel, voire complexe, de l'objet[5] ». Yves Lenoir, quant à lui, la définit comme « toutes les formes de liens qui peuvent se dessiner entre les disciplines[6] ». L'interdisciplinarité, est donc un tissage, un maillage de connaissances entre différentes disciplines, conduit par l'enseignant, afin de donner du sens aux apprentissages.

La littérature de jeunesse, passée au spectre de l'interdisciplinarité, serait donc :

- Soit un regard porté sur un objet d'étude particulier, l'esclavage et la traite négrière en ce qui nous concerne, que le professeur des écoles souhaite faire étudier à ses élèves en les nourrissant d'apports supplémentaires,
- Soit un objet d'étude elle-même, enrichie par les autres disciplines, l'histoire et les arts pour ce qui nous occupe.

Si elle est considérée comme un regard porté sur un objet, son but est alors de « nourrir l'autre discipline, sans perdre son identité[7] ». Si elle est considérée comme un objet d'étude elle-même, quels éclairages l'Histoire et les arts apportent-ils à la compréhension des textes pour les élèves ?

---

[1] Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.
[2] Inspectrice d'académie et inspectrice pédagogique régionale en histoire et géographie
[3] https://www.reseau-canope.fr/notice/une-definition-de-linterdisciplinarite.html
[4] Sociologue et philosophe
[5] Edgar MORIN, « une collaboration qui éclaire », *Cahiers pédagogiques*, n°521, mai 2015, page 12.
[6] Yves Lenoir, Abdelkrim Hasni, « Interdisciplinarité scolaire : de quoi parle-t-on ?», *Cahiers pédagogiques*, n°521, mai 2015, page 13.
[7] Claudio RUBILIANI et Anne-Marie KOLODZIEJCZYK, *Sciences et Français, L'interdisciplinarité par les albums*, Ouest impressions Europe, 2002, page 10.

1.2.2 Qu'est-ce que la réalité historique ?

La didactique en histoire, se référant aux seuls faits historiques réels, avérés, aux traces, interroge la place de la fiction dans la littérature de récits historiques. Mais l'Histoire elle-même, reposant sur des écrits d'époque, placés selon un certain point de vue d'écriture relève-t-elle vraiment de la réalité des faits ? Ainsi, n'y aurait-il pas également, sur un fond de véracité, une sorte de réalité biaisée, selon le point de vue que nous avons adopté ou adoptons pour écrire cette Histoire ? Il appartient alors aux historiens, de croiser les sources et d'interroger ce temps passé de façon méthodique et factuelle, au travers de ces points de vue, convergents pour certains et divergents pour d'autres. Ainsi, comme le souligne Didier Cariou dans son article,

> *« on ne peut plus supposer que l'histoire objective relèverait du vrai et la littérature imaginaire, de la fiction : de même que la littérature ne renvoie pas qu'à elle-même et produit aussi des savoirs sur le monde, de même un livre d'histoire, dans son effort pour approcher et imaginer le passé, intègre dans sa narration les conjectures, les incertitudes et les débats d'historiens. [...] Seule l'invention susceptible de combler les vides de la documentation lui [à l'historien] reste interdite[1]».*

Mais qu'est-ce qui est réel ? Est-ce que la réalité d'un événement vue par un sociologue, sera la même que celle vue par un médecin, un historien ou un homme politique. L'écriture d'une réalité par la littérature sera différente de celle d'un historien. Pour autant, chaque point de vue sera légitime dans la mesure où le contrat lectoral sera clairement établi.

Les ouvrages de littérature de jeunesse se référant à l'histoire occupent une large place du marché ainsi que sur la liste de référence des ouvrages proposée par le Ministère de l'éducation nationale. La littérature de jeunesse, même si elle n'est pas toujours fidèle de façon précise aux événements du passé, « entretient, tout en la réorganisant et en l'enrichissant par ses caractéristiques propres, un certain rapport à la réalité pour produire sa propre forme de connaissance du monde[2] ». La littérature

---

[1] Didier CARIOU, Littérature jeunesse et enseignement de l'histoire au cycle 3 dans *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, ENS Lyon, 2012, paragraphe 13.
[2] Didier CARIOU, *Op Cit*., paragraphe 14.

de jeunesse résonne alors comme articulation entre sources historiques, transmission du savoir et aventures.

***

Dans les ouvrages dédiés à la jeunesse, quels sont les procédés de reconstitution historique ? Quel est le but ? Reconstituer pour prouver, être au plus près de la réalité historique ou fictionnaliser l'histoire pour appâter le jeune lecteur ?

1.2.3 Comment se construit un récit historique ?

1.2.3.1 Méticuleux mélange entre Histoire et histoire

Ecrire un roman historique est un prétexte pour faire passer des messages, des émotions. Avant tout, lorsqu'on écrit un roman, on raconte une histoire. « Ce que le roman apporte de plus aux jeunes lecteurs : attachement aux personnages, inquiétude pour leur sort (dramatisation), évocation très concrète d'un cadre qui permet de se représenter cet univers[1] ». Il faut que, dès les premières pages, l'histoire soit intéressante, vraisemblable et crédible sans quoi, l'on risque de perdre le lecteur. L'auteur doit utiliser ce fin mélange sans amener l'écriture vers une écriture documentaire. « Parfois, la frontière entre documentaire et album de fiction s'estompe ou disparaît tout simplement. Des albums de fiction proposent parfois un regard sur le monde plus riche de sens et de sciences qu'un ouvrage didactique[2] ».

En écrivant, les préoccupations de l'auteur sont doubles : d'une part se faire plaisir et vagabonder au gré de ses envies dans la période qu'il aura prédéfinie et distraire son lecteur. Distraire au sens noble du terme, c'est-à-dire, lui permettre de

---

[1] Eric MENARD et Aude DESIRE, *Enseigner l'histoire des traites négrières et de l'esclavage – Cycle3*, Scéren, Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Créteil, Collection Repères pour agir, 2007, page 263.

[2] Michel DEFOURNY, *Instruire et distraire : l'image documentaire* dans Littérature de jeunesse, incertaines frontières, textes réunis et présentés par Isabelle NIERES-CHEVREL, colloque de Cerisy, Gallimard jeunesse, 2005, page 124.

s'évader à travers des personnages, vivre une aventure avec eux, dans un espace temporo-spatial peut-être inconnu. Le roman historique est un mélange d'histoire objective (faits réels) avec une histoire subjective (une histoire inventée). Les auteurs sont généralement fort documentés sur la période historique qu'ils racontent dans leur récit, et parfois même, historiens de formation.

Evelyne Brisou-Pellen, romancière française, se penche sur les travaux d'historiens contemporains, arguant que « les anciens présentent les événements en y portant toujours un jugement moral […] et puis, pour plus de justesse, il faut prendre en compte les découvertes les plus récentes[1] ». Elle précise également que « la documentation n'est que le terreau. Ce qui est important, c'est ce qui pousse dessus. Si le terreau est mauvais, l'histoire sera malingre, s'il est trop riche, elle va suffoquer[2] ». Anne Puget-Tolu, écrivaine et historienne, métaphorise la même idée en affirmant que « l'histoire, c'est un peu comme le squelette et la chair : il y a ce que l'on connaît qui est le squelette c'est-à-dire les faits, et après, il faut habiller tout ça pour en faire un corps qui bouge et qui peut être harmonieux[3] ». Le but est de ne « jamais perdre de vue que je raconte une aventure[4] », de nourrir l'intrigue, née pendant une période historique prédéfinie par l'auteur. Le contexte historique sera comme des fondations qui viendront supporter l'histoire narrative. Dans le récit fictionnel historique, l'auteur doit tenir compte du fait qu'il manque peut-être à ce jeune public des connaissances fines pour comprendre certains passages du roman, du vocabulaire spécifique à la période de l'histoire racontée. Ainsi, les auteurs, interagissant avec le lecteur à travers les personnages, se servent d'eux pour expliciter les éléments difficiles de l'histoire.

Sans ce rapport à la réalité, à un univers référentiel, le lecteur ne pourrait s'engager dans l'histoire. Elle serait, pour lui, insensée et incompréhensible. Se questionner sur la véracité de l'histoire racontée, interroger, même modestement, les frontières entre fiction et réel, permet aux élèves de développer leur sens critique. Partir à la recherche des connaissances permettant de mieux comprendre le texte et l'image, au travers des autres disciplines, enrichit les savoirs et renforce la cohérence

[1] Entretien écrit par mail avec Evelyne BRISOU-PELLEN, 02/01/2020, cf retranscription en annexe 1.
[2] Evelyne Brisou-Pellen, *Op Cit*, Annexe 1.
[3] Anne POUGET-TOLU, 23ième rendez-vous – littérature de jeunesse et histoire, 57min.
[4] Evelyne Brisou-Pellen, *Ibidem*, Annexe 1.

du récit[1]. De plus, la double contrainte à la fois temporelle et spatiale, les détails géographiques qui produisent un effet de réel sur les jeunes lecteurs, sont des éléments encore en construction chez eux, leur demandant de mobiliser leurs capacités cognitives.

1.2.3.2 Le public destinataire

Alors que certains auteurs de ces romans et/ou albums savent, avant de commencer leur ouvrage, pour quel public il sera destiné, d'autres comme Boris Moissard pensent que l'« on écrit pour soi-même, et aussi pour un public (il y a toujours un destinataire) mais on ne se préoccupe pas trop de savoir quel il est[2] ». Ce que Boris Moissard souligne là, c'est qu'il écrit pour un alter ego, un autre comme lui. Il pense que les écrivains devraient, avant tout, essayer de faire des « livres tous publics[3] », et laisser le lecteur décider de son goût ou non pour le genre de littérature proposée. « J'en arrive à penser qu'un auteur est un peu comme le patron d'un petit bateau de promenade en mer. Il embarque tout le monde, jeunes et vieux, et vogue le navire ! Chacun, à bord, trouve ses plaisirs de lire[4].» Cette idée est corroborée par Yves Pinguilly qui affirme ne pas se préoccuper des lecteurs. « Si l'écriture et l'histoire leur conviennent tant mieux pour eux et tant mieux pour moi[5] ». Evelyne Brisou-Pellen « ne juge pas de ce que l'enfant peut lire, ce sont les lecteurs, les enseignants, qui le font en choisissant de lire ou d'étudier tel ou tel roman[6] ». Elle veille par contre à garder une cohérence entre le sujet et le style d'écriture adopté. Néanmoins, tout ne peut pas être approuvé pour la jeunesse par l'éditeur.

---

[1] « Les élèves découvrent comment la démarche historique permet d'apporter des réponses aux interrogations et apprennent à distinguer histoire et fiction». Programmes cycle 3, Volet 1 : les spécificités du cycle de consolidation (cycle 3) « Objectif d'apprentissage », 2020, page 4.
[2] Boris MOISSARD, « *Ecrire pour tous les âges* » dans NIERES-CHEVREL Isabelle (textes réunis par), *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, colloque de Cerisy, Gallimard Jeunesse, 2005, page 31.
[3] Boris MOISSARD, *Op. Cit*., page 31.
[4] Boris MOISSARD, *Ibidem*, page 31.
[5] Entretien écrit avec Yves PINGUILLY, 01/01/2020, cf retranscription en annexe 2.
[6] Evelyne Brisou-Pellen, *Op Cit*, Annexe 1.

1.2.3.3 Les contraintes éditoriales

Les éditeurs, qui ont un droit de regard sur l'ouvrage, donnent leur point de vue ainsi qu'une approximation de l'âge auquel l'ouvrage peut être proposé. Le rapport à la lecture est très singulier. Ainsi, deux enfants du même âge, selon leur appétence pour la lecture, leur acculturation à la littérature, le contexte social et culturel dans lequel ils évoluent, n'entretiendront pas le même rapport au même ouvrage. Soyons vigilants à ne pas cantonner les élèves à certaines lectures sous prétexte de l'âge. A cet effet, les indications des tranches d'âge données par les éditeurs ont été modifiées et semblent moins réductrices (âge : à partir de 7 ans versus âge : 7/9 ans).

Jessie Magana[1] estime que les contraintes éditoriales peuvent créer un appauvrissement du travail de l'auteur et milite en faveur d'une entraide entre l'auteur et l'éditeur, pour arriver, par un travail « de dentelle », à trouver les mots justes, à conserver la saveur de la littérature, en atteignant de la fluidité dans le récit. Evelyne Brisou-Pellen, s'estime être libre ou non de tenir compte des remarques de l'éditeur, qu'elle considère très importantes, car « il est un œil différent sur le roman, son premier lecteur[2] ». De plus, parfois les éditeurs demandent aux auteurs de modifier certains faits de la trame narrative, afin de pouvoir répondre au mieux aux programmes scolaires. Or, comme le signale Jessie MAGANA, dans les 23ième rendez-vous de la littérature de jeunesse et l'histoire, la littérature de jeunesse doit se dégager de toute fonction pédagogique et dit y être particulièrement vigilante, décrivant la maison d'édition comme une « industrie culturelle de création [3]». Pour Y. Pinguilly, « la fiction a des vertus que la pédagogie n'a pas toujours! »

---

[1] Jessie Magana est née en Haute-Savoie. Elle est éditrice indépendante et directrice de collection. Elle travaille sur des ouvrages historiques et de sciences humaines à destination des adultes et adolescents. Elle dirige notamment "Français d'ailleurs junior", une collection sur l'histoire de l'immigration, aux éditions Autrement.
https://www.ricochet-jeunes.org/auteurs/jessie-magana

[2] Evelyne Brisou-Pellen, *Op Cit*, Annexe 1.

[3] Jessie MAGANA, 23ième rendez-vous – littérature de jeunesse et histoire.

1.2.4 Roman, album littéraire et documentaire : différentes approches.

Dans l'album ou le roman fictionnel, le lecteur, ayant souvent un âge proche de celui du protagoniste, est embarqué affectivement et émotionnellement avec les personnages. La lecture impliquée, subjectivée, laissant le lecteur naviguer avec le narrateur et/ou le personnage - l'un et l'autre pouvant se confondre - induit une forte identification et permet une conscientisation du phénomène historique décrit (pour nous, l'esclavage) superposé au plaisir de lire.

Mise à part la première de couverture, le roman, contrairement à l'album qui par ses illustrations donne à voir, n'offre au lecteur qu'une trame narrative. Alors, ce dernier se fait sa propre représentation de l'histoire, faisant appel à son imagination, pouvant mettre en résonance d'anciennes lectures et relier les œuvres entre elles. Il est possible, dans certains romans, de croiser quelques illustrations qui viennent se calquer au texte de l'auteur.

L'interdisciplinarité par les albums est décrite comme un « moyen de structurer les connaissances et d'appréhender le monde dans sa complexité et sa réalité[1] ». Les albums de littérature de jeunesse, « supports d'une grande richesse[2] » permettent aux élèves de s'interroger sur le monde qui les entoure et favorisent une approche par le sensible. Sophie Van Der Linden définit l'album de jeunesse comme « un ouvrage dans lequel l'image se trouve spatialement prépondérante par rapport au texte, qui peut d'ailleurs en être absent. La narration se réalise de manière articulée entre texte et images[3] ». Cette idée est reprise par Dominique Alamichel, bibliothécaire jeunesse, qui pense qu' « un album est un livre dans lequel un texte et des images sont associés de manière à construire conjointement une fiction[4] ».

L'album documentaire, quant à lui, a une dimension informative. Il est souvent écrit à la troisième personne du singulier, sans style littéraire particulier. Il est là pour

---

[1] Claudio RUBILIANI et Anne-Marie KOLODZIEJCZYK, *Sciences et Français, L'interdisciplinarité par les albums*, Ouest impressions Europe, 2002, page 10.
[2] Claudio RUBILIANI et Anne-Marie KOLODZIEJCZYK, *Op Cit*, page 10.
[3] Sophie VAN DER LINDEN, citée par Julie AZEMA dans son mémoire : La relation texte/image dans les albums de jeunesse. Education. 2016. ffdumas01585609f
[4] Dominique ALAMICHEL, bibliothécaire jeunesse, citée par Julie Azéma dans son mémoire : La relation texte/image dans les albums de jeunesse. Education. 2016. ffdumas01585609f

appréhender l'Histoire grâce à des sources authentiques, qui « rendent l'histoire plus concrète, plus proche du lecteur[1] », sans y apporter d'histoire. Contrairement à l'album littéraire ou au roman, dans lesquels le lecteur apprend des choses supplémentaires à travers la trame narrative (psychologie des personnages, description de paysages…), dans l'album documentaire, le lecteur n'apprend que ce que l'image ou le texte lui renvoie : « l'image offre alors un surcroit d'information que ne peuvent offrir les mots. Chacun des deux sous-énoncés ; le texte et l'image, offre donc nécessairement un surcroit d'information l'un par rapport à l'autre[2] ». Etant défini par une image redondante au texte qui lui vient en écho, en appui, en complément, quand le texte à lui seul n'est pas suffisant pour décrire (ex : montrer un objet), l'album documentaire remplit « une des fonctions les plus attendues du livre pour enfants, la transmission d'un savoir […][3] ».

[1] Amzat BOUKARI-YABARA, « La littérature de jeunesse : images et supports d'un enseignement historique de la traite et de l'esclavage des noirs », dans *Conserveries mémorielle, passé colonial et modalités de mise en mémoire de l'esclavage,* sous la direction de Ana Lucia Araujo et Anna Seiderer, 2007, paragraphe 6.

[2] Anne LECLAIRE-HALTE, *L'album documentaire : quelle construction de l'information entre texte et image ?* dans La Lettre de l'AIRDF, n°53, 2013, page 16.

[3] Isabelle NIERES-CHEVREL (textes réunis par), *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, colloque de Cerisy, Gallimard Jeunesse, 2005, page 19.

2 - Etude d’un corpus de littérature de jeunesse traitant de l’esclavage et la traite négrière

Choisir, c'est renoncer. Renoncer à montrer ou lire certaines œuvres littéraires aux élèves, c'est cacher volontairement une partie de la littérature. Lorsque l'enseignant est amené à faire des choix dans les supports qu'il donne à lire à ses élèves, à quoi renonce-t-il et pourquoi ?

Dans la partie suivante, seront d'abord questionnées les raisons de mes choix dans la mise en réseau des œuvres littéraires dans la classe, avant d'analyser une partie du corpus, en étudiant le point de vue adopté, le rapport texte-image et enfin l'épilogue des albums.

2.1 Le choix des albums et des romans

2.1.1 Le choix subjectif opéré par l'enseignant

« Censurer n'équivaut-il pas à proposer une vision édulcorée, voire mensongère, de la réalité ? « Tout » montrer n'entraine-t-il pas le risque de choquer la conscience et la sensibilité des élèves[1] ? » Et en même temps, « Quelle place donner à l'émotion, à l'empathie ? Quel équilibre trouver entre la nécessaire mise à distance et une évocation formelle qui cantonnerait cette histoire à un segment sur une frise chronologique et à un triangle sur une carte [2]? ». Comment juger qu'un récit peut être donné à lire et à partir de quel âge ? N'est-ce pas là un choix subjectif de la part de l'éditeur même si cette question est encadrée par l'article 2 de la loi de 1949[3] ? Selon Marie-Aude Murail[4], citée par Isabelle Nières Chevrel, « Tout peut se dire, mais il est des âges, des manières et des genres pour le faire […] la loi de 1949 a raison au moins sur un point, celui de nous interdire de « démoraliser » l'enfance et la jeunesse[5] ». De plus, ces œuvres ne sont pas destinées qu'au milieu scolaire. Elles sont aussi en vente

[1] Eric MENARD, Marie-Albane DE SUREMAIN, « Enseigner l'histoire des traites, des esclavages et de leurs abolitions, mutations et ambiguïtés sensibles dans une discipline scolaire » dans *Diasporas 21*, 2013, paragraphe 36.
[2] Eric MENARD, Marie-Albane DE SUREMAIN, *Op Cit*, paragraphe 36.
[3] « Article 2 : Il est institué, au ministère de la justice, une commission chargée de la surveillance et du contrôle des publications destinées à l'enfance et à l'adolescence ».
[4] Ecrivaine française.
[5] Isabelle NIERES-CHEVREL, *Op Cit*, page 21.

libre, accessibles dans des réseaux de médiathèque, dans des librairies, destinées à des parents, grands-parents pour leurs enfants, petits-enfants.

On interroge là, la responsabilité de l'enseignant, dans ses choix pédagogiques, choix qu'il opère en fonction du niveau de classe, du savoir déjà acquis par ses élèves, du contexte d'exercice du métier à un instant T... et de sa propre sensibilité. Il faut que l'enseignant se sente en adéquation avec les supports proposés aux élèves. Pour cela, l'approche historique, morale, abordant les différents points de vue relève d'un méticuleux mélange, de dosage, en fonction aussi du groupe auquel il appartient (est-il héritier de l'histoire des Noirs dominés ou des Blancs dominants ?) Et à qui doit-il enseigner cette période de l'Histoire ? Toutes ces questions qui feront émerger, c'est certain, des sujets de réflexions de questions socialement vives en prolongement, ne peuvent pas être négligées. Pour aider les enseignants dans cette tâche difficile, le rapport établi le 12 avril 2005 par le comité pour la mémoire de l'esclavage, (pour lequel Françoise Vergès, politologue française réunionnaise était rapporteur général) suggère « de recenser en priorité des albums pour la jeunesse qui pourraient d'ores et déjà servir de support aux enseignants [1]», laissant aux enseignants leur droit à exercer leur liberté pédagogique[2].

Les tranches d'âges proposées par les éditeurs tiennent cas de la trame narrative. Ainsi, est-il possible de donner à lire des ouvrages de littérature de jeunesse à des élèves de 8 ou 9 ans (âge des élèves de ma classe) dans lesquels, des scènes de viol sont suggérées, évoquées ? (*Deux graines de cacao* d'Evelyne Brisou-Pellen ou *Sœur blanche - Sœur noire* d'Yves Pinguilly). Là où Yves Pinguilly notifie seulement avoir « confiance dans les enfants[3] », Evelyne Brisou-Pellen confie que les enseignants, parlant de cette même ligne où est mentionné le viol, soulignent que les enfants n'y « accordent pas l'attention qu'ils auraient imaginée ». Elle ajoute que pour les enfants connaissant la signification du mot, « soit ils comprennent ce qu'a vécu Victoire, ou ils ne le savent pas, et ils y voient juste de la violence. Cela ne leur pose

---

[1] Françoise VERGES, (rapporter général), 2005, *Mémoires de la traite négrière, de l'esclavage et des leurs abolitions : rapport à monsieur le Premier Ministre*, Paris, La découverte, page 42.

[2] Article L912-1-1 du code de l'éducation : La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection.

[3] Yves Pinguilly, *Op. Cit.*, annexe 2.

donc pas de problème[1] ». Il en va de même pour *Blue Pearl*, narrant l'histoire de Lizzie, née esclave dans l'Etat de Virginie et racontant comment sa mère décide, aidée par un esclave rebelle, de fuir vers les états du Nord, là où l'esclavage est aboli, après avoir surpris le maître de la propriété tenter de violer sa fille. J'ai donc fait le choix de ne pas laisser en libre accès *Sœur blanche - Sœur noire* et *Blue Pearl*. Pour le roman d'Evelyne Brisou-Pellen, le choix s'est fait de le lire en lecture offerte tous les jours à l'ensemble de la classe, en ne proposant que certaines parties du roman, qui viennent faire écho à ce que les élèves ont travaillé en classe pendant les séances d'Histoire. La trame narrative devait également nourrir leur imagination pour le travail de production d'écrit qui leur était demandé, dont nous verrons les détails plus loin.

Rêves amers de Maryse Condé nous amène dans les tristes réalités contemporaines du XX^{ième} siècle de la vie des jeunes filles d'Haïti, vouées pour certaines d'entre elles à n'être que l'esclave de Blancs riches. Deux amies, Rose-Aimée et Lisa, trouvent un tragique destin en voulant rejoindre Miami, Eldorado américain de la liberté. L'époque contemporaine de ce roman, s'éloignant du sujet traité m'a amenée à le supprimer des romans proposés. Néanmoins, il peut être proposé en prolongement et mis en relation avec l'esclavage des enfants, esclavage moderne. *Léon*, roman autobiographique raconte l'histoire de Léon Walter Tillage, dont les ancêtres étaient esclaves aux Etats-Unis. De par sa couleur de peau, Léon doit vivre avec le lourd héritage de l'histoire de ces ancêtres, vivant dans l'angoisse de la mort, dans une Amérique raciste, ségrégationniste, poursuivi par les Blancs membres du Ku Klux Klan. Ce roman, comme *Rêves amers*, traite plutôt de problèmes raciaux contemporains, conséquences de l'esclavage, et ne retrace pas vraiment l'histoire de l'esclavage et de la traite négrière transatlantique. Pour ces raisons, il a été mis à l'écart de la bibliothèque de classe.

La case de l'oncle Tom, magnifique roman, retrace l'histoire de Tom, esclave dévoué à son maître, qui le lui rend bien. Mais, faute de moyens, le bon maître doit se séparer de quelques esclaves et décide, à contrecœur, de vendre Tom, avec l'espoir et la promesse de le racheter dès que possible. Malheureusement, Tom finira dans les mains d'un homme brutal dont les coups portés auront raison de sa vie. Ce roman n'a

[1] Evelyne Brisou-Pellen, *Op Cit*, Annexe 1.

pas été mis dans la bibliothèque de la classe, mais je l'ai proposé à un élève performant de la classe, bon lecteur, pendant le quart d'heure lecture. A plusieurs reprises, il a été obligé de venir vers moi pour faire le lien entre les différents personnages : esclaves, vendeurs et acheteurs d'esclaves, famille des maîtres et famille de Tom... Ce roman, faisant partie des rares œuvres de la liste de référence actuelle du Ministère de l'éducation nationale traitant de l'esclavage, fait état de beaucoup de personnages, avec comme personnage principal un adulte sur le territoire américain, dans un langage littéraire plutôt soutenu, pas toujours accessible à tous les élèves de la classe. De plus, on peut imaginer que le personnage principal étant un adulte, l'identification des enfants en sera moindre. L'histoire se trame aux Etats-Unis, Histoire différente de celle de la France, avec des états du Nord abolitionnistes et ceux du Sud, esclavagistes. Ce roman peut être réservé à des élèves ayant acquis une plus grande maturité, au collège par exemple. Néanmoins, on pourrait envisager d'intégrer certains extraits en écho avec les œuvres étudiés en classe entière.

Le roman *Le prince esclave*, version adapté de l'autobiographie d'Olaudah Equiano a été mis à la disposition des élèves, ce dernier faisant le lien avec les documents étudiés lors des séances d'Histoire. Il en est de même pour certaines biographies (parfois romancées) comme celles de Toussaint Louverture, Victor Schœlcher et Aimé Césaire (auteur évoqué avec les élèves).

Dans le corpus proposé, l'ensemble des albums documentaires (pour un public de 7 ans à 13 ans) a été mis à disposition des élèves, même si, nous le verrons plus tard dans l'analyse de trois d'entre eux, le style de ces albums est assez hétéroclite. J'ai décidé également de garder les albums traitant du thème de l'esclavage dans les pans plus larges que ceux qui nous occupent dans ce travail, arguant que les élèves pouvaient s'intéresser uniquement aux pages traitant de la traite négrière transatlantique. De plus,

> « *l'utilisation d'albums documentaires par l'enseignant dans ses activités pédagogiques permet également aux enfants de construire et d'acquérir des connaissances sur le monde. Ainsi, la lecture de ces ouvrages et leur consultation libre par les enfants leur permettront de faire des liens entre leurs connaissances antérieures*

et la nouvelle information. Cela est particulièrement important pour soutenir les jeunes lecteurs dans la construction de leur compréhension. Ainsi, les photos, les dessins, les croquis, les schémas et les graphiques sont indispensables pour la compréhension de différents concepts présentés dans l'album documentaire. […] Il est particulièrement intéressant d'attirer leur attention sur les mots spécialisés, concepts et connaissances apprises lors de la lecture des albums documentaires qui leur sont utiles pour comprendre les récits[1] ».

Contrairement aux albums historiques littéraires, les albums documentaires, dénués de sentiment, n'offrent au lecteur que des images se juxtaposant, n'étant pas insérées dans une trame narrative. Certains albums sont construits sur le mode mixte, mêlant à la fois un pan documentaire et un pan fictionnel. Dans notre corpus, c'est le cas de *La véritable histoire de Coumba petite esclave du XVIII*^{ième} *siècle*, *L'esclave qui parlait aux oiseaux* et *L'esclavage.* A cet égard, la documentation historique en amont de l'écriture me semble indispensable pour pouvoir être intégrée et faire le lien avec ce qui est étudié en parallèle par les élèves en Histoire (liens interdisciplinaires) répondant ainsi à l'acquisition des connaissances encyclopédiques d'Umberto Eco, indispensables à la compréhension de la trame narrative et à la projection de l'élève dans le récit.

De même, l'ensemble des albums littéraires ont été proposés, parfois même en plusieurs exemplaires afin de pouvoir en faire bénéficier un nombre maximal d'élèves. A noter que les albums « *L'esclave qui parlait aux oiseaux* » et « *un homme* » ont été travaillés en classe entière, dans cet ordre, le premier se rapprochant des images documentaires travaillées en Histoire et le deuxième, étant purement un album littéraire. L'ensemble des albums évoquent la question de l'esclavage et de la traite négrière transatlantique, et pour deux d'entre eux, plutôt du point de vue américain (*Et ils suivirent la grande ourse* et *Henry et la liberté*). Ces albums étant des histoires

[1] BOUDREAU, M et BEAUDOIN, I. « *L'album documentaire, un incontournable pour favoriser l'entrée dans l'écrit* » dans Revue de recherches en littératie médiatique multimodale, 2. (2015)

simples et faciles à comprendre, bénéficiant de belles illustrations, il m'a semblé intéressant de les glisser dans la bibliothèque.

La diversité des albums offrira à chacun la possibilité d'avoir un ouvrage choisi en fonction de ses propres capacités cognitives de lecteur, permettant ainsi une différenciation. En tout, plus d'une vingtaine d'ouvrages[1] prêtés par les différentes bibliothèques et médiathèques de l'agglomération, a été mis à disposition des élèves.

***

L'ouverture à l'Autre, par les apprentissages, notamment l'apprentissage du français et la lecture est une priorité de l'institution. « Au cycle 2, tous les enseignements interrogent le monde. La maîtrise des langages, et notamment de la langue française, est centrale[2] ».

2.1.2 Qu'en dit l'institution ?

L'institution ne se prononce pas tellement sur les choix faits par les enseignants. Ils restent libres d'utiliser les textes qu'ils souhaitent, dans la mesure où « ces textes sont empruntés à la littérature patrimoniale (albums, romans, contes, fables, poèmes, théâtre) et à la littérature de jeunesse. Les textes et ouvrages donnés à lire aux élèves sont adaptés à leur âge, du point de vue de la complexité linguistique, des thèmes traités et des connaissances à mobiliser[3] », tenant compte des « œuvres déjà lues et étudiées par les élèves[4] ». A noter qu'une liste de référence d'œuvres littéraires est disponible et mise à disposition des enseignants, ayant pour objectif un socle de références culturelles communes permettant de construire un parcours littéraire. Une seule œuvre, mentionnant l'esclavage est proposée dans la liste du cycle 3, niveau 3 (*La case de l'oncle Tom*, appartenant aux œuvres patrimoniales). Les œuvres sont sélectionnées par genre littéraire, les albums en première ligne mais aucune différence

[1] Cf annexe 3.
[2] Programmes cycle 2, Volet 1 : les spécificités du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), 2020, page 3.
[3] Programmes cycle 2, *Op Cit*, page 13.
[4] Programmes cycle 3, Volet 3 les enseignements - Français, 2020, page 26.

n'est faite entre les albums littéraires et documentaires alors que les situations de lecture doivent être « nombreuses et régulières, les supports variés et riches tant sur le plan linguistique que sur celui des contenus. Il s'agit de confronter les élèves à des textes, des œuvres et des documents susceptibles de développer leur bagage linguistique et en particulier leur vocabulaire, de nourrir leur imagination, de susciter leur intérêt et de développer leurs connaissances et leur culture[1] ».

2.1.2.1 Au cycle 2

« La fréquentation d'œuvres complètes (lectures offertes ou réalisées par les élèves eux-mêmes, en classe ou librement) permet de donner des repères autour de genres, de séries, d'auteurs…[2] ». Les différentes formes de lecture sont évoquées. Parmi elles :

- ✓ « lire pour découvrir ou valider des informations sur[3]… », ce qu'offre la « lecture documentaire : manuels, ouvrages spécifiques, encyclopédies adaptées à leur âge, textes accompagnés d'autres formes de représentation[4]…
- ✓ « lire une histoire pour la comprendre [5]», ce qu'offre la « lecture de textes de fiction[6] » des différents genres : albums et romans (voire poésie)
- ✓ « lire pour le plaisir de lire[7] », ce qu'offrent les différents ouvrages laissés en libre accès aux élèves pendant les temps de travail en autonomie ou le quart d'heure lecture quotidien mis en place en classe.

Ce travail de lecture doit être « mené en lien avec l'écriture […] [8]» ce que nous développerons dans la troisième partie de ce travail, la polyvalence des professeurs permettant « de favoriser les croisements entre les domaines d'enseignement, avec

---

[1] Programmes cycle 3, Volet 3 : les enseignements - Français, 2020, page 15.
[2] Programmes cycle 2, Volet 3 : les enseignements - Français (cycle 2), 2020, page 13.
[3] *Op Cit*, page 15.
[4] *Ibidem*, page 15.
[5] *Ibidem*, page 15.
[6] *Ibidem*, page 15.
[7] *Ibidem*, page 15.
[8] *Ibidem*, page 15.

des retours réguliers sur les apprentissages fondamentaux. Elle permet d'élaborer des projets où les élèves s'emparent de la langue française comme outil de communication, d'abord à l'oral puis à l'écrit […][1] ».

2.1.2.2 Au cycle 3

Comme pour le cycle 2, « les lectures personnelles ou lectures de plaisir sont encouragées sur le temps scolaire, elles sont choisies librement [2]». Néanmoins, au cycle 3, l'accent est mis sur la culture littéraire, les choix étant organisés « à partir de grandes entrées qui mettent en lumière les finalités de l'enseignement[3] ».

A cet effet, l'institution propose un tableau à double entrée[4], permettant de mettre en lien, à la fois, les enjeux littéraires mis en jeu dans les différentes entrées ainsi qu'une indication de corpus en regard des enjeux littéraires. On peut d'emblée noter que les albums de jeunesse (hors albums de bande dessinée) ne sont explicitement cités que dans deux entrées sur six en CM1-CM2, pour disparaitre complètement dans toutes les classes de collège. Tous les albums et romans du corpus travaillés en réseau et mis à disposition des élèves trouvent une résonance à une ou plusieurs entrées en littérature :

- ✓ **les valeurs de condition humaine** se confrontent avec les différents héros rencontrés, le respect de la dignité, la complexité des relations humaines dans un contexte donné, mais où pourtant réside ce paradoxe de cet Autre, mon semblable différent ;
- ✓ **les contes et légendes** qui accompagnent ces terres africaines, dont nous connaissons la force des croyances ancestrales ;

[1] Programmes cycle 2, Volet 1 : les spécificités du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), 2020, page 3.
[2] Programmes cycle 3, *Op Cit*, page 15.
[3] Programmes cycle 3, « Culture littéraire et artistique », 2020, page 22.
[4] Cf annexe 4.

- ✓ **les aventures** que nous invitent à partager les jeunes protagonistes mais aussi des figures de l'abolition dont des biographies romancées sont mises à disposition dans la bibliothèque de classe ;
- ✓ la croisée des regards avec les **poèmes et chansons** étudiés lors d'un travail mené en parallèle puisque les « indications de corpus […] proposent des ouvertures vers d'autres domaines artistiques et établissent des liens propices à un travail commun entre différents enseignements[1] » ;
- ✓ l'interrogation sur les répercussions dans le monde actuel qui nous entoure, qui aide à se construire dans ce **rapport à l'Autre**.

La liste de référence ne propose qu'un seul ouvrage au sujet de l'esclavage, *La case de l'oncle Tom*, proposé à un élève de la classe en lecture libre. « En CM1 et CM2, on veille à varier les genres, les formes et les modes d'expression (texte seul, texte et image pour les albums et la bande dessinée, image animée pour les films) […] Les entrées sont abordées dans l'ordre choisi par le professeur[2] ».

***

Le choix éclectique des différents supports de lecture mis à disposition mixant différents genres littéraires, comportant plus ou moins de textes, illustrations relevant du conte, ou des images historiques, permet à tous les élèves de pouvoir satisfaire leur curiosité et permet ainsi d'opérer une différenciation. Les œuvres mises à disposition dans la bibliothèque de classe, dont deux albums étudiés en classe entière, peuvent être analysées sous différents angles. Celui du point de vue adopté par les auteurs m'a paru intéressant à étudier.

[1] Programmes cycle 3, Volet 3 les enseignements - Français, 2020, page 26.
[2] Programmes cycle 3, *Op Cit*, page 26.

2.2 Points de vue et littérature

Je différencierai dans mon propos tout au long de ce travail, l'image qui me paraît appartenir au documentaire et l'illustration qui vient nourrir et habiller le texte des albums littéraires. La littérature de jeunesse permet la transmission d'un savoir, qui, selon Isabelle Nières-Chevrel, « va de pair […] avec cette autre mission qui lui est traditionnellement dévolue, celle d' « éduquer » le jeune lecteur et d'inscrire toute fiction des modèles, au moins implicites, de comportements positifs[1] ». Nombreux sont les albums littéraires, documentaires ou romans historiques traitant de la traite négrière et de l'esclavage. Selon Amzat BOUKARI-YABARA, « la lecture d'ouvrages consacrés à la traite négrière fait ressortir deux points de vue dans la manière d'en construire une représentation [2]» : le premier est celui du **commerce triangulaire**, faisant apparaitre la traite comme une des étapes dans cette économie européo-africo-amérindienne, et le second se fondant sur la **singularité et la continuité de l'esclavage et de la traite**, plaçant l'esclave dans une **position subjective**, « la traite commençant par la captivité et le transport, puis se poursuit par l'installation sur des terres inconnues[3] ».

2.2.1 Le commerce triangulaire, l'aspect mercantile ?

Evelyne Brisou-Pellen, dans la première partie de son roman historique *Deux graines de cacao*, nous invite à voyager avec Julien et Gabriel, tous deux embarqués à bord d'un négrier afin de se rendre sur l'île d'Haïti devenue libre, à la recherche de la véritable identité de Julien, enfant adopté. Julien et Gabriel seront témoins, à bord de ce bateau, des procédés d'échanges et de ventes des esclaves ainsi que des

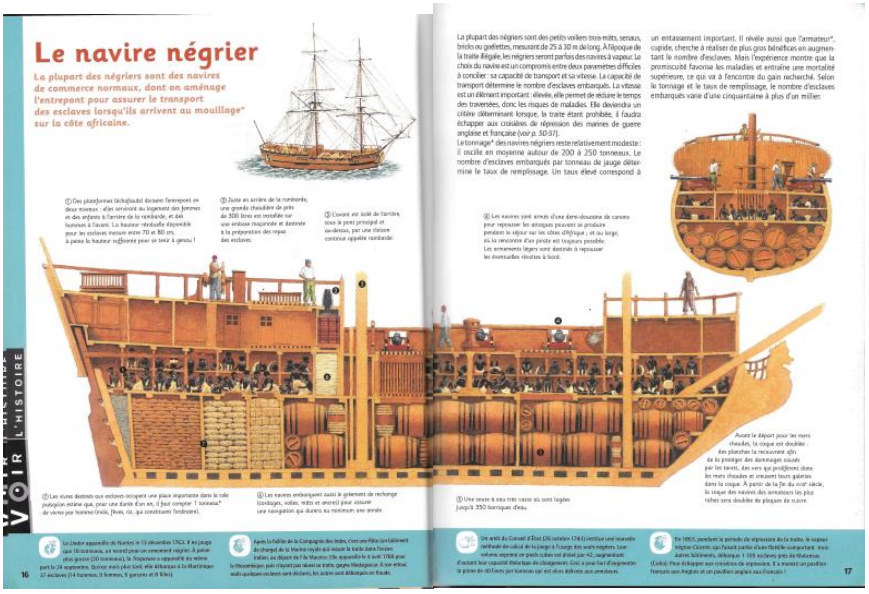
---

[1] NIERES-CHEVREL Isabelle (textes réunis par), *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, colloque de Cerisy, Gallimard Jeunesse, 2005, Page 20.
[2] Amzat BOUKARI-YABARA, « La littérature de jeunesse : images et supports d'un enseignement historique de la traite et de l'esclavage des noirs », dans *Conserveries mémorielle, passé colonial et modalités de mise en mémoire de l'esclavage,* sous la direction de Ana Lucia Araujo et Anna Seiderer, 2007, paragraphe 4.
[3] Amzat BOUKARI-YABARA, *Op Cit*, paragraphe 4.

conditions de traversée. Arrivés à Haïti, Julien, dans sa quête identitaire, rencontrera d'anciens esclaves. A travers les deux protagonistes, nous adoptons le point de vue d'un négrier ainsi que celui de l'équipage. Le personnage principal est un jeune homme blanc, rendu malgré lui complice de la traite négrière clandestine dont il est le témoin. La première partie du roman décrit la vie des matelots, les échanges, sous un angle commercial. La violence du traitement des Noirs y est décrite et semble être adoucie par l'empathie qu'éprouvent Julien et Gabriel à l'égard des Noirs.

L'idée du commerce triangulaire est reprise dans les compléments d'informations relevant du documentaire dans le roman historique *La véritable histoire de Coumba petite esclave du XVIII*^{ième} *siècle.* Néanmoins le point de vue de l'esclave dans la trame narrative y est défendu.

Parmi les albums documentaires, il semble que deux d'entre eux traitent plutôt du point de vue mercantile de la traite négrière. *Esclaves et négriers*, album documentaire à destination des enfants à partir de 11 ans, est organisé de façon chronologique. Ce dernier fait état de l'organisation financière, des dépenses engendrées par les armements des navires négriers, le prix des esclaves en Afrique, les différentes destinations… balayant l'esclavage de ses origines antiques à nos jours, reprenant, in fine, l'esclavage moderne. Au fil de chaque double page, vingt-sept idées sont développées. Cet album est accompagné d'un film documentaire CD qui retrace l'histoire d'un abandon d'esclaves sur l'île Tromelin, non loin de l'île de la Réunion, à travers les fouilles archéologiques menées par l'auteur de l'album, Max Guérout. Cet album, très complet, raconte l'Histoire telle qu'elle s'est déroulée.



De même, l'album *L'esclavage* reprend le même schéma que l'album précité où Félix, petit garçon antillais nous fait découvrir au fil des pages l'Histoire de l'esclavage, de l'Antiquité à nos jours en s'attardant sur la civilisation arabe. La période des Temps Modernes et de la traite négrière n'arrivent qu'à la page 31. Il y est question des grandes découvertes puis de l'état du système esclavagiste en Afrique entre Africains eux-mêmes. Les pages qui suivent exposent les raisons du débarquement des Européens sur les côtes africaines à la recherche d'esclaves avant d'exposer la rudesse des conditions de vie dans les colonies européennes. La fin de l'album est réservée aux révoltes et à l'histoire de l'abolition de l'esclavage sur le sol américain et dans les colonies européennes. Enfin, l'on retrouve comme pour l'album précédent un état des lieux du système esclavagiste aujourd'hui. A la fin de l'album, une frise chronologique reprend l'évolution de l'esclavage à travers les siècles. Cet album est également accompagné d'un CD qui reprend l'histoire de la traite négrière sous forme de dessin animé, qui peut venir illustrer une séance d'histoire.

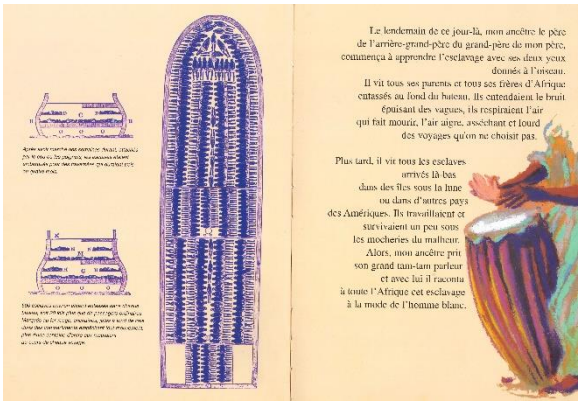
Enfin, *Les esclaves en Amérique du Nord*, album documentaire à destination des enfants, retrace l'histoire des esclaves dans les états sud de l'Amérique, de la capture à l'abolition.

2.2.2 L'esclave sujet - position dénonciatrice ?

Les albums littéraires adoptent tous le point de vue de l'esclave. Cependant, leurs approches restent différentes mais on peut identifier des sujets communs.

2.2.2.1 Les souffrances physiques.

L'esclave qui parlait aux oiseaux, à la fois conte et documentaire écrit par Yves Pinguilly et illustré par Zaü, publié à l'occasion du 150ième anniversaire de l'abolition de l'esclavage par la République française, nous fait voyager sur les trois continents spécifiques à la traite négrière transatlantique. Il y est question du récit de Mariama, petite fille Noire, qui, à la


Le lendemain de ce jour-là, mon ancêtre le père de l'arrière-grand-père du grand-père de mon père, commença à apprendre l'esclavage avec ses deux yeux donnés à l'oiseau.
Il vit tous ses parents et tous ses frères d'Afrique entassés au fond du bateau. Ils entendaient le bruit épuisant des vagues, ils respiraient l'air qui fait mourir, l'air aigre, asséchant et lourd des voyages qu'on ne choisit pas.
Plus tard, il vit tous les esclaves arrivés là-bas dans des îles sous la lune ou dans d'autres pays des Amériques. Ils travaillaient et survivaient un peu sous les mocheries du malheur.
Alors, mon ancêtre prit son grand tam-tam parleur et avec lui il raconta à toute l'Afrique cet esclavage à la mode de l'homme blanc.

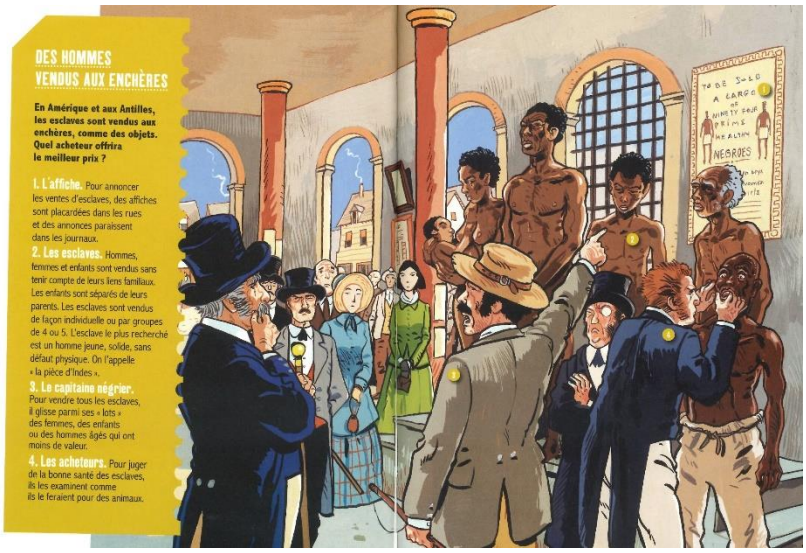
demande de son ami Alexandre, lui raconte l'histoire de son ancêtre africain et ses frères esclaves. Ce dernier, échappant à la traversée vers les Antilles, prête ses yeux à un oiseau pour pouvoir continuer à voir le « monde invisible qui existe derrière l'horizon[1] » et ainsi le renseigner sur les conditions de vie de ses frères esclaves. L'histoire racontée est « organisée » selon différents tableaux, de la capture à l'abolition en passant par la traversée, la vente des esclaves et la vie quotidienne dans les plantations. Des photos de gravure légendées, véritables sources historiques, viennent en appui aux illustrations tout au long de l'album, mêlant à la fois une dimension documentaire et littéraire à cet album. Ces images documentaires légendées peuvent être reprises pendant les séances d'histoire afin de créer du lien entre les différentes disciplines.

Nous retrouvons la même organisation dans le roman historique d'une quarantaine de pages *La véritable histoire de Coumba petite esclave du XVIII*^{ième} *siècle*, qui nous emmène à la rencontre d'une fillette de neuf ans, capturée dans sa brousse africaine natale pour être vendue comme esclave. « Déracinée, maltraitée, épuisée, *Coumba* n'a qu'un rêve : s'enfuir et retrouver la liberté…[2] », liberté qu'elle achètera grâce au fils de ses maîtres. En effet, celui-ci lui donnera le gain de la vente de son cheval, qui libèrera *Coumba* de l'esclavage. L'histoire de *Coumba* se déroule de façon chronologique, de sa capture à son affranchissement, en passant par la traversée, la vente, le travail en tant que domestique (place souvent réservée aux jeunes filles et femmes noires), le travail dans les champs de canne à sucre, la révolte et enfin l'affranchissement. Ce roman historique est entrecoupé de pages documentaires venant en soutien à la trame narrative pour compléter, apporter des explications supplémentaires sur la traite négrière.

---

[1] Yves PINGUILLY ; ill ZAÛ, *L'esclave qui parlait aux oiseaux*, Saint-Germain-du-Puy (18), Rue du monde, « Histoire d'histoire », 1998.

[2] Pascale HEDELIN, ill Charline PIACRD, *La véritable histoire de Coumba petite esclave du XVIII*^{ième} *siècle*, Montrouge, Bayard Editions, collection « Les romans Images Doc », 2016, quatrième de couverture.



La vente des esclaves : exemple d'une double page relevant du documentaire glissée au milieu de la trame narrative.

La véritable histoire de Coumba petite esclave du XVIII^{ième} *siècle.*

Dans *un homme*, album littéraire écrit et illustré par Gilles Rapaport, l'esclavage est sans cesse questionné par un jeu de questions-réponses permanent entre le personnage principal c'est-à-dire l'esclave et le sujet lecteur. L'auteur, pour dénoncer la dureté de la vie quotidienne dans les plantations et les châtiments corporels subis par les esclaves en fuite, conformément à l'article 38 du Code Noir, dont nous retrouvons des extraits à la fin de l'album, emploie exclusivement les deux premières personnes du singulier comme s'il existait un contrat dialogique entre le lecteur blanc assimilé au maitre, et le narrateur noir assimilé à l'esclave. Ces questionnements invitent à une remise en question des cruels agissements des hommes blancs, sûrs de leur supériorité, de leur position dominante, de leur bonne instruction de chrétiens, face à la nécessaire présence des Noirs asservis, sans lesquels les maîtres blancs ne seraient rien, leur réussite financière étant conditionnée par l'esclavage.

Cette dernière idée est aussi soulignée par Mr Byrd, le maître de *Coumba*, qui se demande, à l'annonce d'une éventuelle abolition de l'esclavage « mais comment ferais-je tourner ma plantation sans mes esclaves ? Mon affaire coulerait, ce serait la ruine[1] ! ». Ces albums interrogent sur l'absence d'humanisme envers les Noirs, considérés comme des animaux.

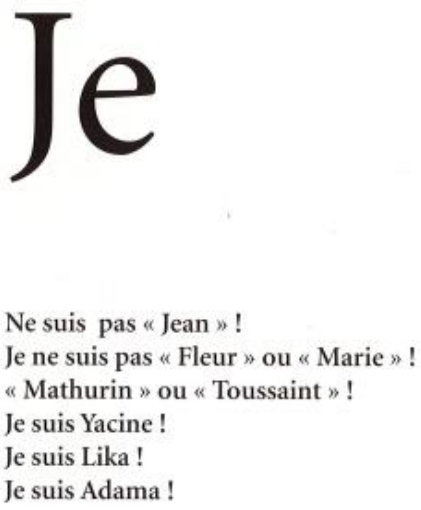
[1] Pascale HEDELIN, ill Charline PIACRD, *Op Cit*, page 31.

Dans *deux graines de cacao*, E. Brisou-Pellen mêle différents points de vue. D'abord celui s'apparentant au commerce triangulaire comme nous l'avons déjà évoqué puis celui des anciens esclaves d'Haïti, toujours habités par la haine de la répression des hommes blancs. Ainsi, lorsque Julien rencontre d'anciens esclaves dans la propriété de sa mère biologique, il échange avec eux sur les sévices corporels qu'ils ont eu à subir. L'homme noir décrit les hommes blancs avec haine et amertume :

> « - *Leur âme n'est pas aussi blanche que leur peau […]. Mais nous, on en a connu des ….*
> *- Des pires que le diable […] Qu'ils brulent en enfer* [1]! »

2.2.2.2 La perte identitaire

Dans son album, Rapaport qui fait surtout mention des sévices subies lors des fuites et tentatives de fuites, questionne également la question de la perte identitaire et de filiation, dont étaient victimes les esclaves arrivant dans les colonies. Elle y est mentionnée de façon implicite dans le jeu de questions réponses puis dans le texte évoquant ce « Je » comme un cri de colère, de manque de reconnaissance et de considération d'être, au sens d'exister.


Je

Ne suis pas « Jean » !
Je ne suis pas « Fleur » ou « Marie » !
« Mathurin » ou « Toussaint » !
Je suis Yacine !
Je suis Lika !
Je suis Adama !

De plus, on peut penser que la perte identitaire est également soulignée dans le titre lui-même, *un homme*, groupe nominal minimal, utilisant pour déterminant un article indéfini. L'homme se trouve réifié et se transforme en symbole de l'humaine condition. Cela peut laisser supposer qu'il s'agit de l'histoire de n'importe quel Africain réduit en esclavage, une façon de parler d'un peuple entier qui, dès les premières pages, comme pour poser le cadre s'exprime ainsi : « Je suis la souffrance, je suis la rage. Je suis une femme, je suis un homme. Je suis[2] ».

---

[1] Evelyne BRISOU PELLEN ; ill Nicolas WINTZ, *Deux graines de cacao*, imprimé à Evreux (27), Hachette, 2001, page 226.
[2] Gilles RAPAPORT, *Un homme*, imprimé en Italie, Circonflexe, 2007, page 1

L'identité de *Coumba* est elle aussi bafouée, puisqu'à peine arrivée chez ses maîtres, elle est renommée « Jenny », prénom qu'elle déteste.

Cette perte identitaire est aussi soulignée dans l'album *Coton Blues*, conte narrant l'histoire d'une fillette vivant sur une plantation de coton, rêvant en secret de liberté. Coton est le nom que « le maître a choisi pour se moquer de ses cheveux rêches, pour rire de ses gros yeux, et surtout de sa peau si sombre qu'on la dirait découpée dans la nuit[1] ». Elle travaille et ne parle à personne. Mais il lui reste la nuit pour rêver et imaginer sa liberté.

2.2.2.3 Le désir de liberté

Dans son album, *Henry et la liberté, une histoire vraie*, Hellen Levine adopte également le point de vue d'un esclave américain mais cette fois, en faisant une focale sur l'idée de désir de liberté, en racontant sa fuite, liberté « volée ». Alors qu'Henry est encore un enfant, il change de maître. Il rencontre sa future femme avec laquelle il aura trois enfants. Malheureusement, son épouse appartient à un autre maître, et selon la loi en vigueur, les enfants issus d'un couple d'esclaves naissent esclaves et appartiennent au maître de la femme. Comme cela se pratique souvent, la femme d'Henry et ses enfants sont vendus et, de fait, séparés d'Henry. Henry décide alors de fuir cette situation d'asservissement et prend la fuite à bord d'un train, caché dans une boite en bois. La biographie d'Henry est retracée en quelques pages, de façon chronologique au fil de l'album, nous donnant à voir, à la fois par le texte et les illustrations très réalistes, Henry au fil du temps : enfant auprès de son maître malade puis adolescent seul, séparé de sa famille dans la maison de son nouveau maître, jeune adulte et père, et enfin adulte. Apparait dès les premières pages, l'incertitude du lendemain dans la vie des esclaves, et donc l'idée *d'objétisation* des esclaves.

Ce rêve de liberté est largement partagé par *Coton*. Elle aussi rêve en secret de liberté, rêve que personne ne peut lui enlever, la nuit où tout prend la couleur de

[1] Régine JOSEPHINE : ill Oreli GOUEL, *Coton Blues*, imprimé à Barcelone, Gecko jeunesse, collection les contes imaginaires 2007, page 5.

l'ébène. Aidée par l'oiseau, symbole de liberté, « elle vole Coton, avec le Calao[1] […] Mais elle est sûre Coton qu'un jour, son rêve prendra fin[2] ». Une nuit, elle disparaît de façon magique et mystérieuse. Les Blancs l'ont traquée mais jamais retrouvée. « Depuis les esclaves chantent son nom. Ils disent que l'Oiseau-Mère l'a emportée au loin, au bout de l'Océan. Ils disent surtout qu'elle chante […] elle chante pour tous ceux que le rêve éveillera[3] ». Elle restera une légende auprès de ses frères restés esclaves dans la plantation de coton.

On retrouve là une similitude avec l'album d'Yves Pinguilly où l'Oiseau, personnifié, est porteur des valeurs de liberté et de lien identitaire avec le continent africain.

Coumba, quant à elle, sculpte un crocodile en bois, promis à son grand-père (ancêtre) resté sur les terres africaines, symbole de liberté.

2.2.2.4 La solitude

Les séparations des différents membres de la famille sont relevées dans plusieurs albums. *Coton* est seule, sans ses parents dans la plantation, *Coumba* a été enlevée à sa famille et se retrouve seule elle aussi. Dans l'album, *Henry et la liberté, une histoire vraie*, la mère d'*Henry*, qui sera séparée de sa famille à la mort de son maître, met en garde son fils contre cette possibilité. L'auteur, comme pour adoucir cette rude épreuve utilise la comparaison avec les feuilles de l'arbre : « Vois-tu ces feuilles qui sont emportées par le vent ? Elles sont arrachées des branches comme les enfants d'esclaves sont arrachés à leur famille[4] ».

***

[1] Régine JOSEPHINE : ill Oreli GOUEL, *Op Cit,* page 18.
[2] Régine JOSEPHINE : ill Oreli GOUEL, *Ibidem*, page 23.
[3] Régine JOSEPHINE : ill Oreli GOUEL, *Ibidem*, page 28.
[4] Hellen LEVINE ; ill Nelson KADIR, *Henry et la liberté, une histoire vraie,* imprimé chez Pollina, Toucan Jeunesse, 2007, page 4.

Même si dans les albums et romans littéraires, le point de vue de l'esclave est largement adopté, faisant de l'homme blanc un homme sans cœur, on remarque que la responsabilité dans le destin tragique de ces hommes, femmes et enfants est partagée entre les continents.

2.2.3 La responsabilité partagée

Dans *L'esclave qui parlait aux oiseaux*, *Un homme* et *La véritable histoire de Coumba petite esclave du XVIII*^{ième} *siècle*, la responsabilité partagée des hommes blancs et des hommes noirs, lors des captures et de la vente sur le continent africain, est clairement soulignée : « Avec eux, il y avait quelques mauvais hommes noirs qui avaient échangé leur cœur contre des pouvoirs nocturnes[1] » ou dans *un homme* « Tu ne me feras jamais aussi mal que mes frères qui m'ont pris, enchaîné, torturé, et vendu pour un cheval[2] » ou dans le roman de Pascale Hedelin, « Tout à coup, un groupe de Fons, des guerriers ennemis, surgit de derrière les acacias. Ils se ruent sur Coumba[3] ».

De même, dans « *deux graines de cacao* », Julien, témoin de l'arrivée d'une caravane de captifs au loin, interroge un matelot sur le rôle d'un homme noir qui ne semble pas craintif face aux hommes blancs :

> *« Ce Noir ne semblait pas redouter d'être capturé […]*
>
> *- Dis donc, Jos, s'ébahit Julien, le capitaine renonce à faire la traite ? Il a laissé repartir le Noir : » […]*
>
> *- Qu'est-ce que tu croyais ? chuinta-t-il enfin. Qu'on s'empare de tous les Noirs d'Afrique ? Jamais un Blanc ne capture un Noir […]*
>
> *- Mais tu m'avais dit qu'ils faisaient des expéditions à cheval pour ramener des esclaves.[…]*
>
> *- Pas les Blancs ! Ce sont les Noirs qui font ça. Les Blancs leur achètent ensuite les esclaves[4]. »*

---

[1] Yves PINGUILLY ; ill ZAÛ, *L'esclave qui parlait aux oiseaux*, Saint-Germain-du-Puy (18), Rue du monde, « Histoire d'histoire », 1998.
[2] Gilles RAPAPORT, *Op Cit*, page 21.
[3] Pascale HEDELIN, ill Charline PIACRD, *Op Cit*, page 9.
[4] Evelyne BRISOU PELLEN ; ill Nicolas WINTZ, *Op Cit*, page 100.

Dans les œuvres précitées, aucun indice, à travers le texte ou les illustrations, ne peut laisser au lecteur la possibilité d'envisager que certains maîtres blancs puissent traiter les esclaves avec dignité. Cette idée est mise en avant par Evelyne Brisou-Pellen puisqu'une ancienne esclave relate à Julien que « les Abalain (nom de famille de Julien) n'étaient pas de mauvais Blancs[1]. » La famille Abalain semblait respecter ses esclaves, à hauteur de leur condition d'être humain. Cette idée est corroborée par la bonté du maître dans l'album *Henry et la liberté* puisque « le maître d'Henry était bon avec lui et sa famille[2]. » Cet album met également en avant le rôle des hommes blancs abolitionnistes dans l'aide apportée à *Henry* pour organiser sa fuite vers la liberté. Ces hommes blancs sont alors perçus comme des hommes aidants, non violents.

Dans *Coton Blues*, la couleur blanche ne laisse pas de place à la douceur, exceptée pour la seule fleur de coton : « toute la journée, c'est le blanc qui domine. Le blanc cinglant du fouet, le blanc doux des fleurs qu'elle cueille, le blanc brûlant de la chaleur qui la mine et qui lui fait tourner la tête…[3] ». Là encore, le texte ne laisse pas de place à une possible vie loin des sévices et tortures corporelles comme peuvent en témoigner aussi quelques illustrations donnant à voir *Coton*, enchainée ou travaillant aux champs avec ses frères.

***

Cette responsabilité partagée interroge sur la question de la considération de l'Autre, mon Alter Ego. Finalement, même les hommes noirs, souvent identifiés comme des prisonniers de guerres tribales sur les terres africaines dans les albums documentaires, frères de couleur de peau, apparaissent comme des ennemis de leur propre peuple. Vient là se nicher la question du regard que l'on pose sur l'autre, de l'altérité.

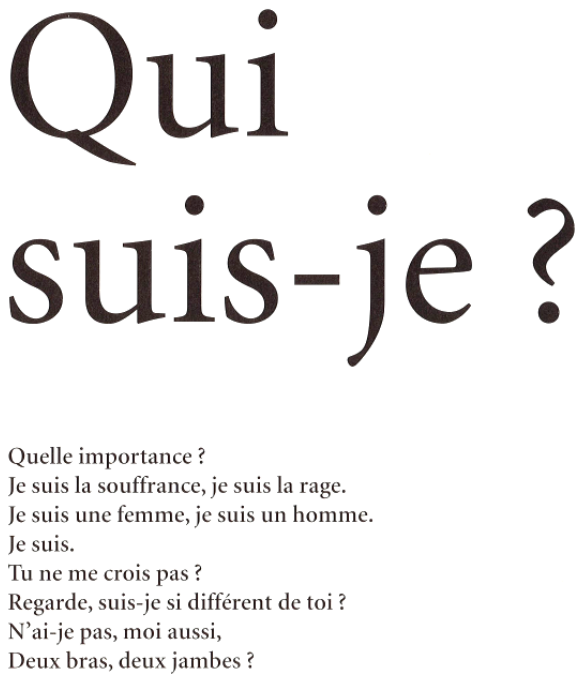
---

[1] Evelyne BRISOU PELLEN ; ill Nicolas WINTZ, *Ibidem*, page 226.
[2] Hellen LEVINE ; ill Nelson KADIR, *Op Cit*, page 4.
[3] Régine JOSEPHINE : ill Oreli GOUEL, *Op Cit*, page 11.

2.2.4 Vers l'altérité

La question de l'altérité est mise en exergue dans plusieurs ouvrages. Le texte de *L'esclave qui parlait aux oiseaux* souligne, dès les premières lignes, l'importance de connaître l'histoire de l'Autre, pour mieux l'appréhender, le comprendre, le reconnaitre, l'aimer : « Connaître quelqu'un est plus important que connaitre son pays, non ? Je veux te connaitre encore plus[1]… ».

De même, dans *un homme* de Gilles Rapaport, le texte commence par cette question : « Qui suis-je ?» posée à la fois au lecteur actuel mais aussi aux colons blancs de l'époque. La taille des caractères d'une part, le texte centré sur la page d'autre part interroge d'emblée le lecteur. La réponse à cette question est donnée en suivant, l'homme revêtant à la fois un sentiment de forte colère et de douleur, le rendant être humain à part entière, tant physiquement qu'affectivement.


Qui
suis-je ?

Quelle importance ?
Je suis la souffrance, je suis la rage.
Je suis une femme, je suis un homme.
Je suis.
Tu ne me crois pas ?
Regarde, suis-je si différent de toi ?
N'ai-je pas, moi aussi,
Deux bras, deux jambes ?

Ce passage du texte pourrait être mis en rapport avec la devise inscrite sur le médaillon que nous retrouvons en première page de ce travail, créé en 1787 par Wedgwood, un abolitionniste britannique : *Ne suis-je pas un Homme et un Frère ?* De plus, les nombreuses reprises anaphoriques d'Yves Pingilly, dans *L'esclave qui parlait aux oiseaux*, « le père du grand-père de mon arrière-grand-père, qui était un génie… » viennent inscrire l'ancêtre de Mariama dans une dimension d'être surnaturel, loin de l'idée d'un Africain sauvage et sans âme, véhiculée par les Blancs à l'époque de la traite négrière.

[1] Yves PINGUILLY ; ill ZAÛ, *Op Cit*, 1998.

Dans le roman *Deux graines de cacao*, la question de l'altérité est également présente. En effet, lorsque Julien assiste à l'échange entre esclaves et pacotilles, il se rend compte que ces Noirs, qu'il voit probablement pour la première fois, lui ressemblent, tel un alter ego : « Quand la pirogue accosta le navire, Julien n'en crut pas ses yeux : les hommes étaient noirs, vraiment noirs. Leurs cheveux étaient noirs et crépus, leur nez épaté, leurs joues marquées de grandes cicatrices, mais pour le reste, ils étaient constitués tout à fait comme eux[1]. » Il en est de même pour *Coumba* qui lors de la traversée est témoin d'une altercation entre deux matelots :

> *« - Je déteste ces Nègres ! Ils n'ont rien dans le crâne, ce sont des brutes, leur âme est aussi noire que leur peau !*
> *- Et moi, je n'aime pas comme on traite ces esclaves ! Ce ne sont pas des bêtes, par Dieu [2]! »*

Elle obtient sa liberté grâce à John, le fils de ses maîtres, qui fait le sacrifice de vendre son cheval auquel il tient beaucoup, pour offrir à *Coumba* sa liberté. John semble avoir pris la mesure des conditions de vie effroyables des esclaves puisqu'en serrant *Coumba* dans ses bras, il lui chuchote : « quand je serai grand, je me marierai avec toi. Et nous aurons des enfants avec la peau de la couleur du thé au lait… et nous n'aurons pas d'esclaves[3] ! ».

***

Aujourd'hui, cette période de l'Histoire reste ancrée dans la réalité dans notre quotidien, nourrie par la richesse de l'échange culturel, et la mixité du monde.

2.2.5 Le mélange des cultures européo-africaines

Yves Pinguilly, dès les premières lignes de son conte, insiste sur la connaissance « des traditions sacrées et des coutumes subtiles[4] » de ces peuples

---

[1] Evelyne BRISOU PELLEN ; ill Nicolas WINTZ, *Op Cit,* page 99.
[2] Pascale HEDELIN, ill Charline PIACRD, *Op Cit,* page 20.
[3] Pascale HEDELIN, ill Charline PIACRD, *Ibidem,* page 44.
[4] Yves PINGUILLY; ill ZAÛ, *Op Cit,* page 5.

d'Afrique, trop souvent dénigrées par les colons : « il y avait des hommes qui étaient des génies. Ceux-là savaient tout des plantes vénéneuses ou guérisseuses de la brousse[1] ». La fin de ce conte invite au regard que nous portons sur nos semblables, au mélange des cultures, à la recherche de la compréhension de l'identité culturelle de l'autre, à la mixité sociale, au respect : « Mariama, est-ce que tu m'offriras un jour une noix de Cola venue de ton pays des baobabs [2]? »

Coumba, dans un champ près des plantations de canne à sucre, vient en aide à John, le fils de ses maîtres qui, venant de tomber de cheval se retrouve face à un serpent qui le terrorise. *Coumba*, qui sait quoi faire dans cette situation, porte assistance à ce jeune garçon blanc. En échange de son geste, il lui offre une maquette d'un moulin lui appartenant, que la petite fille admirait tant. Là encore, l'histoire entre les deux enfants permet un échange des pratiques culturelles : la façon d'appréhender un serpent contre un jouet.

A noter qu'à la fin de l'album documentaire *Esclaves et négriers*, sont mentionnées les conséquences de la traite, avec par exemple, la naissance du Jazz, le mélange entre croyances chrétiennes et croyances vaudous. Ce lien fait par l'auteur est intéressant pour permettre aux enfants de faire du lien entre l'Histoire d'hier et le vécu d'aujourd'hui.

***

Après cette analyse de la trame narrative ou documentaire du texte, nous allons nous pencher sur la constitution des différents ouvrages, tant sur la typographie du texte que sur l'illustration et l'iconographie qui l'accompagne.

[1] Yves PINGUILLY ; ill ZAÛ, *Op Cit*, page 3.
[2] Yves PINGUILLY ; ill ZAÛ, *Ibidem*, page 27.

2.3 Texte et images

Dans les albums, l'image et l'illustration sont imposées au lecteur. Il est impossible de se représenter différemment ce qu'elles nous invitent à imaginer, un peu de façon similaire à l'image cinématographique. De ce fait, elles peuvent être vectrices d'une forte émotion ressentie par le lecteur, puisqu'imposées sans possibilité de pouvoir contourner ce qui nous gêne. Amzat Boukari-Yabara, dans son article dédié à la littérature de jeunesse comme support d'enseignement à l'esclavage et la traite négrière, souligne qu' « une image suscite toujours plus de commentaires et de réactions orales qu'un texte[1]. » Après avoir étudié un corpus d'ouvrages de littérature de jeunesse traitant de l'esclavage, il conclut en affirmant que « le recours aux images a pour intérêt d'offrir à chacun un point de vue concret sur lequel viendront se greffer des mots ou des silences qui traduiront une première impression[2] ». Ainsi, l'émotion et le sensible sont inévitablement convoqués.

2.3.1 Dans l'album littéraire, images créées pour l'album

Dans l'album littéraire, la dimension textuelle et iconographique est importante. Le mélange texte-image est prédominant. L'image ou l'illustration « ne se contente plus d'illustrer, elle complète, précise, explique, ou apporte un contrepoint. L'écrit lui-même devient image quand l'art graphique joue avec la typographie. Le support éclate dans des formats variés, carrés, oblongs ou démultipliés par des pages en accordéon[3] ». La trame narrative est accompagnée de l'illustration qui fait corps avec le texte. Elle vient le compléter, voire parfois le remplacer complétement.

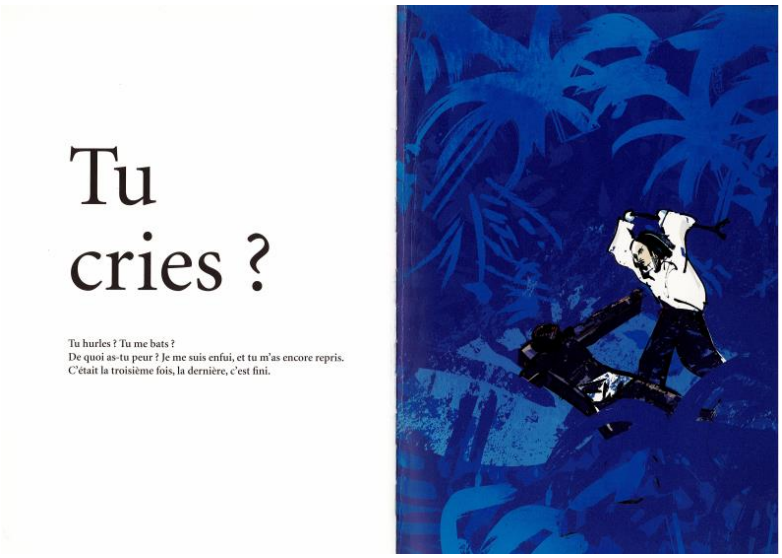
---

[1] Amzat BOUKARI-YABARA, « La littérature de jeunesse : images et supports d'un enseignement historique de la traite et de l'esclavage des noirs », dans *Conserveries mémorielle, passé colonial et modalités de mise en mémoire de l'esclavage,* sous la direction de Ana Lucia Araujo et Anna Seiderer, 2007.

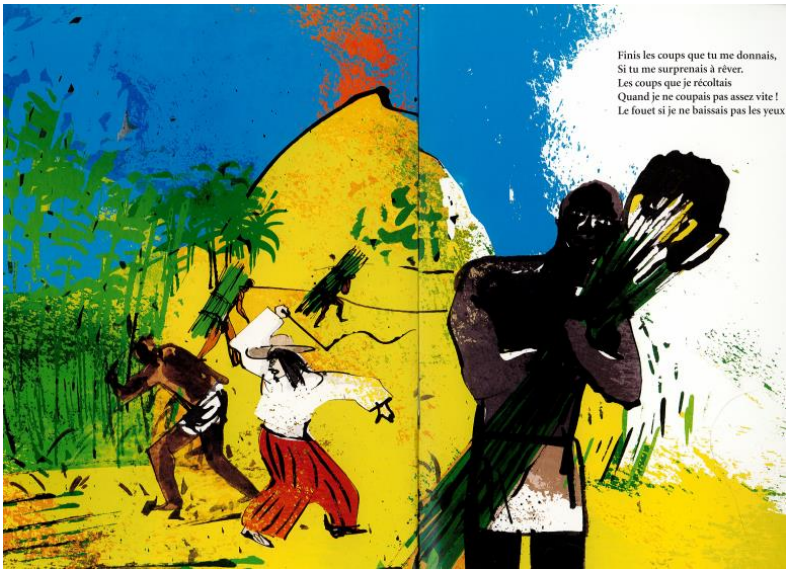
[2] Amzat BOUKARI-YABARA, *Op Cit*, paragraphe 30.

[3] L'album, emblème de l'évolution du livre pour enfants, jeux de l'image et du texte, page 1 http://classes.bnf.fr/pdf/albums.pdf

Parfois même, on assiste à une mise en scène calligraphique du texte, conférant à certains mots un poids plus important, les plaçant au-dessus des autres ou au contraire, les rendant plus petits, moins imposants. C'est le cas dans l'album *un homme* où Gilles Rapaport

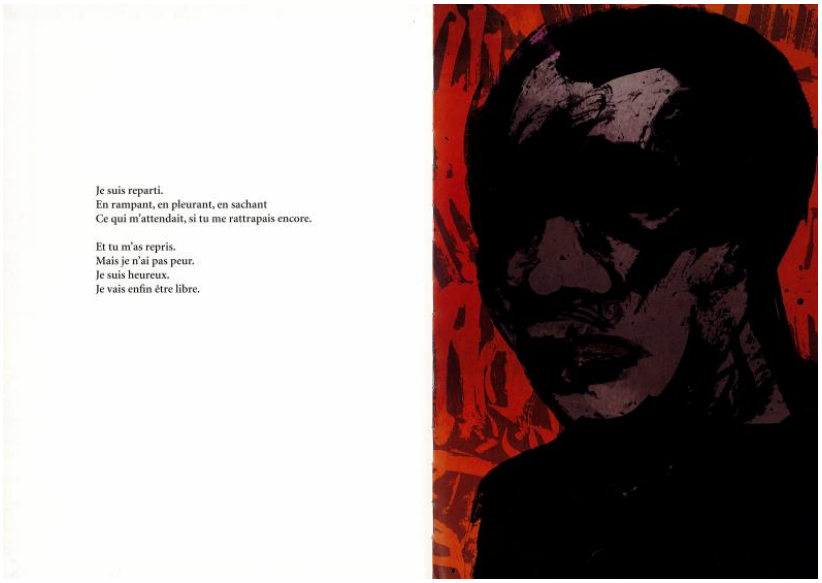


n'hésite pas à jouer avec les variations des caractères de certaines phrases interrogatives. Certains mots ou phrases sont notés en gras et la taille de la police est nettement agrandie comme pour créer un rythme au texte à travers des étapes importantes dans la vie de l'esclave. Les illustrations aux traits saccadés, majoritairement colorées par des couleurs froides, vives et criardes aux contours renforcés d'un trait noir, contrastent avec la couleur de peau des Noirs d'une part et viennent apporter une forme de puissance au texte (ici le cri par exemple).

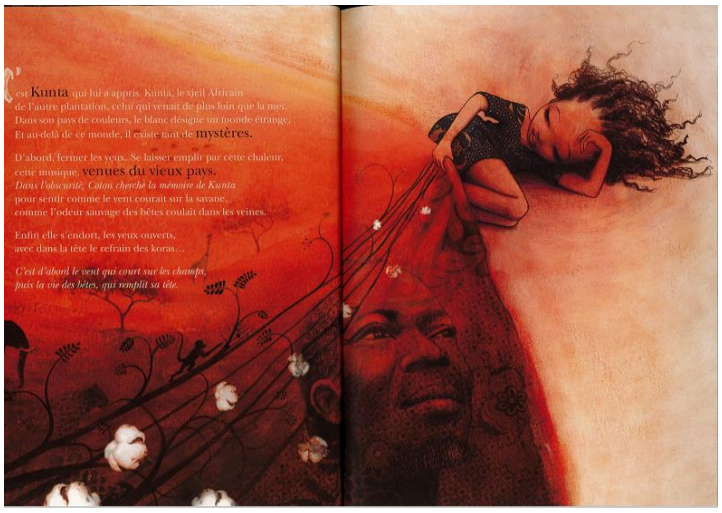


Rapaport fait le choix de toujours écrire le texte en noir sur un fond blanc, laissant imaginer, une fois encore que l'homme noir s'adresse à l'homme blanc en couchant ces mots sur le papier, en changeant le rapport de force, le Noir dominant le Blanc. Même lorsque la double page est illustrée, l'auteur prend soin de placer le texte sur un fond de l'illustration laissé blanc. Le texte est construit sur un jeu de questions/réponses, les phrases étant très courtes et enrichies par de nombreux signes de ponctuation. Chaque illustration, très réaliste, évoque la colère et la violence et laisse deviner les châtiments corporels et le travail

harassant dont les esclaves étaient victimes. Le regard de cet Homme, qui affronte souvent le lecteur au fil des pages n'existe plus sur la dernière illustration de l'album, laissant un visage mort, les yeux et le regard ayant disparu, prix à payer pour la liberté.



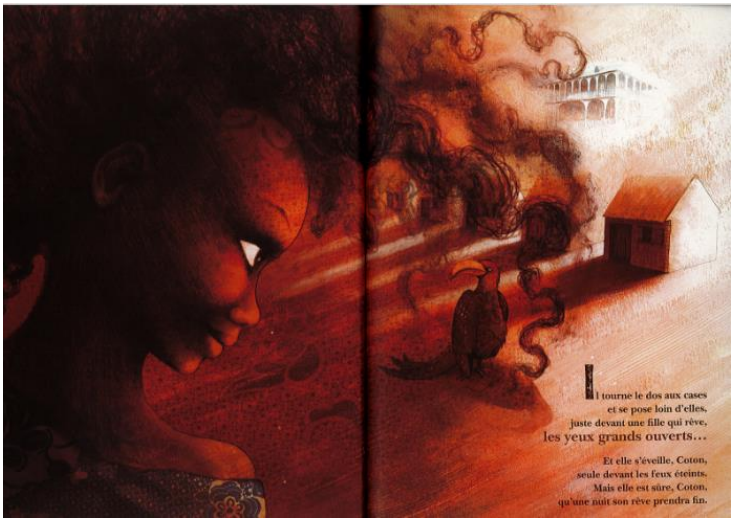
Comme pour le texte de Rapaport, Régine Joséphine, dans le conte *Coton, Blues* joue également sur la typographie du texte poétique, en prenant soin de le mêler aux illustrations, qui s'inscrivent sur une double page et viennent porter et sublimer le texte poétique, alternant les tons blancs, représentant les champs de coton, et des couleurs ocres et marrons, rappelant les terres africaines de ses ancêtres, ainsi que la couleur de peau des esclaves, peau tannée par le soleil. Les couleurs similaires entre typographie et illustrations s'harmonisent parfaitement pour ne plus faire qu'un. Par ailleurs, *Coton*, tirant sur elle la couverture, vient se lover au creux des différents symboles de l'Afrique (le singe, la girafe, le guépard, l'éléphant au milieu de la savane), comme pour ne pas oublier d'où elle vient, « pour sentir comme le vent courait sur la savane, comme l'odeur sauvage des bêtes coulait dans les veines[1] ». *Coton* n'a de cesse de rêver de voyage et d'Afrique, à travers Kunta[2].



[1] Régine JOSEPHINE : ill Oreli GOUEL, *Coton Blues*, imprimé à Barcelone, Gecko jeunesse, collection les contes imaginaires 2007, page 11.
[2] Peut-être en référence à Kunta Kinte, un jeune esclave, personnage principal du livre Racines, d'Alex Haley, capturé en 1767 puis emmené en Virginie, aux États-Unis. La fiction raconte son parcours, ses

L'Oiseau, l'Océan nous invitent aussi à voyager jusqu'à son pays natal, les spirales des illustrations incitant le lecteur à voguer avec elle. Certains mots sont écrits en prenant soin de noter une majuscule comme pour personnifier les choses qui aident *Coton* à rêver, lui rappelant ses terres africaines : « L'Océan, l'Oiseau-Mère, Calao, l'Oiseau géant, le Bois d'Ebène [1]».

On peut penser que la taille augmentée des caractères vient mettre en relief certains extraits du texte et ainsi donner une indication au conteur sur la façon de lire le texte : augmenter la police des lettres pour augmenter le volume de la voix, insister sur une phrase et marquer une pause. La page où les caractères sont graissés marque une rupture, *Coton* étant déterminée à en finir avec sa condition d'esclave : "Mais elle est sûre Coton, qu'une nuit son rêve prendra fin[2] ». L'Oiseau, que l'on peut supposer symbole de liberté, tourne le dos aux cases en feu, et elle le regarde, « les yeux grands ouverts[3]… », l'accentuation du blanc des yeux en témoignant. *Coton* disparaît, de façon mystérieuse, laissant le lecteur libre, comme l'est devenue *Coton*, d'imaginer comment elle a retrouvé sa liberté. D'autres extraits du texte se voient modifiés par une mise en italique ainsi qu'un changement de police. Ces modifications viennent apporter un effet de surbrillance comme pour souligner ces différents extraits. En effet, ils sont repris à la fin de l'album formant ainsi un poème[4].



envies de liberté, sa condition dans la plantation où il a été bassement renommé Toby, son mariage aussi, avec une autre esclave, puis la vie de leur fille et de ses descendants.
http://www.slate.fr/story/119225/image-kunta-kinte-hip-hop-france-etats-unis

[1] Régine JOSEPHINE : ill Oreli GOUEL, *Op Cit.*
[2] Régine JOSEPHINE : ill Oreli GOUEL, *Ibidem*, page 19.
[3] Régine JOSEPHINE : ill Oreli GOUEL, *Ibidem,* page 19.
[4] Cf Annexe 5.

Dans *Henry et la liberté*, les illustrations sont très réalistes, permettant au lecteur de s'approprier plus facilement l'histoire. Nous y voyons *Henry* grandir, de façon chronologique, véritable point d'appui pour le lecteur. Les illustrations des pages narrant sa fuite nous le montrent dans cette caisse en bois, avec un angle de vue en coupe, permettant au lecteur de mieux se représenter les sensations perçues par *Henry*. De plus, ces illustrations sont enrichies par un procédé stylistique de reprise anaphorique, comme pour amplifier la souffrance ressentie.

> « ***Il n'arrivait plus à bouger.***
> ***Il n'arrivait plus à penser.***
> ***Il n'arrivait plus à travailler***[1].»

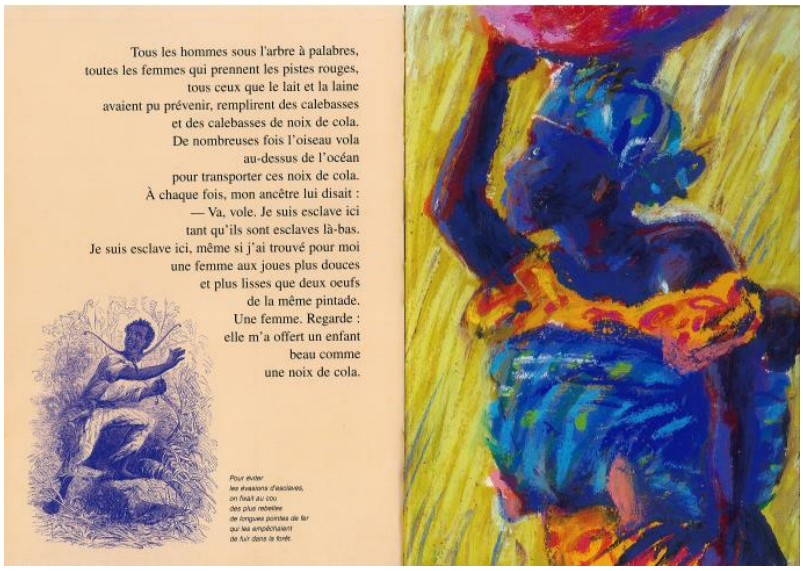
Ce ressenti est aussi perceptible sur son visage, alternant entre un visage triste et un visage plus joyeux selon ses différentes périodes de vie. L'auteur ne semble pas jouer avec la typographie du texte. Seules les pensées ou paroles d'Henry sont inscrites en italique.

2.3.2 L'album littéraire mêlant images fictionnelles et images d'archive

Comme cité précédemment, *L'esclave qui parlait aux oiseaux* est un album mêlant images fictionnelles et images d'archive. Les illustrations travaillées au pastel, apportant douceur et quiétude, nous plongent dans l'atmosphère africaine. Elles sont situées en majorité sur la partie droite de la double page, comme si elles se plaçaient

[1] Hellen LEVINE; ill Nelson KADIR, *Henry et la liberté, une histoire vraie,* imprimé chez Pollina, Toucan Jeunesse, 2007, page 18.

à l'ouest, adoptant comme point de vue, l'Océan Atlantique, point essentiel de migration des populations noires pendant la traite négrière transatlantique. Leurs couleurs, au ton pastel, présentes à chaque double page de l'album, viennent contrebalancer la violence de la vie quotidienne des esclaves : ainsi, le tam-tam, gage de liberté en terres africaines, sera opposé à la captivité des populations dans le négrier, dont nous connaissons les conditions de traversée épouvantables. Chaque scène de vie africaine est mise en regard avec une image d'archive, véritable source documentaire historique.



Ainsi, cette femme représentée dans sa vie quotidienne, dessinée de profil, semble regarder un esclave rebelle tentant de fuir, au prix de violentes douleurs infligées par les colliers de fer, dissuadant les esclaves de fuir à nouveau.

La plupart des pages situées à gauche, sont agrémentées du texte poétique d'une part et des images documentaires d'autre part, mettant en relation les deux continents où résident les hommes blancs : Mariama, à travers son récit et donc le texte, convoque le continent européen mais les images documentaires ramènent aux conditions d'esclavage dans les colonies. Ainsi, on assiste à chaque double page à cet échange entre les différents continents, l'Oiseau permettant de garder le lien. Confier ses yeux, c'est pouvoir continuer à porter le regard sur ses semblables meurtris, garder une filiation souvent annihilée lors de l'arrivée sur les îles antillaises, (les esclaves étant séparés, rebaptisés et convertis au christianisme), compatir à leurs douleurs et souffrances de captifs, souvent maltraités. C'est aussi pouvoir assurer une transmission orale de l'Histoire, très répandue en Afrique, ici par l'intermédiaire du tam-

tam parleur, instrument qui jouera un rôle dans le soulèvement du peuple antillais, comme en témoigne l'histoire de l'esclave Romain[1] dans l'histoire de l'abolition.

Les images documentaires, représentant des faits historiques, permettent comme le souligne Isabelle Nières-Chevrel « des partis pris, donc un engagement personnel, parce que le choix d'un graphisme, d'une mise en page, d'un point de vue, découle tout entier du projet intellectuel qui fonde l'album[2] ». Ces images, rappelant ce passé colonial douloureux et sombre pour le peuple africain, trouvent place dans l'album, comme pour aider le lecteur à faire la part des choses entre le réel et le texte poétique. Les documents historiques s'appuient sur des photographies ou gravures authentiques, représentant des scènes de vie des esclaves, du transport dans les bateaux négriers au travail dans les plantations, en passant par la vente des esclaves. De plus, à la fin de l'album, l'auteur met en exergue et en parallèle l'esclavage moderne d'aujourd'hui, en citant l'exemple des enfants qui travaillent « privés d'école, de sécurité, de droits et d'affection[3] ».

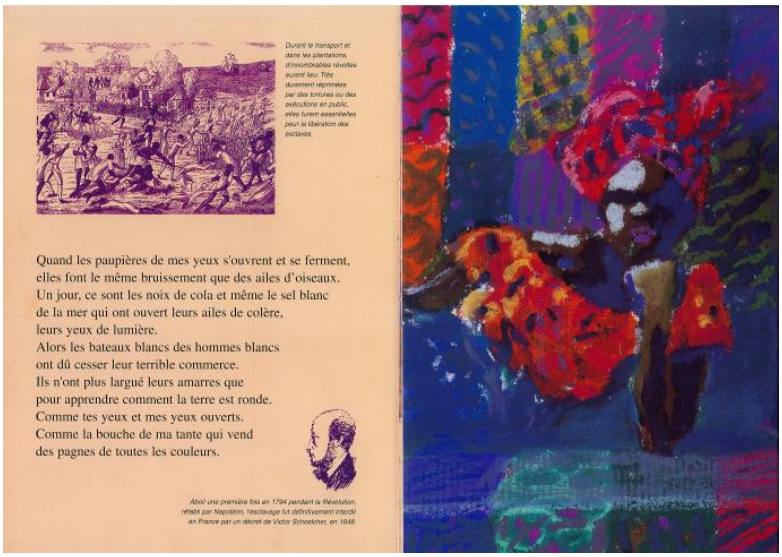
---

[1] Dans les tiroirs depuis le 4 mars 1848, l'information du décret se répand rapidement jusqu'aux Antilles françaises. En Martinique, l'attente est insoutenable, en partie due au souvenir du 1er décret d'abolition de l'esclavage en 1794 qui avait été annulé quelques années plus tard. Les esclaves craignent que le décret soit une parole en l'air et le 21 mai un événement embrase la ville de Saint-Pierre. "*Il faut savoir qu'on est vraiment sur le fil du rasoir. C'est-à-dire qu'on est train d'attendre l'abolition. Le conseil municipal de Saint-Pierre, la ville la plus importante de la Martinique, va déjà se prononcer pour une abolition de l'esclavage sans attendre le décret. Et une étincelle va mettre le feu aux poudres, c'est l'arrestation d'un esclavisé qui s'appelle Romain et qui bat le tambour. Le tambour, c'est un symbole fort par lequel les esclavisés transmettaient des informations. Ça a été interprété comme une sorte de contestation de l'autorité du propriétaire. Ce qui fait que cet esclave va être mis en prison. Ce déclenchement par l'arrestation de Romain fait qu'il y a un soulèvement général et ça va se répandre dans toute la colonie de la Martinique*", développe Myriam Cottias, directrice du Centre International de Recherches sur les esclavages et post-esclavages. L'esclave Romain est libéré le matin du 22 mai mais les esclaves restent dans les rues, se heurtent aux militaires, à des maîtres blancs. Cette flambée de violence embrase la ville de Saint-Pierre et la foule se concentre vers une maison où sont réfugiées des familles de colons parmi les plus honnis. On y met le feu, l'émeute est à son comble. Les accrochages font plusieurs blessés et morts, dans les deux camps.
Le 23 mai, le conseil municipal soumet une motion d'abolition immédiate par peur d'une escalade des violences. Elle est prononcée dans l'après-midi. La Guadeloupe suit quelques jours plus tard, puis la Guyane.
https://www.franceculture.fr/histoire/comment-a-ete-aboli-lesclavage-en-martinique

[2] Isabelle NIERES-CHEVREL (textes réunis par), *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, colloque de Cerisy, Gallimard Jeunesse, 2005, Page 19.

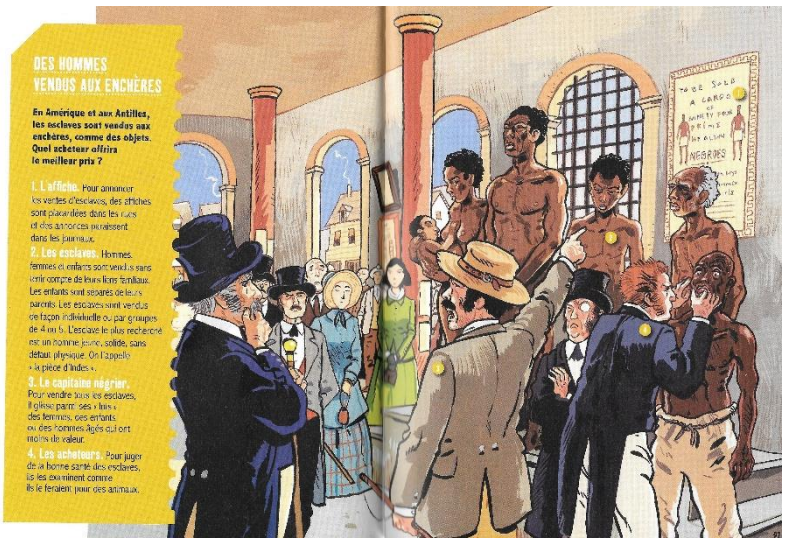
[3] Yves PINGUILLY ; ill ZAÛ, *Op Cit,* page 26.

Enfin dans les dernières pages, le portrait d'une femme africaine, semble regarder et interroger le lecteur sur cette histoire dans l'Histoire, face à une gravure représentant une scène de révolte et le portrait de Victor Schœlcher, homme politique français, qui a agi en faveur de l'abolition de l'esclavage.

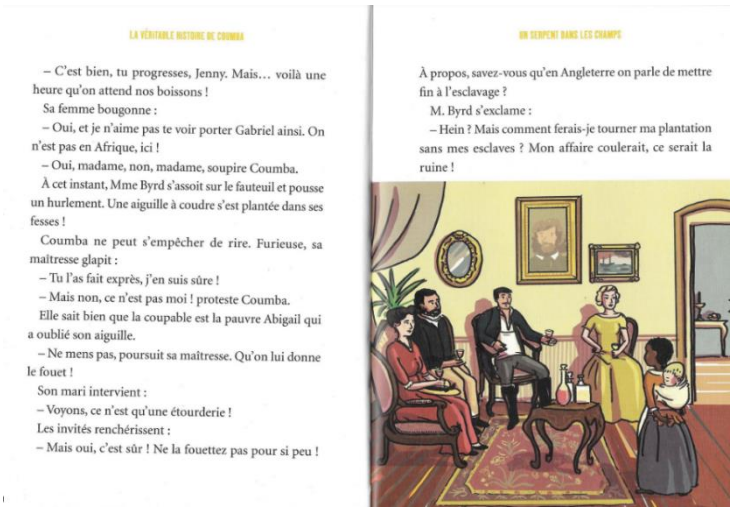


Seules deux illustrations, corroborées par le texte nous ramènent dans le métro parisien, lieu de narration de l'histoire de ses ancêtres par Mariama.

Dans le roman *La véritable histoire de Coumba petite esclave du XVIII*^{ième} *siècle,* on est en présence de deux sortes d'images. Les images fictionnelles dans les pages d'apports documentaires. Ces images sont des dessins qui viennent illustrer les différents pans de l'Histoire, compléter les éléments de la trame narrative en s'appuyant sur des faits historiques connus et avérés. Dans l'exemple ci-contre, représentant la vente des esclaves, les différents acteurs et éléments importants sont légendés, permettant d'apporter une meilleure représentation de la réalité historique de l'époque.



Des images fictionnelles, qui s'apparenteraient plutôt à des illustrations viennent en appui à la trame narrative. Ainsi, sur l'illustration ci-contre, les maîtres de *Coumba* sont représentés en présence de leurs amis, dans le salon, *Coumba* se faisant disputer et portant l'enfant de ses maîtres, sur son dos comme le veut la coutume africaine.



LA VÉRITABLE HISTOIRE DE COUMBA

– C'est bien, tu progresses, Jenny. Mais… voilà une heure qu'on attend nos boissons !

Sa femme bougonne :

– Oui, et je n'aime pas te voir porter Gabriel ainsi. On n'est pas en Afrique, ici !

– Oui, madame, non, madame, soupire Coumba.

À cet instant, Mme Byrd s'assoit sur le fauteuil et pousse un hurlement. Une aiguille à coudre s'est plantée dans ses fesses !

Coumba ne peut s'empêcher de rire. Furieuse, sa maîtresse glapit :

– Tu l'as fait exprès, j'en suis sûre !

– Mais non, ce n'est pas moi ! proteste Coumba.

Elle sait bien que la coupable est la pauvre Abigail qui a oublié son aiguille.

– Ne mens pas, poursuit sa maîtresse. Qu'on lui donne le fouet !

Son mari intervient :

– Voyons, ce n'est qu'une étourderie !

Les invités renchérissent :

– Mais oui, c'est sûr ! Ne la fouettez pas pour si peu !

UN SERPENT DANS LES CHAMPS

À propos, savez-vous qu'en Angleterre on parle de mettre fin à l'esclavage ?

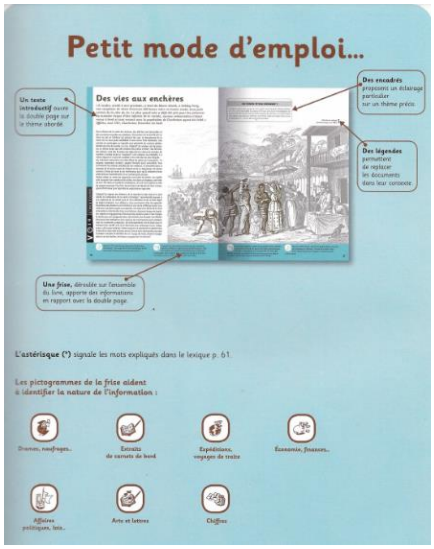
M. Byrd s'exclame :

– Hein ? Mais comment ferais-je tourner ma plantation sans mes esclaves ? Mon affaire coulerait, ce serait la ruine !

***

On voit ici, dans ces quelques exemples qu'il n'est pas toujours facile de pouvoir classer les albums dans un seul registre : littéraire ou documentaires ? Les deux pouvant s'entremêler pour apporter un supplément d'informations, permettant aux enfants d'apprendre l'Histoire via différentes entrées (littéraires et documentaires).

2.3.3 Dans l'album documentaire



Contrairement à l'album littéraire, l'image dans l'album documentaire a une fonction informative, au même titre que le texte lui-même. Le texte et l'image occupent l'intégralité de la double-page, demandant une méthodologie particulière pour lire ces informations. A cet effet, dans *Esclaves et négriers*, un mode d'emploi de l'album documentaire est glissé en première page pour permettre à l'enfant de se repérer dans la double page. On y retrouve un texte introductif sous le titre, la frise chronologique en bas

de la double page, des encadrés qui proposent un éclairage particulier sur un thème précis et enfin des légendes qui accompagnent les documents historiques.

L'organisation de la double page de *L'esclavage* est assez similaire, faisant apparaitre des encadrés, des jeux de couleurs dans les titres. Le texte informatif, décrivant l'Histoire, se contente d'une description du passé, sans faire état des émotions et ressentis des différents acteurs dont il est question.

L'album *Les esclaves en Amérique du Nord* se compose de huit chapitres qui expliquent les faits historiques dans une sémantique simple et accessible aux enfants. L'auteur y parle avec simplicité de chaque chose sans pour autant simplifier la situation. Par exemple, il n'hésite pas à aborder les abus sexuels faits aux femmes lors des traversées qu'il décrit ainsi : « on les (les femmes) renvoie à fond de cale…sauf celles que les marins choisissent pour en faire leur compagne le temps du voyage[1] ». La violence des faits semble adoucie. Dans *L'esclavage* et *Esclaves et Négriers,* le vocabulaire utilisé spécifique à ces périodes historiques tel que : abolition, affranchir, négrier, marquer au fer rouge, razzia… est identifié soit par un astérisque, soit par un surlignage de couleur et renvoie à un lexique ou glossaire à la fin de l'ouvrage qui vient en support aux élèves. De plus,

[1] Hélène MONTARDRE, *Les esclaves en Amérique du Nord*, Paris, Editions du Sorbier, collection « La vie des enfants », 2004, page 23.

l'on peut noter la présence d'un index dans *Esclaves et négriers* permettant de pouvoir se référer à une idée particulière.

LA PETITE FILLE VENDUE

LE DESTIN
DE DAISY

Absolument rien ne peut empêcher un maître de vendre l'enfant de son esclave. Il le fait s'il veut punir celui-ci ou tout simplement s'il a besoin d'argent.

D'habitude, le matin, Daisy reste auprès de Auntie Martha, la vieille esclave qui s'occupe des petits. Daisy berce les bébés, c'est ce qu'elle préfère. Car les bébés, même quand ils pleurent, restent toujours tranquilles. Et puis, Auntie Martha s'occupe bien d'elle ; elle lui donne à manger dans un bol en bois. C'est chaud et il y a souvent aussi un gros morceau de pain.

D'habitude, Daisy traîne dehors et cherche des brindilles pour allumer le feu. Elle marche pieds nus et porte en guise de robe un sac de toile avec des trous pour les bras et la tête. Quant à ses cheveux, ils n'ont pas souvent vu un peigne...

Mais ce matin, rien n'est comme d'habitude. On l'a appelée à la grande maison ; une esclave qu'elle connaît à peine l'a lavée, lui a passé une vieille robe, puis a entrepris de démêler ses cheveux. Daisy a serré les dents car, même si elle a mal, elle ne veut pas le montrer. Depuis deux heures, elle est assise sur les marches de la cuisine et elle attend. Quoi ? Elle n'en sait rien...

Une charrette conduite par un Noir est venue chercher Daisy et l'a emmenée. Ce soir, quand sa maman rentrera des champs, elle apprendra que sa fillette de 9 ans a été vendue et personne ne saura lui dire où elle se trouve à présent.

Alors que les albums *L'esclavage* et *Esclaves et Négriers* sont exclusivement documentaires et plus denses, laissant le texte informatif occuper une grande place dans la double page, chaque chapitre de l'album *Les esclaves en Amérique du Nord* est entremêlé d'une histoire singulière : celle de Jean-Baptiste Duchemin, négociant français, de Dawu, le petit Noir fait prisonnier sur ses terres natales, de Mogué, le petite fille esclave achetée, de Tom, le porteur d'eau auprès de ses frères esclaves, de Daisy, achetée en même temps que sa mère lors de la vente aux esclaves, de John, le clandestin fugitif (dont l'histoire ressemble à celles des fugitifs dans l'album *Et ils suivirent la grande ourse*), et enfin d'Harriet Tubman, figure de la lutte contre l'esclavage en Amérique. Dans ces histoires racontées, la trame narrative reprend le dessus, et permet au lecteur de se laisser embarquer avec le personnage principal dont il est question. La description de la situation et du personnage, souvent un enfant, permet une meilleure identification de la part du lecteur. A noter aussi que la différence entre les deux types de texte est visible grâce à un changement de police de caractères.

Dans *Les esclaves en Amérique du Nord* et *Esclaves et Négriers*, les doubles pages se partagent entre le texte et les images documentaires, se faisant le témoin du texte historique. Ces pages sont illustrées par des documents d'Histoire, photographies, peintures, gravures, carte géographique explicative, dessins faisant écho et illustrant le texte. A noter que dans *L'esclavage*, les images sont en majorité des dessins rappelant le texte. Nous ne retrouvons que trois images documentaires dans cet album alors que « l'information scientifique apportée par la leçon et l'étude des dossiers documentaires contribueront à l'instruction et à la formation de l'esprit critique des élèves. […] l'identification précise des sources documentaires est d'autant

plus formatrice qu'elle aide à comprendre l'importance du point de vue de celui qui tient la plume ou le pinceau ; ainsi que la différence entre le texte d'un historien et un roman historique, ou entre la reproduction d'une source documentaire et une fiction cinématographique[1] ». L'auteur a certainement souhaité rendre l'information plus accessible et proche aux lecteurs les plus jeunes (donné à lire à partir de 7 ans), en utilisant le dessin (dessin animé).

Alors que dans *L'esclavage*, c'est la pagination qui reprend le visuel d'une frise chronologique, permettant d'avancer à la fois dans la lecture de l'album et dans le temps, dans *Esclaves et négriers* la chronologie des événements est reprise par une frise chronologique sur chaque double page accompagnant l'enfant dans la lecture documentaire et la prise de repères spatio-temporels.

***

Dans la plupart des albums littéraires étudiés, le point de vue de l'esclave est majoritairement adopté, dénonçant les actes de cruauté et la condition humaine. Les illustrations viennent faire écho au texte, qui lui-même semble jouer avec les couleurs et la typographie. L'album documentaire, quant à lui, ne semble pas adopter de point de vue particulier mais raconte plutôt l'Histoire, la replaçant dans différents repères (spatiaux, temporels, économiques…), les images documentaires pouvant aider à comprendre le texte qui ne se veut qu'informatif.

2.4 L'épilogue

Jessie Magana, éditrice et autrice, demande aux auteurs « une petite touche d'espoir ; il faut que la fin arrive sur quelque chose de pas trop sombre, où l'on peut se poser la question du futur destin du héros[2] ». Si je remets cette phrase dans le contexte

[1] Eric MENARD, Marie-Albane DE SUREMAIN, « Enseigner l'histoire des traites, des esclavages et de leurs abolitions, mutations et ambiguïtés sensibles dans une discipline scolaire » dans *Diasporas 21*, 2013, paragraphe 31.
[2] Jessie MAGANA, 23ième rendez-vous – littérature de jeunesse et histoire, 1h13min.

de lecture de romans et d'albums que j'ai menée pour faire ce travail, les héros des différentes histoires ont tous, effectivement, une fin heureuse. Même si dans l'album *un homme* de Gilles Rapaport, la mort peut être considérée comme malheureuse, son caractère libératoire peut en faire un événement « heureux » pour le lecteur. Julien finit par revenir chez ses parents adoptifs, entouré d'une nouvelle petite sœur, qu'il semble avoir adoptée à son tour. *Coumba*, après avoir acheté sa liberté rencontre Jonas qui lui apprend à travailler le bois. Elle espère retourner dans son pays…avec John. *Coton* retrouve mystérieusement la liberté, les ellipses tenant « à distance les hypothèses les plus inquiétantes[1] », et *Henry*, pour y parvenir, est aidé par des hommes blancs. *Mariama* et *Alexandre* nourrissent l'espoir d'un monde meilleur, où tous les Hommes pourront vivre libres.

L'épilogue dans les albums documentaires n'est pas le même pour tous les albums. Alors que dans « *Les esclaves en Amérique du Nord* », l'histoire se termine avec l'Histoire elle-même, c'est-à-dire, l'abolition de l'esclavage et de la traite négrière transatlantique, les deux autres albums envisagent ce que l'esclavage nous a laissé comme héritage aujourd'hui, à la fois en terme d'esclavage moderne mais aussi culturellement, avec la naissance du Jazz par exemple.

***

La frontière entre album littéraire et album documentaire reste poreuse et fragile comme en témoigne un des albums de notre corpus, *« L'esclave qui parlait aux oiseaux* » , égrenant au fil des pages, sur un fond d'illustration aux couleurs pastel, comme pour apaiser cette période sombre de l'histoire, un mélange de merveilleux et de documentaire. De ce fait, si l'on admet que la littérature de jeunesse nourrit les représentations historiques des élèves, qu'en est-il de leurs écrits ?

[1] Christiane CONNAN-PINTADO, Gersende PLISSONNEAU, « L'album historique ou le paradoxe d'une mémoire de l'esclavage. Perspectives littéraires et didactiques », *Repères*, 48, 2013, paragraphe 13.

3 - Analyse des données

Dans cette troisième partie, nous nous interrogerons sur l'acte réflexif d'écrire, avant de décrire puis d'analyser les écrits des élèves. Enfin, les écueils perçus seront soulignés et des pistes d'amélioration proposées.

3.1 L'écriture, le reflet de l'évolution de la pensée

3.1.1 Lecture et écriture, un rapport intimement lié

La littérature est considérée par l'institution comme « une part essentielle de l'enseignement du français : elle développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi. Elle est donnée à lire et à entendre ; elle nourrit les pratiques d'écriture. Au cycle 3, l'accent est mis sur l'appropriation du texte littéraire par l'élève, en lien avec son expérience, ses lectures, ses connaissances, celles qu'il acquiert dans d'autres disciplines, notamment en histoire[1] ».

L'on peut imaginer qu'au fil des années et des apprentissages, l'écriture évolue, s'enrichit et vient se nourrir des différents apports littéraires (écrits et oraux) ainsi que de ceux de la pensée. En cycle 2, « lecture et écriture sont deux activités intimement liées dont une pratique bien articulée consolide l'efficacité.[2] » De plus, « pour passer à l'écriture, ils (les élèves) s'appuient sur des textes qu'ils ont lus et recueillent des ressources pour nourrir leur écrit […] Avec l'aide du professeur, ils prennent en compte leur lecteur[3] ». De même, en cycle 3, l'accent est mis sur le lien entre lecture et écriture où cette dernière « est pratiquée en relation avec la lecture de différents genres littéraires dans des séquences qui favorisent l'écriture libre et autonome et la conduite de projets d'écriture[4] ».

***

[1] Programmes cycle 3, Volet 3 : les enseignements - Français, 2020, page 10.
[2] Programmes cycle 2, Volet 3 : les enseignements - Français (cycle 2), 2020, page 12.
[3] *Op. Cit.,* page 16.
[4] *Op. Cit.,* page 18.

En fin de cycle 2, les élèves doivent être capables de « rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire » et d' « améliorer un texte, notamment son orthographe, en tenant compte d'indications[1] ». En revanche, en fin de cycle 3, la quantité de texte est portée à « une à deux pages[2] » et il doit être « adapté à son destinataire[3] » et après révision, le texte obtenu doit être « organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle[4]. » En cycle 2 et 3, la pratique de l'écriture doit être une activité quotidienne. Mais qu'est-ce que rédiger ou écrire ?

3.1.2 Qu'est-ce que l'écriture ?

Le terme « écriture » recouvre à la fois des sens appartenant à l'intime comme notre manière personnelle et singulière scripturale ou bien de retranscrire notre pensée par l'acte d'écrire, et à la fois des sens plus collectifs, comme un type de caractères adoptés dans un système de signes visibles ou bien même un livre fédérant une idéologie comme les Ecritures Saintes par exemple[5]. Ainsi, on pourrait dire que l'écriture est à la fois un moyen de représenter des sons dans son idée la plus sommaire mais aussi la façon de représenter des idées, de communiquer avec autrui. L'écriture pourrait être considérée comme le visible de la langue, l'invisible en étant l'oral. Elle serait à la fois un outil aidant à coucher sur le papier des idées de la pensée et à la fois une aide pour organiser ces mêmes idées en un objet visible, compréhensible pour le futur lecteur. Dominique Bucheton définit l'acte d'écrire ainsi :

> *« Ecrire c'est l'affaire d'un sujet qui pense, étudie, ressent, explore, le stylo à la main, les méandres de sa pensée, de son imagination et de sa culture. Écrire est le fait d'un sujet en train d'exprimer pour lui et pour ceux à qui il s'adresse, des événements, des arguments, des émotions, parfois difficiles à dire, difficiles à mettre en*

[1] *Op. Cit.,* page 17.
[2] *Op. Cit.,* page 18.
[3] *Ibidem*, page 18.
[4] *Ibidem*, page 18.
[5] Dictionnaire Le Robert, passim.

ordre. Écrire c'est une petite lumière vacillante et fragile dans un coin du cerveau, une lumière qui a envie de grandir et se montrer. Écrire nécessite beaucoup de silence et de temps. Le temps pour que s'accordent et s'orchestrent toutes ces voix intérieures qui s'agitent et murmurent en nous[1]. »

***

Ainsi, l'écriture telle que décrite par Dominique Bucheton, qui a beaucoup travaillé sur le « pouvoir réflexif du langage, des écrits intermédiaires pour penser, apprendre et se construire[2] » qualifie l'écriture de « médium irremplaçable[3] » permettant « à celui qui l'utilise de faire un pas de plus dans la construction du sens, par exemple le développement de son imaginaire, l'enrichissement de ses savoirs, la compréhension des autres et de lui-même[4] », le plaçant ainsi dans une posture auctoriale.

3.1.3 La posture auctoriale de l'élève

Dans son article *Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur*, Catherine Tauveron interroge la place laissée à l'élève en tant que sujet écrivant. Quelle place accorder à un élève qui écrit un récit fictionnel ? Peut-on considérer qu'il s'agisse de littérature ? Reprenant les idées de Gérard Genette, critique littéraire, elle affirme que « toute fiction narrative est constitutivement de la littérature […] parce qu'elle procède, comme la tentative du peintre ou du musicien en herbe, d'une

---

[1] BUCHETON – ALEXANDRE - JURADO - *Pour une refondation de l'enseignement de l'écriture*- RETZ 2015, https://www.ddec06.fr/personnes-ressource/2017/11/16/des-guides-pour-mieux-guider-et-autres-outils.
[2] https://www.editions-retz.com/auteur/dominique-bucheton.html
[3] Dominique BUCHETON, Jean-Charles CHABANNE. *L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ?* Jean-Charles CHABANNE and Dominique BUCHETON. L'écrit et l'oral réflexifs. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, Presses universitaires de France, 2002, page2.
[4] Dominique BUCHETON, Jean-Charles CHABANNE. *Op. Cit.,* page 2.

« intention artistique »[1] ». En revanche, la position d'auteur est différenciée de la position d'écrivain, de par la valeur de la qualité de l'œuvre littéraire reconnue « dans un contexte social et historique donné[2] ». De plus, l'élève « n'est possiblement auteur, […], que s'il sait qu'à son intention artistique va répondre dans la classe une « attention esthétique » chez l'enseignant et chez les pairs[3] ».

Etant placé dans cette posture d'auteur, quelles sont les stratégies utilisées par l'élève pour entrer dans l'acte d'écrire ? Dans son ouvrage « *Refonder l'enseignement de l'écriture* », Dominique Bucheton identifie quatre postures d'écriture chez les élèves. Elle y décrit chacune d'entre elles ainsi que les versants positifs et négatifs que l'on peut leur conférer.

3.1.4 Les postures d'écriture

3.1.4.1 La posture scolaire

Il s'agit d'une posture d'écriture très normée, assez sclérosante. Elle n'aide pas l'élève à se construire en tant que sujet écrivant. En revanche, cette stratégie permet généralement la réussite scolaire, car l'élève a bien intégré les différentes normes selon l'écrit convoqué.

3.1.4.2 La posture première

Importante et indispensable, la posture première, décrite par Catherine Tauveron comme la « posture énonciative adoptée spontanément[4] » est considérée

[1] Catherine TAUVERON, « Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur », dans Le français aujourd'hui, vol. 157, no. 2, 2007, paragraphe 3.
[2] Catherine TAUVERON, *Op. Cit*., paragraphe 3.
[3] Catherine TAUVERON, *Ibidem*, paragraphe 7.
[4] Catherine TAUVERON *Ibidem*, paragraphe 1.

par Dominique Bucheton comme « une sorte de sésame dans le premier jet d'écriture[1] ». Le sujet scripteur, à travers l'écriture, laisse jaillir ses affects et ses émotions et ne se préoccupe pas de la syntaxe et de l'orthographe. Cette posture entraine une attitude de franche implication et de plaisir pour le sujet scripteur. Certains élèves, adoptant cette posture, continuent de produire leur texte et ont généralement du mal à revenir dessus. De plus, les élèves qui sont placés dans cette posture première ne parviendront pas seuls à faire évoluer leur texte. Ils nécessitent un étayage de l'enseignant soit par une nouvelle consigne, soit par des conseils.

3.1.4.3 La posture ludique et créative de détournement de la tache

Cette posture consiste à se détourner de la tâche pour la réinventer et se l'approprier. L'élève investit la tâche signant parfois une forme de « refus du carcan scolaire[2] ». Cependant, le risque encouru dans l'adoption de cette posture est l'écart qui peut résider entre la consigne et l'action réelle de l'élève, le conduisant dans un hors sujet par exemple. Ces postures, souvent sanctionnées par le système scolaire, sont rares, mais n'empêchent pas de penser.

3.1.4.4 Les postures réflexives

Elles permettent de construire le texte, au fur et à mesure que s'élabore et se modifie la pensée du sujet scripteur, ici l'élève. L'écriture s'organise alors par étapes, qui permettent d'apporter un enrichissement et du sens au texte produit. L'élève doit alors se « décentrer pour dépasser ses émotions[3] ». Ce sont ces postures réflexives qui permettent à l'élève de pouvoir revenir sur son texte par le brassage et le réinvestissement des savoirs déjà présents. Ces postures réflexives sont couchées sur le papier par ce que Dominique Bucheton nomme des écrits intermédiaires. Ils sont

[1] Dominique BUCHETON, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, Retz, 2014, page 104.
[2] Dominique BUCHETON, *Op. Cit.*, page 105.
[3] Dominique BUCHETON, *Ibidem*, page 107.

un espace où se construit la pensée réflexive du sujet pensant (répondant à une consigne), mettant au premier plan la retranscription de la pensée, ce qu'elle nomme « un travail cognitif sur des contenus sémantiques et symboliques[1] », en relayant au second plan les règles orthographiques. Elle rappelle que les écrits intermédiaires portent « les traces de l'activité de l'élève inséparablement cognitive, psychologique, sociale et langagière[2] ». Des écrits réflexifs sur la condition humaine, les conditions de vie des esclaves, des « critiques » des décisions ou comportements adoptés à une époque de l'Histoire, viennent interroger les différents aspects de cette activité de l'élève. Il s'agit pour l'enseignant de « repérer en quoi le travail réflexif du langage témoigne d'une recherche par l'élève d'un point de vue singulier, lui permettant de construire progressivement une position d'auteur[3] ».

« Toutes ces postures ne se valent pas[4] » mais sont nécessaires pour l'élève à s'engager dans l'écriture. La posture réflexive est la plus valorisée dans le système scolaire puisqu'il s'agit de celle qui sera attendue des élèves dans les classes de collège et « exigée dans toutes les disciplines en enseignement général au lycée[5] ». Les élèves doivent naviguer entre les différentes postures au fur et à mesure de ses différentes réécritures du texte, entre normes et singularité. Catherine Tauveron fait apparaitre cette complexité de changement de posture comme une mise en tension entre « l'exigence de « littéralité » perçue par les élèves [et l'] exigence de « littérarité » manifestée à mots couverts par les enseignants[6] » c'est-à-dire la juste mesure, pour l'enseignant, d'agir de façon didactique sur l'élève, tout en conservant sa subjectivité, ceci au profit de la construction d'un apprentissage.

---

[1] Dominique BUCHETON, Jean-Charles CHABANNE, *L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ?*. Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton. L'écrit et l'oral réflexifs. Parles et écrire pour penser, apprendre et se construire, Presses universitaires de France, 2002, page 4.
[2] Dominique BUCHETON, Jean-Charles CHABANNE, *Op. Cit*., page 2.
[3] Dominique BUCHETON, Jean-Charles CHABANNE. *Ibidem,* page 2.
[4] Dominique BUCHETON, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, Retz, 2014, page 107.
[5] Dominique BUCHETON, *Op. Cit.,* page 107.
[6] Catherine TAUVERON, « Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur », dans Le français aujourd'hui, vol. 157, no. 2, 2007, paragraphe 1.

3.1.5 Les écrits intermédiaires

Les instructions officielles nous rappellent qu'au cycle 2, « les élèves se familiarisent avec la pratique de la relecture de leurs propres textes pour les améliorer. Des remarques toujours bienveillantes faites sur le texte initialement produit, des échanges avec un pair à propos de ce texte sont des appuis efficaces pour construire l'autonomie de l'élève. Les élèves développent une attitude de vigilance orthographique en faisant le lien avec l'étude de la langue, soutenus par le professeur qui répond à leurs demandes d'aide[1] ». De même, au cycle 3, « les situations de réécriture et de révision menées en classe prennent toute leur place dans les activités proposées. La réécriture peut se concevoir comme un retour sur son propre texte, avec des indications du professeur ou avec l'aide des pairs, mais peut aussi prendre la forme de nouvelles consignes, en lien avec l'apport des textes lus. Tout comme l'écrit final, le processus engagé par l'élève pour l'écrire est valorisé. À cette fin sont mis en place brouillons, écrits de travail, versions successives ou variations d'un même écrit, qui peuvent constituer des étapes dans ce processus. L'élève acquiert ainsi progressivement une plus grande autonomie et devient de plus en plus conscient de ses textes[2] ».

Selon Dominique Bucheton, ces écrits intermédiaires, étapes indispensables dans le processus de travail langagier, se situent « entre le brouillon, promis à une destruction immédiate, et les formes dignes de conservation et d'évaluation[3] ». Il s'agit d'un écrit propre, singulier, reflet de sa propre pensée, qui sera transformé, et que l'on peut « faire évoluer, en la (la pensée) reformulant, seul mais surtout avec l'aide des autres : le maître, mes pairs, mes lectures…[4] ». Les écrits intermédiaires permettent de penser, d'apprendre, et de se construire car l'écrit est médiateur entre soi et les autres.

***

[1] Programmes cycle 2, Volet 3 : les enseignements - Français (cycle 2), 2020, page 16.
[2] Programmes cycle 3, Volet 3 les enseignements - Français, 2020, page 18.
[3] Jean-Charles CHABANNE, Dominique BUCHETON. « *Les écrits "intermédiaires"* », *La Lettre de la DFLM*, 2000, page 2.
[4] Jean-Charles CHABANNE, Dominique BUCHETON, *Op. Cit.*, page 2.

Ce travail d'écriture n'est possible que si l'univers de référence convoqué par le thème de l'écriture, ici l'esclavage, est connu des élèves. Afin de pouvoir construire cet univers, les leçons d'Histoire d'une part et les apports littéraires d'autre part sont venus irriguer les savoirs et connaissances des élèves en amont de l'écriture.

3.2 Description du projet

3.2.1 La classe

Le travail d'écriture fut mené dans une classe de vingt-deux élèves de CE2-CM1 répartis comme suit : sept élèves de CE2[1] et quinze élèves de CM1[2]. Parmi ces élèves, certains présentent des troubles des apprentissages, comme la dyslexie, et son corollaire fréquent, la dysorthographie conduisant à des difficultés en français. Une élève de CE2, pour laquelle une différenciation a été mise en place est également très en difficulté tant sur la graphie que sur la syntaxe des phrases. Deux élèves sont identifiés comme EIP[3].

Comme le précise Jacques Crinon, « la mise en lien des textes lus et de l'écriture fait partie des stratégies pédagogiques efficaces[4] ». Le travail d'écriture a été mené en lien avec une mise en réseau d'œuvres littéraires précédemment citées, auxquelles les élèves avaient accès tous les jours pendant le quart d'heure de lecture individuelle. Deux albums, *L'esclave qui parlait aux oiseaux* et *Un homme* ont été travaillés en classe entière.

A noter que tous les matins, les élèves écrivent un texte court lors d'une activité ritualisée de jogging d'écriture, les instructions officielles rappelant que « des exercices d'entraînement à l'écriture développent des automatismes qui permettent de faire

---

[1] Cours élémentaire 2ième année.
[2] Cours moyen 1ière année.
[3] Elève intellectuellement précoce.
[4] Jacques CRINON, « *Quels dispositifs permettent d'enseigner la production de textes ?* », conférence de consensus, écrire et rédiger, mars 2018, page 4.

progresser les élèves[1] ». Cet exercice quotidien, pour lequel chacun est libre d'échanger oralement sa production avec ses camarades, vient nourrir ce que Catherine Tauveron appelle une communauté d'auteur, à l'image de la communauté de lecteur créée pendant le temps quotidien de lecture individuelle. Pendant ce temps d'échange, la communauté est à l'écoute de la singularité auctoriale des élèves, chacun pouvant se rendre compte de l'impact de son texte sur l'auditeur et ainsi évaluer si l'objectif du récit narratif est atteint (humoristique, triste, effrayant …).

3.2.2 L'objectif

L'objectif de ce travail d'écriture était d'identifier comment l'écriture, à partir d'une consigne imposée, évolue au fil des apports littéraires.

3.2.3 Le projet d'écriture

De par la consigne, les élèves ont été placés « dans une injonction paradoxale […] déstabilisante[2] », entre le sujet écrivant subjectif c'est-à-dire soi-même, en utilisant un point de vue énonciatif singulier et un Autre, Autre qui n'existe pas puisqu'il doit prend part au récit fictionnel.

> *Pour peu qu'il se sente autorisé, encouragé à le faire, le sujet scripteur y inscrit sa singularité : singularité de son approche sensible du monde réel, de sa compréhension des hommes, de ses valeurs, de la configuration de son imaginaire, de ses figures obsessionnelles, de son usage de la langue, de ses stratégies narratives, de ses références livresques, autrement dit de « son expérience personnelle » de*

[1] Programmes cycle 2, Volet 3 : les enseignements - Français (cycle 2), 2020, page 16
[2] TAUVERON Catherine, « Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur », dans Le français aujourd'hui, vol. 157, no. 2, 2007, paragraphe 3.

l'univers, de l'humanité, du langage, de la bibliothèque et des pouvoirs de l'imagination[1].

Ces textes, rédigés par les élèves n'étaient destinés qu'à être lus au sein du groupe classe, à l'issue de ce travail d'écriture. Après réflexion et lectures, il n'est pas certain qu'ils s'inscrivent vraiment dans un projet d'écriture mais peuvent constituer des exercices d'écriture. Ces exercices d'écriture peuvent venir en amont d'un réel projet d'écriture. A ce propos, un projet d'écriture collaborative, dont les prémices ont pu être observées en classe, est venu enthousiasmer les élèves, très engagés dans ce nouveau projet.

3.2.4 Temporalité

Avant leur premier écrit, au mois de janvier, l'apport de connaissances sur le thème de l'esclavage et de la traite négrière, correspondant au thème 2 de la classe de CM1 : « Le temps des rois » où l'« on inscrit dans le déroulé de ce thème une présentation de la formation du premier Empire colonial français, porté par le pouvoir royal, et dont le peuplement repose notamment sur le déplacement d'Africains réduits en esclavage[2] » a commencé par deux séances d'Histoire. Nous avons abordé les thèmes du commerce triangulaire, de la capture et de la traversée. De plus, nous avons travaillé en parallèle, des poèmes[3] ainsi qu'une chanson[4] sur ce même thème, dans le cadre d'un projet pédagogique numérique associant « la lecture, l'expression orale et/ou écrite, les pratiques artistiques et/ou d'autres enseignements[5] ».

Avant que les élèves ne s'abandonnent à leur production individuelle, il a été nécessaire d'expliciter, lors d'une recherche collective, les caractéristiques attendues du texte à écrire, étapes nécessaires à la production d'une trame narrative et son schéma quinaire. Un affichage a été réalisé. A ce stade, aucun apport littéraire n'avait

---

[1] TAUVERON Catherine, *Op. Cit.*, paragraphe 3.
[2] https://eduscol.education.fr/1830/memoires-de-la-traite-de-l-esclavage-et-de-leurs-abolitions, page 7.
[3] Cf annexe 7.
[4] Cf annexe 7.
[5] Programmes cycle 2, Volet 3 : les enseignements - Français (cycle 2), 2020, page 19.

encore été amené, si ce ne sont les documents nécessaires aux deux séances d'Histoire[1].

La consigne de la production d'écrit devait être en adéquation avec ce que les élèves avaient appris jusqu'alors dans le processus de l'esclavage et de la traite négrière. La première production a eu lieu le 21 janvier 2021[2]. La consigne était la suivante :

> ***Nous sommes en 1786, sur les quais du port de Bordeaux. Des marins sont en train de charger un négrier. Ils te proposent d'embarquer avec eux et tu acceptes. Raconte.***

A l'issue de cette première production d'écrit, les élèves ont eu à leur disposition un corpus d'une vingtaine d'ouvrages de littérature ayant trait à l'esclavage : albums littéraires, albums documentaires, biographies et romans. En parallèle, ils ont bénéficié d'une lecture offerte de *Deux graines de cacao*, pendant le quart d'heure lecture.

De plus, trois séances de littérature (pour chaque album) ont été dédiées au travail autour des albums *L'esclave qui parlait aux oiseaux* et *Un homme*. L'objectif de la première séance, pour chacun des albums était de créer un horizon d'attente auprès des élèves ainsi que des hypothèses sur l'histoire racontée dans l'album.

L'exploitation de l'album *L'esclave qui parlait aux oiseaux* était ma première exploitation d'album réalisée en classe. L'objectif de la deuxième séance était de situer les images documentaires contenues dans les pages du texte à la fois dans un lieu et à un moment précis dans les différentes phases de l'esclavage. Le temps a manqué pour pouvoir terminer correctement cette séance et la mise en commun n'a pu avoir lieu. A la troisième séance, la lecture offerte a donné lieu à un temps d'échange sur le ressenti des élèves, interrogeant également des questions sociétales, sur le droit à disposer d'autrui, l'esclavage de nos jours...

---

[1] Cf annexe 8, 9 et 10.
[2] Pendant cette première production d'écrit, les affichages co-construit lors des séances d'Histoire étaient affichés au tableau.

L'exploitation des illustrations dans l'album de Rapaport, par groupe de trois à quatre élèves, s'est faite via un questionnaire dans lequel le groupe devait faire des inférences entre leurs connaissances et ce que leur donnaient à voir les illustrations :

- ✓ D'après toi, où se passe cette histoire ?
- ✓ Qui est ce personnage ?
- ✓ Imagine, en fonction de l'illustration, une phrase que ce personnage aurait pu te dire.
- ✓ Parmi les extraits de texte suivants, lequel pourrait être celui qui correspond à ta page de l'album illustré ?

Une fois ce travail effectué, les élèves devaient, parmi un choix de textes proposés, déduire lequel pourrait correspondre à l'illustration étudiée. Une mise en commun des différentes illustrations a été faite. Lors de la troisième séance, une lecture offerte de l'album a été suivie d'un échange entre les élèves, notamment sur leurs ressentis face à cet album, qui montre toute la violence de l'esclavage, et ce jusqu'à la mort de cet homme, symbole de tous les esclaves. Les séances de travail autour de cet album, traité en deuxième partie, m'ont semblé plus fluides que les séances menées dans le cadre de l'étude de l'album *L'esclave qui parlait aux oiseaux.*

Lors de la préparation de ce travail d'écriture, seules trois séances étaient dédiées à l'écriture et la révision de leurs écrits. Les élèves étant friands d'écriture, la première séance n'a pas été suffisante pour que la plupart puissent terminer leur texte. J'ai donc dédié un temps supplémentaire à l'écriture du « premier jet ». Le projet d'écriture s'est donc déroulé sur quatre séances au total.

3.2.5 La révision

La première révision de l'écrit n'a vraiment eu lieu qu'aux deuxième et troisième séances. A la deuxième séance (le 29 janvier), certains élèves ont continué leur premier jet tout en essayant d'améliorer ce qu'ils avaient déjà écrit. D'autres ne se sont attelés qu'à la révision de leur écrit, apportant cohérence au texte, remaniant les phrases, réorganisant leurs idées, pour apporter plus de clarté cognitive, au gré des

indications que j'avais apportées sur leurs premières productions, après avoir co-construit avec les élèves une grille de relecture, servant de guide à la révision. Cette grille, dont l'objectif était un outil d'auto-correction, s'appuyant sur l'affichage co-construit en classe lors de la première production d'écrit, comportait les items suivants :

- J'écris à la première personne du singulier (je).
- J'ai respecté la consigne (thème de la production).
- Mon histoire a un début.
- Mon histoire a un « milieu » : des péripéties, des actions,…
- Mon histoire a une fin.
- J'ai fait un paragraphe pour chaque étape.
- L'histoire est facile à comprendre, les phrases ont du sens.
- J'ai utilisé des mots pour lier les phrases entre elles : donc, depuis, en effet, d'abord, ensuite …

En parallèle, les élèves ont étudié en séance d'Histoire : la vente et la vie quotidienne des esclaves dans les îles antillaises essentiellement. Le 05 mars, la production n°3 portait essentiellement sur la révision du texte, en fonction des indications et commentaires écrits que j'avais portés sur leur travail, et le 12 mars, la production finale reprenait essentiellement les erreurs d'orthographe.

Une grille de relecture orthographique, créée avec les élèves lors d'une séance d'orthographe pouvait être utilisée.

	19/01/2021	21/01/2021	28/01/2021	29/01/2021	05/03/2021	12/03/2021
Littérature		Mis en place des œuvres en libre accès dans la bibliothèque de classe. Début de lecture offerte.	Travail autour de l'album *L'esclave qui parlait aux oiseaux.*		Travail autour de l'album *un homme*	
Ecriture		N°1 : premier jet + affiche créée sur le schéma quinaire.		N°2 : fin du premier jet et début de réécriture	N°3 : réécriture	N°4 : correction des erreurs d'orthographe.
Histoire	Le commerce triangulaire, la capture et la vente		La vente et la vie quotidienne des esclaves dans les îles antillaises		Les révoltes et l'abolition	
Poésies et musique	Poésies d'auteurs francophones et musique de travail avec apprentissage du chant : « le chant des cotonniers »					
Activités décrochées			Grille de relecture du schéma quinaire		Grille de relecture orthographique	

3.2.6 Différenciation

Pour une élève de CE2, en difficulté scolaire (notamment dans l'écriture et la graphie) et comme le proposent les instructions officielles[1], le travail proposé a été mené en dictée à l'adulte (avec moi). En effet, l'objectif central du projet d'écriture n'était pas la copie lisible mais d'imaginer une histoire à partir d'une consigne imposée.

3.3 Analyse des écrits des élèves

Tout d'abord, je dois souligner un vrai engagement de la part de l'ensemble des élèves tant dans le projet d'écriture que plus largement dans le projet global autour du thème de l'esclavage.

3.3.1 La réponse à la consigne

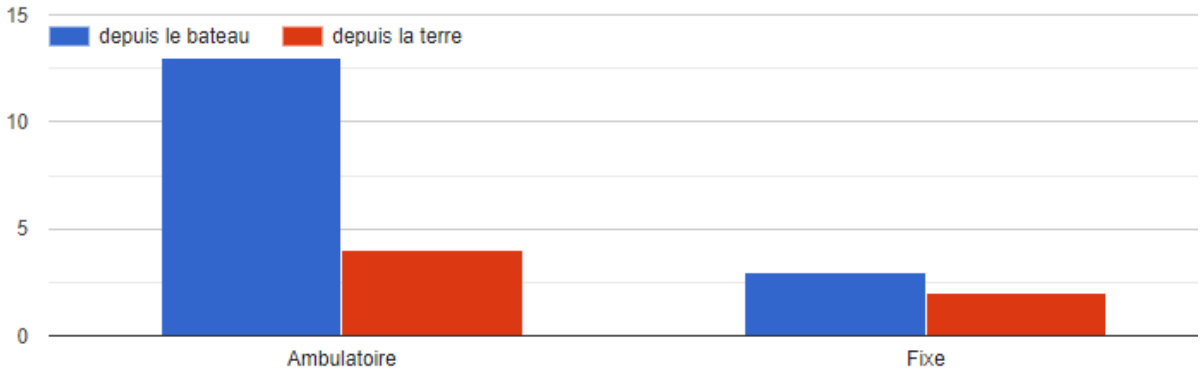
Tous les élèves ont répondu à la consigne par l'écriture d'un récit. En revanche, seuls 17 élèves sur 22 ont écrit sur le thème de l'esclavage. Les autres ont écrit un récit de voyage sur un bateau mais ont occulté le thème spécifique induit par le port de Bordeaux et le négrier.

3.3.2 Le récit et le point de vue

Le récit, la plupart du temps, est une narration sous la forme du schéma quinaire, correspondant à l'affichage que nous avons construit ensemble. Néanmoins,

[1] « Pour les élèves encore trop peu autonomes dans l'écriture, leurs propos sont transcrits par l'enseignant[1] ». Programmes cycle 2, Volet 3 : les enseignements - Français (cycle 2), 2020, page 16.

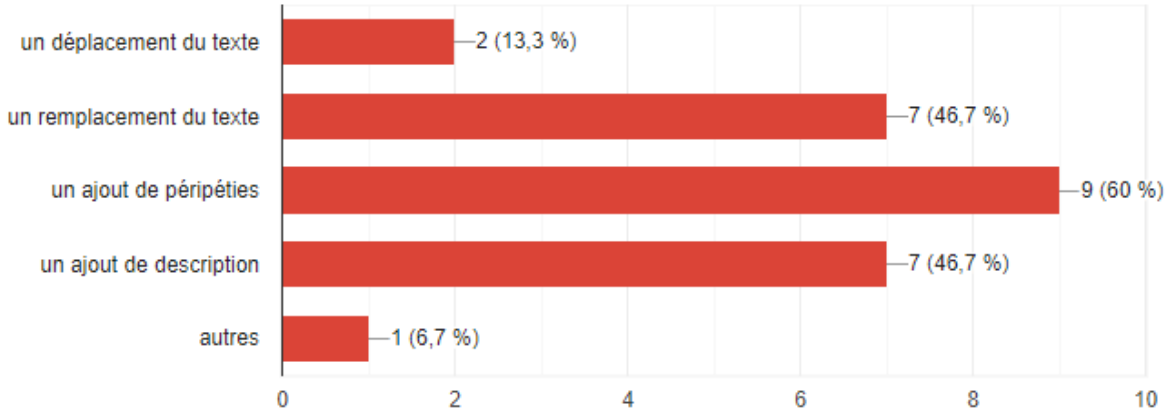
3 élèves ont écrit plus spécifiquement leur récit sous la forme d'un journal de bord et 6 élèves ont utilisé de manière prégnante le dialogue dans leur récit. Le point de vue adopté est quasi-systématiquement celui d'un Blanc, comme indiqué implicitement par la consigne, puisque l'élève lui-même était mis en scène. Les histoires se déroulent essentiellement à bord du bateau, de façon ambulatoire, de la cale au pont, souvent vers les côtes africaines, antillaises ou américaines. Plus rarement, le bateau sert uniquement de moyen de transport et l'histoire se trame soit de façon fixe, soit de façon ambulatoire sur d'autres terres.



On constate que 12 élèves se projettent au-delà de la traversée au fil de la révision, ce qui prouve qu'ils ont intégré les nouveaux apports historiques et littéraires.

3.3.3 La révision

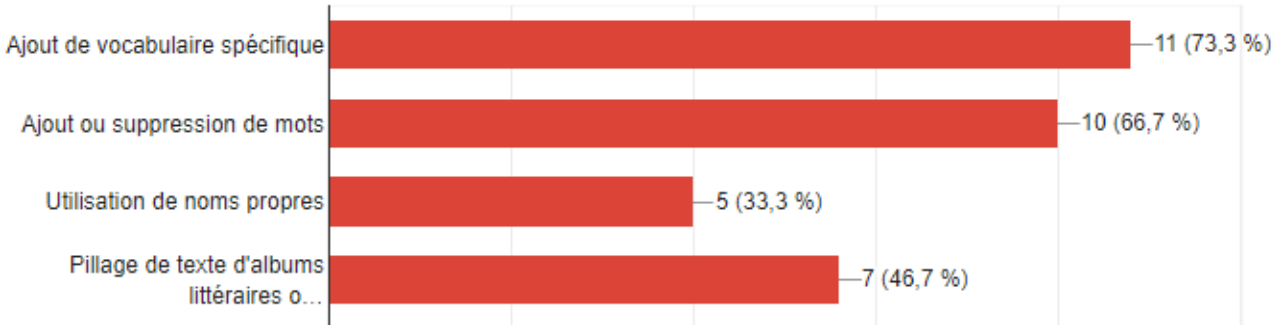
Parmi les 13 élèves qui ont révisé leur texte, certains ont ajouté ou supprimé des éléments, ajouté des péripéties, ajouté une description. Pour 12 élèves, on observe un prolongement du texte entre les deux premières séances, sans réel travail de révision d'écrit sur leur texte. Les élèves se sont plutôt concentrés sur l'aboutissement du premier jet dans le travail d'écriture. Certains ont à la fois retravaillé leur texte et prolongé la première partie.



Pour 14 élèves, on observe un épaississement du texte entre la première production et la production finale avec un apport de vocabulaire spécifique, un ajout ou suppression de mots, une utilisation de noms propres, un pillage de textes littéraires ou d'albums documentaires. Cette dernière notion est soulignée par Dominique Bucheton dans son ouvrage *Refonder l'enseignement de l'écriture* où elle explique que l'élève qui ne s'autorise pas encore à occuper cette place de sujet écrivant pense et écrit avec les mots des autres : mots ou phrases dont il se sent proche et qui l'expriment : des adolescents recopient des bouts de textes, de chansons[1] ». Cette idée est reprise par Catherine Tauveron qui souligne que l'écriture offre « la possibilité de s'inscrire dans les pas d'un écrivain, par imitation (et) farcissure[2] ».

[1] Dominique BUCHETON, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, Retz, 2014, page 107.
[2] Catherine TAUVERON, « Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur », dans Le français aujourd'hui, vol. 157, no. 2, 2007, paragraphe 6.

Ce procédé de pillage vient renforcer l'idée du lien étroit entre lecture et écriture, l'un venant irriguer l'autre, permettant à l'élève d'adopter une posture réflexive sur son écrit.



3.3.3.1 Suppression ou déplacement du texte

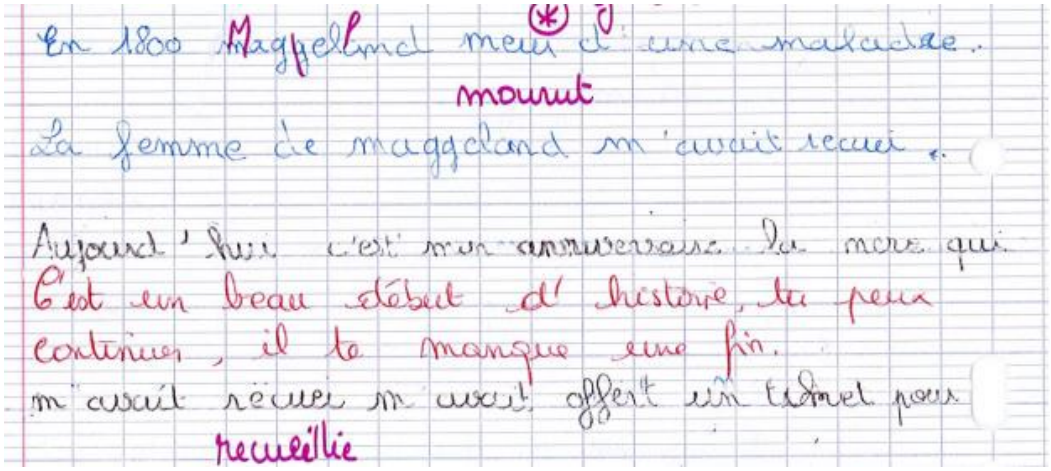
Elève de CM1.

Afin d'éviter certaines incohérences, des parties du texte sont supprimées ou déplacées. Dans cette production, l'élève s'est identifiée à un enfant noir qui monte à bord d'un négrier pour faire la traversée de l'Afrique avec Magellan (anachronisme), devenu capitaine du négrier. Elle a continué son récit lors de la deuxième séance.

Alors qu'elle annonce la mort de Magellan à la fin du récit de la première séance, elle reparle de nouveau de lui dans la suite de sa production à la deuxième séance. Lors de la réécriture du texte, le passage créant l'incohérence est supprimé.

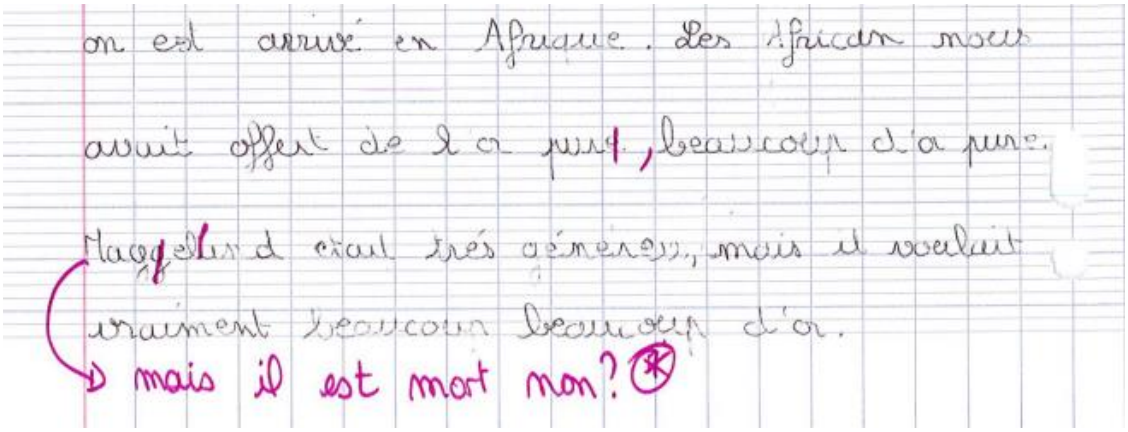
Production 1 :

Magellan meurt.



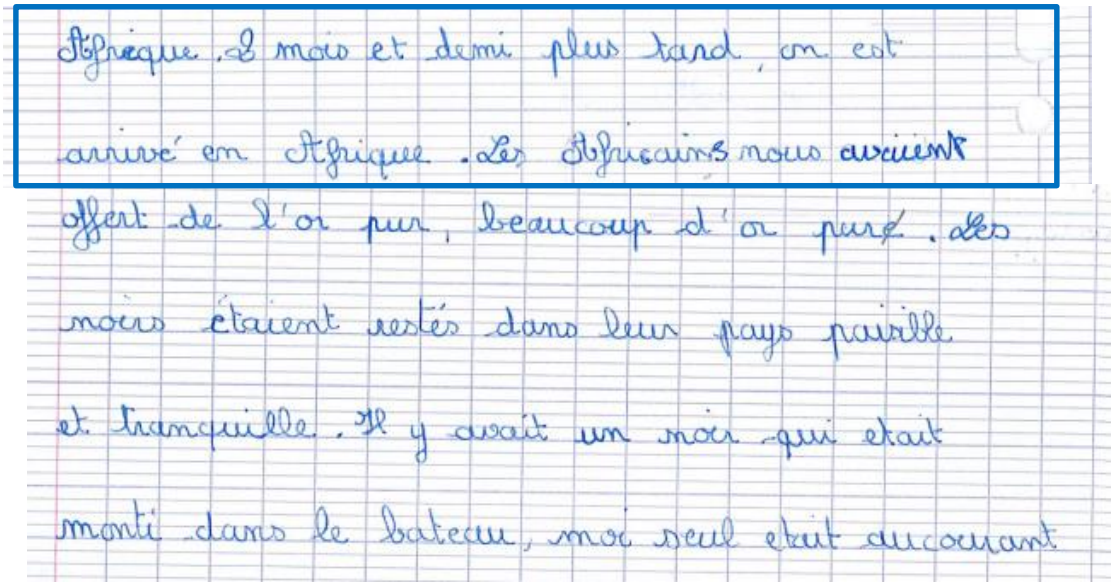
Production 2 :

Magellan est décrit comme généreux.



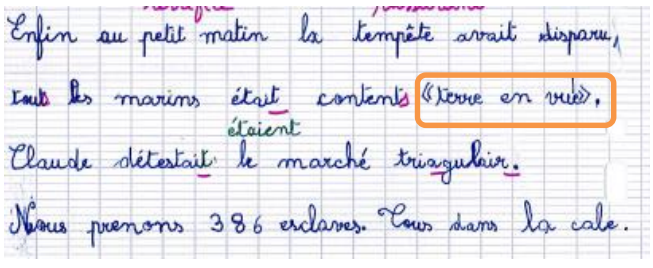
Production 3 :

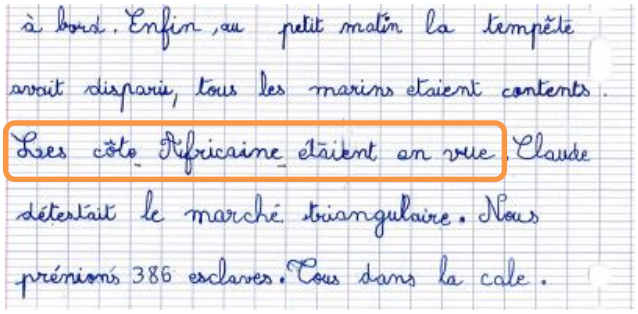
suppression d'un passage du texte pour plus de cohérence



3.3.3.2 Remplacement du texte

Elève de CE2.





On remarque un remplacement du texte avec l'apparition d'un groupe nominal expansé, utilisant un vocabulaire spécifique à la traite négrière, à la place d'un groupe de mots qui semble être une forme dialogique.

***

Deux élèves de CE2 (d'un niveau plutôt faible en français) ont souhaité, lors de la troisième séance, mutualiser leurs productions individuelles pour n'en faire qu'une. Ces deux élèves avaient déjà retravaillé leur propre texte lors de la deuxième séance.

L'histoire d'un des élèves n'était pas en rapport avec le thème de l'esclavage, mais uniquement avec le thème du voyage en bateau vers l'Angleterre. Le deuxième élève avait écrit une première fois répondant au thème de l'esclavage, étant à bord d'un négrier avec des Africains qu'il souhaitait délivrer afin de fuir sur une île. Lors de la deuxième production, il n'y a pas de réécriture du premier texte mais un changement radical de l'histoire avec une apparition de pillage de texte de *Deux graines de cacao*, où l'élève s'identifie à un orphelin violoniste sur le port de Bordeaux.

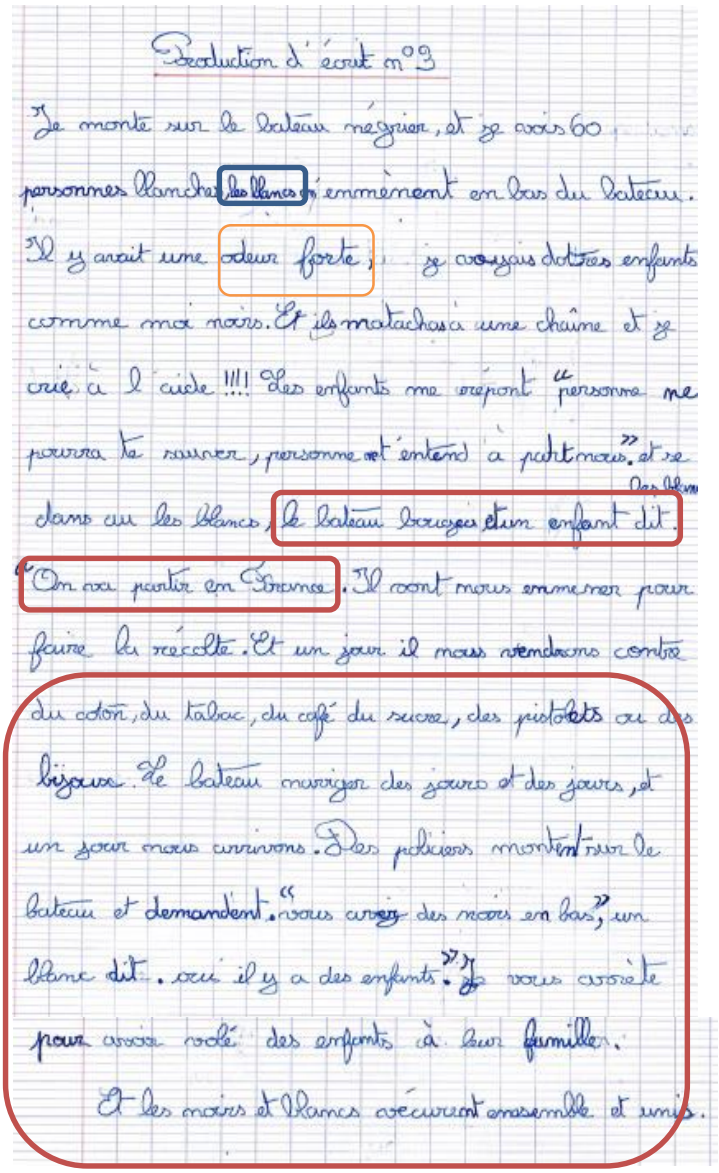
Mélangeant leurs idées, les deux élèves ont produit ensemble un récit, mêlant trame narrative et dialogue, se mettant en scène, accompagnés d'un troisième camarade de la classe, tous les trois orphelins. Ils souhaitent monter sur le bateau, vantant les qualités des uns et des autres : cuisiniers, docteur et assistant du docteur. Comme Julien dans *Deux graines de cacao*, ils doivent aller acheter quelques vêtements avant de prendre la mer. Entendant du bruit dans le bateau, ils s'aperçoivent qu'il y a des Noirs cachés en fond de cale. On ne retrouve pas de vocabulaire très spécifique à l'esclavage mais on peut nettement identifier que les deux élèves se sont fortement inspirés de l'histoire de Julien et Gabriel du roman d'Evelyne Brisou-Pellen.

3.3.3.3 Ajout de péripéties

Production d'écrit n°1.

Je monte sur le bateau, et je vois 60 personne blanche, et ils m'emmènent en bas du bateau. Il y avait une puanteur. Je voyais des petites enfants d'autres et je suis à l'aide !!!! des enfants me répondit personne pourra te sauver, personne t'entend à part nous, et ils sont nous emmener pour faire la récolte. Et un jour il nous rendrons compte les gardes ont arrêter le bateau on perds les enfants. Et le bateau coulé les 60 sont morts. Et il vécue heureux en ?

Contient un peu à raconté quelques péripéties avant de conclure de fin et surprenante.



Production d'écrit n°3

Je monte sur le bateau négrier, et je vois 60 personnes blanches. Les blancs m'emmènent en bas du bateau. Il y avait une odeur forte, je voyais des petites enfants comme moi noirs. Et ils m'attachaient à une chaîne et je crie à l'aide !!!! des enfants me répond "personne ne pourra te sauver, personne t'entend à part nous." et se dans ou les blancs, le bateau bougea et un enfant dit. "On va partir en France". Il sont nous emmener pour faire la récolte. Et un jour il nous rendrons compte du coton, du tabac, du café du sucre, des pistolets ou des bijoux. Le bateau navigue des jours et des jours, et un jour nous arrivons. Des policiers montent sur le bateau et demandent. "vous avez des noirs en bas", un blanc dit. "oui il y a des enfants." Je vous arrête pour avoir volé des enfants à leur familles.

Et les noirs et blancs vécurent ensemble et unis.

Elève de CM1

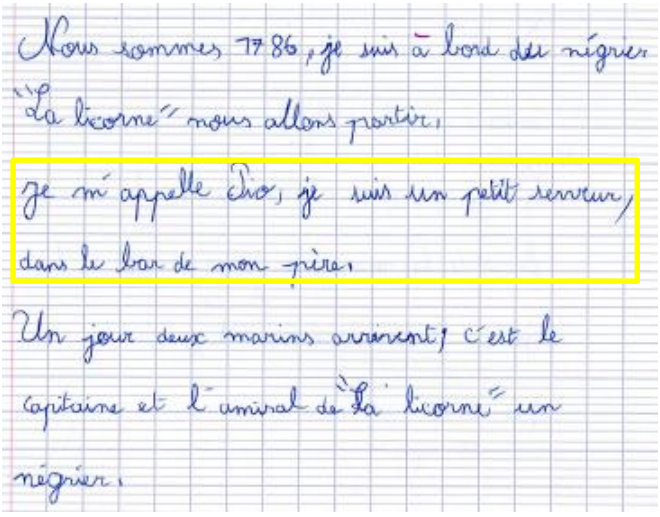
La reprise anaphorique du pronom personnel « il » par un groupe nominal permet une meilleure compréhension du récit.

On constate également un ajout de texte, identifié en rouge.

La fin du récit est transformée. L'élève ajoute les conditions de vente ou d'échange, *contre du coton, du tabac, du café, du sucre, des pistolets, ou des bijoux*, mettant en évidence la capture des enfants qui deviendront esclaves.

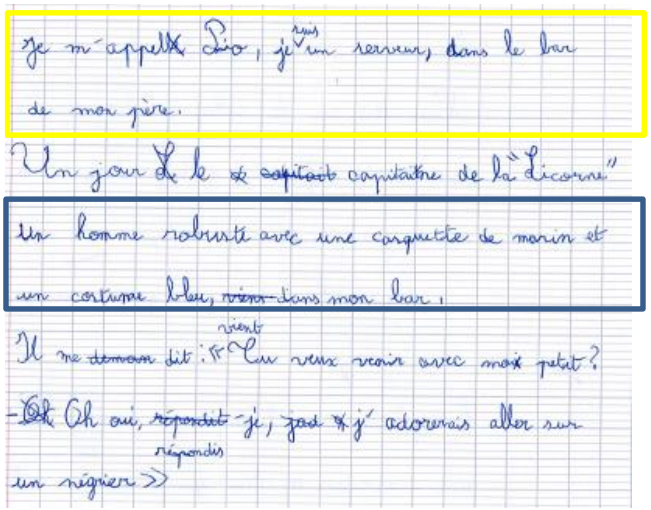
3.3.3.4 Ajout de description

Elève de CM1, identifié EIP.


Nous sommes 1786, je suis à bord du négrier "La licorne" nous allons partir.

Je m'appelle Lio, je suis un petit serveur dans le bar de mon père.

Un jour deux marins arrivent, c'est le capitaine et l'amiral de "La licorne" un négrier.


Je m'appelle Lio, je suis un serveur dans le bar de mon père.

Un jour le capitaine de la "Licorne"

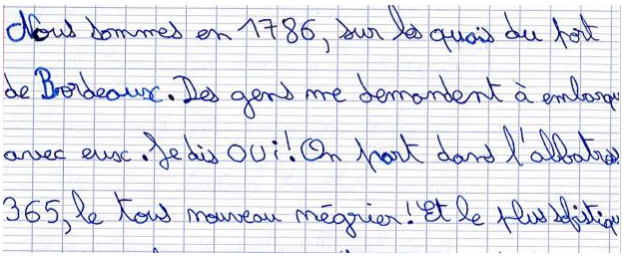
Un homme robuste avec une casquette de marin et un costume bleu, vient dans mon bar.

Il me dit : "Tu veux venir avec moi petit?

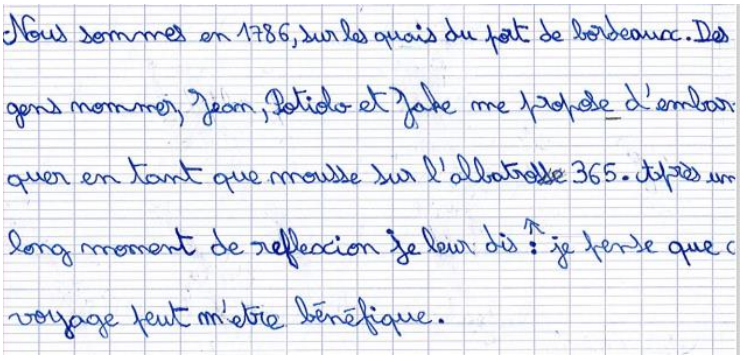
- Oh oui, je réponds, j'adorerais aller sur un négrier >>

Apparition d'un déplacement du texte (en jaune), permettant une introduction au récit et d'un ajout de description (conduite discursive) du capitaine du bateau.

Elève de CM1, identifié EIP.


Nous sommes en 1786, sur les quais du port de Bordeaux. Des gens me demandent à embarquer avec eux. Je dis OUI! On part dans l'albatros 365, le tout nouveau négrier! Et le plus rapide

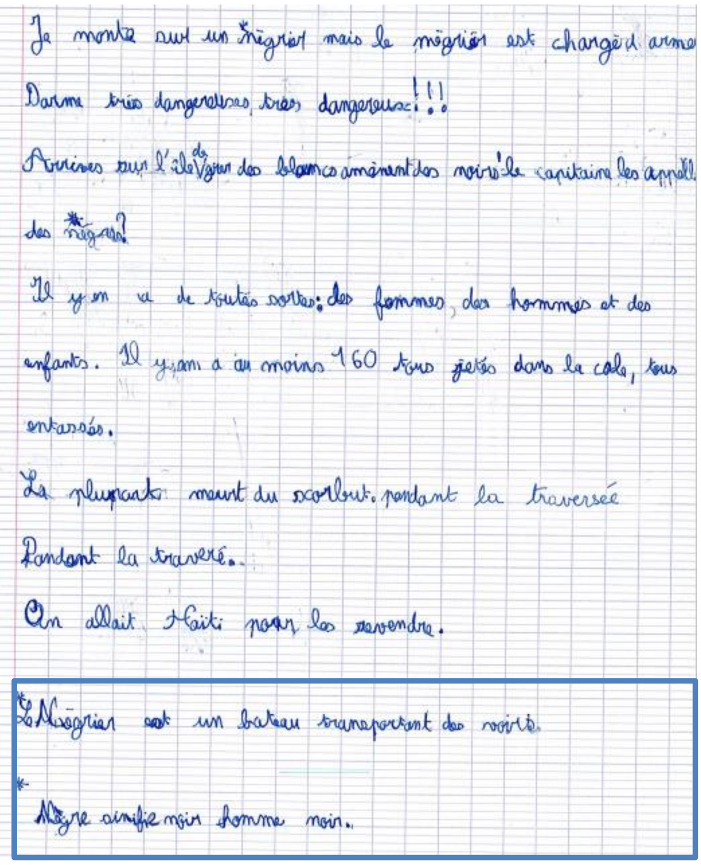
Production 1


Nous sommes en 1786, sur les quais du port de bordeaux. Des gens nommés, Jean, Patido et Jake me propose d'embarquer en tant que mousse sur l'albatrosse 365. Après un long moment de reflexion je leur dis : je pense que ce voyage peut m'etre bénéfique.

Production 3 : les personnages sont nommés, le rôle du personnage principal est précisé. La précision sur la spécificité du bateau disparait.

<u>Elève de CE2.</u>

Cet élève a indiqué par des astérisques des définitions de mots qu'il utilise dans sa production, peut-être à l'image de l'album documentaire.



Je monte sur un *négrier mais le négrier est chargé d'arme
Darme très dangereuses, très dangereux !!!
Arrivés sur l'île de Gorée des blancs amènent des noirs le capitaine les appelle
des *nègres
Il y en a de toutes sortes : des femmes, des hommes et des
enfants. Il y en a au moins 160 tous jetés dans la cale, tous
entassés.
La plupart meurt du scorbut. pendant la traversée
Pendant la traversé.
On allait Haïti pour les revendre.

*Le Négrier est un bateau transportant des noirs.
*Nègre signifie noir homme noir.

3.3.3.5 Utilisation de vocabulaire spécifique

Au fil des lectures des productions, on peut identifier du vocabulaire spécifique utilisé par les élèves :

<u>Les noms communs</u> : la cave qui devient la cale, bijoux, verres de vin, vente, peur, odeur, puanteur, négrier, chaîne, récolte, échange, coton, tabac, maladies, scorbut, canne à sucre, épices et coton, pacotille, capitaine, colons, or pur, coque, nègre, négrillon, plantation, marrons, libre.

<u>Les verbes</u> : « ils dansaient en les forçant », s'échapper, affranchir.

<u>Les groupes nominaux</u> : marché triangulaire, amputation d'un membre du corps, révolte sur le bateau, échange du chargement contre des esclaves,

<u>Adjectifs</u> : affranchi, enchainé, entassés, vendus

Les noms propres : Amérique, Afrique, Equiano Olaudah, Haïti, île de Gorée, Portugais, Américain.

3.3.3.6 Un exemple de plusieurs modifications sur un texte

Exemple de la production de l'élève qui a bénéficié d'une différenciation et a travaillé en dictée à l'adulte.

Production d'écrit n°1 – Anaé

Il y a un gros vent. Le capitaine et moi sommes sur le bateau. Mais il me propose d'aller dans la cave. Les serveurs me donnent tout ce que je veux. Et la tempête est passée. Et on est arrivé. Et je revois ma famille et puis mes copines. Mais je dois repartir sur le bateau pour aller en Afrique. Et mon père est rentré de guerre.

En plus d'un étayage à l'oral, où j'ai fait part à Anaé d'un début d'histoire, je lui avais noté cette appréciation : Tu répètes beaucoup le mot « et ». Tu pourrais peut-être décrire les différentes étapes du voyage.

Production d'écrit n°2 – Anaé

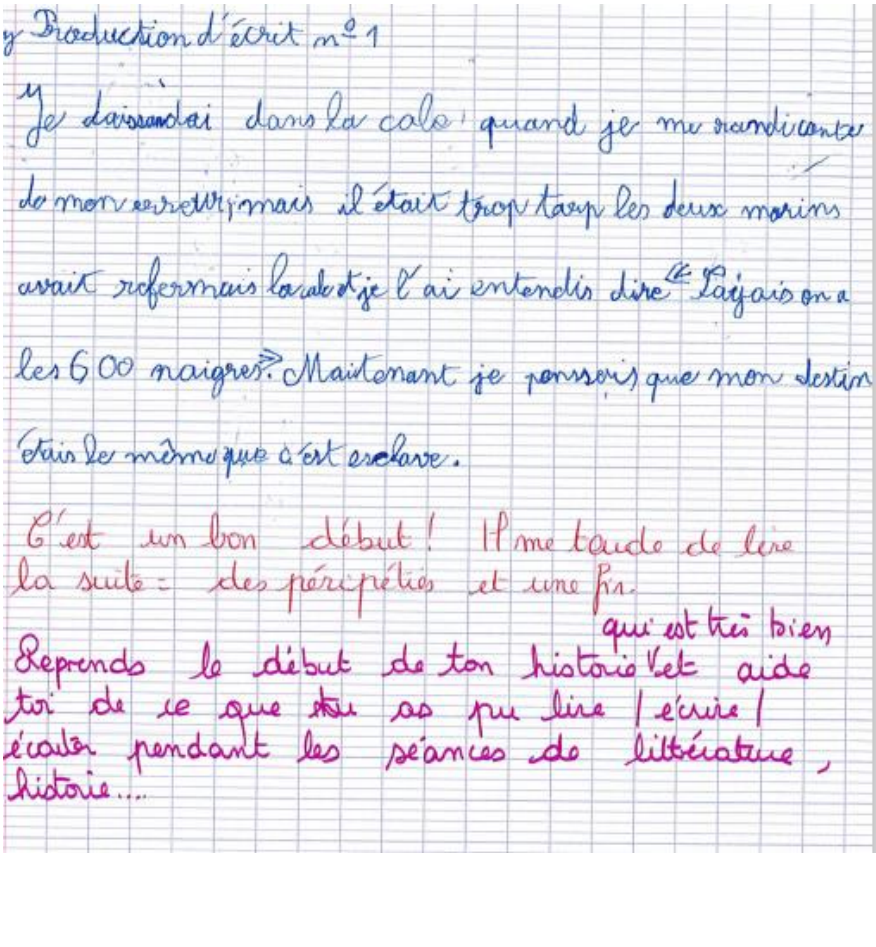
Il y a un gros vent. Le capitaine et moi sommes sur le bateau, mais il me propose d'aller dans la cale. Les serveurs me donnent tout ce que je veux : des bijoux, un verre de vin, un fauteuil. Il se passe des choses étranges sur le bateau : deux personnes qui péchaient se sont évanouies car elles ont vu un requin. Et tout d'un coup je vois un requin qui attaque le bateau. La tempête est passée et on est arrivé en Amérique. Un peu plus tard, je revois ma famille installée en Amérique, mes copines et mon père qui est rentré de guerre. Mais je compte repartir sur le bateau pour aller en Afrique. J'enverrai à mes amis et à ma famille des cartes postales.

Utilisation de vocabulaire spécifique
Epaississement du texte par ajout de texte avec vocabulaire spécifique
Pillage du texte littéraire (*Deux graines de Cacao*)
Epaississement du texte avec ajout de péripéties

La production s'est enrichie. L'histoire a pris sens. L'adjonction de péripéties, l'idée de continuer son voyage de nouveau vers l'Afrique nous indique qu'Anaé s'est saisie des apports historiques et/ou littéraires. La production s'est étoffée de détails : bijoux, verre de vin, objets qui faisaient partie des échanges du commerce triangulaire. Au point de vue syntaxique, les répétitions de la conjonction de coordination « et » ont disparu.

Elève de CM1

Cet élève, assez performant dans les apprentissages, a beaucoup de mal à entrer dans l'écrit, y compris lors des joggings d'écriture. Sa production est intéressante et riche. Mais nous n'assistons à aucune révision de son texte. Lors de la deuxième séance dédiée à la révision du premier jet (ou à continuer le récit), il n'a pas réussi à écrire de texte supplémentaire, ni à modifier celui qu'il avait produit en première intention. Lors de la troisième séance, qui a eu lieu six semaines après l'écriture du premier jet, il a réussi à continuer le début de son texte avec un apport de détails ayant trait à l'esclavage, projetant le lecteur de l'autre côté de l'Atlantique.



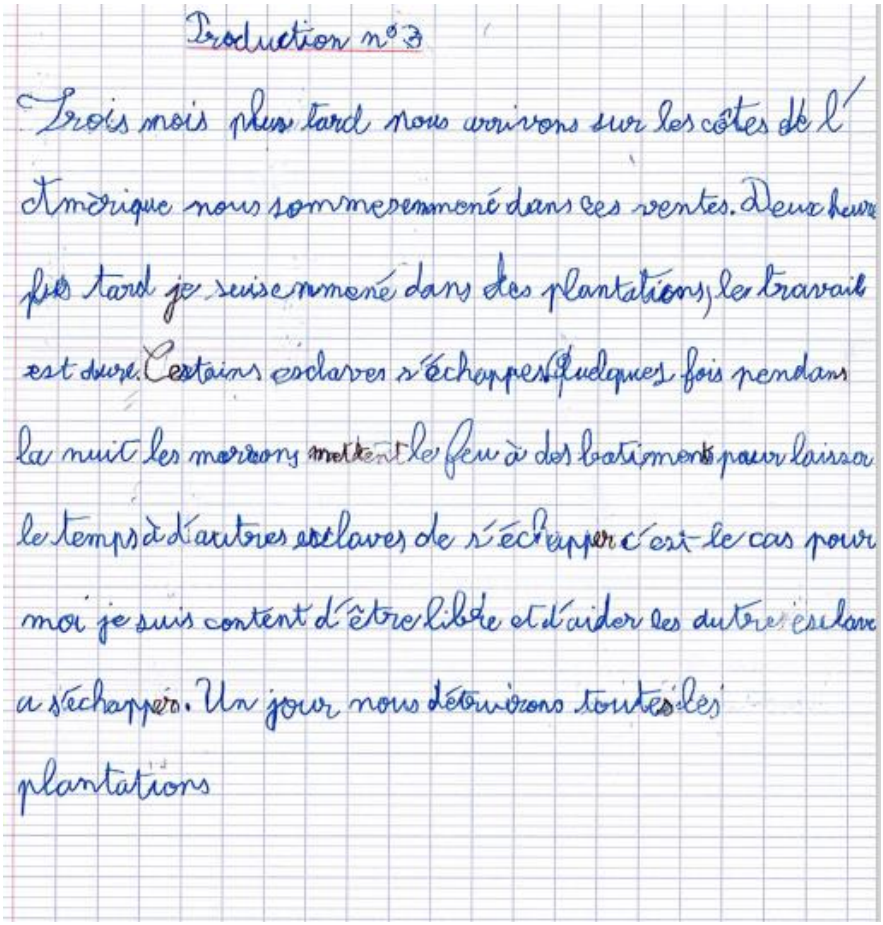
Production d'écrit n° 1

Je laissandai dans la cale quand je me randicante de mon erreur mais il était trop tarp les deux marins avait refermais la cale et je l'ai entendis dire « Jaijais on a les 600 naigres ». Maintenant je pensais que mon destin étais le même que c'est esclave.

C'est un bon début ! Il me tarde de lire la suite : des péripéties et une fin.

Reprends le début de ton histoire qui est très bien et aide toi de ce que tu as pu lire / écrire / écouter pendant les séances de littérature, histoire...

En rouge, mes remarques lors de la première séance, en rose, celles de la deuxième séance où il n'y a pas de modification du texte.



Production n°3

Trois mois plus tard nous arrivons sur les côtes de l'Amérique nous sommes emmené dans ces ventes. Deux heure plus tard je suis emmené dans des plantations, le travail est dure. Certains esclaves s'échappes quelques fois pendans la nuit les maitres mettent le feu à des batiments pour laisser le temps à d'autres esclaves de s'échapper c'est le cas pour moi je suis content d'être libre et d'aider les autre esclave a s'échapper. Un jour nous détruirons toutes les plantations

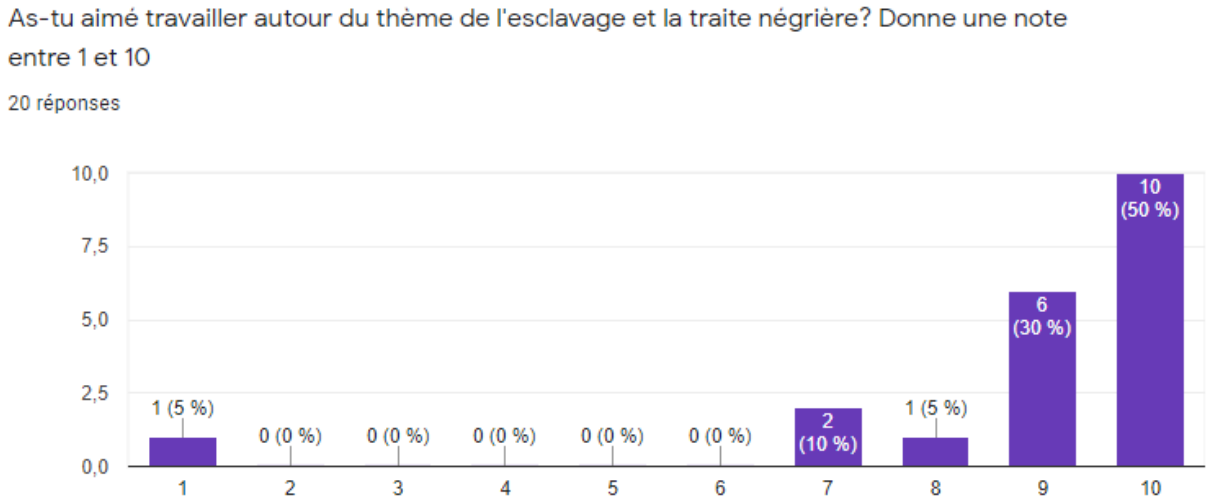
Séance 3 : L'élève se projette de l'autre côté de l'Atlantique, dans une plantation, utilisant du vocabulaire spécifique à l'esclavage et la traite négrière.

L'apport littéraire (à l'exception des œuvres travaillées en groupe classe) s'est fait de façon autonome y compris pendant mes absences. De ce fait, il m'est difficile d'identifier comment les élèves se sont saisis de ces différents supports mis à disposition, pouvant en disposer à leur guise. On peut émettre l'hypothèse que cet élève a réussi à écrire la suite de son récit en s'inspirant des apports de connaissances qu'il a reçus au fil des différentes séances. Il semble qu'il ait pu réinvestir ce qu'il a appris.

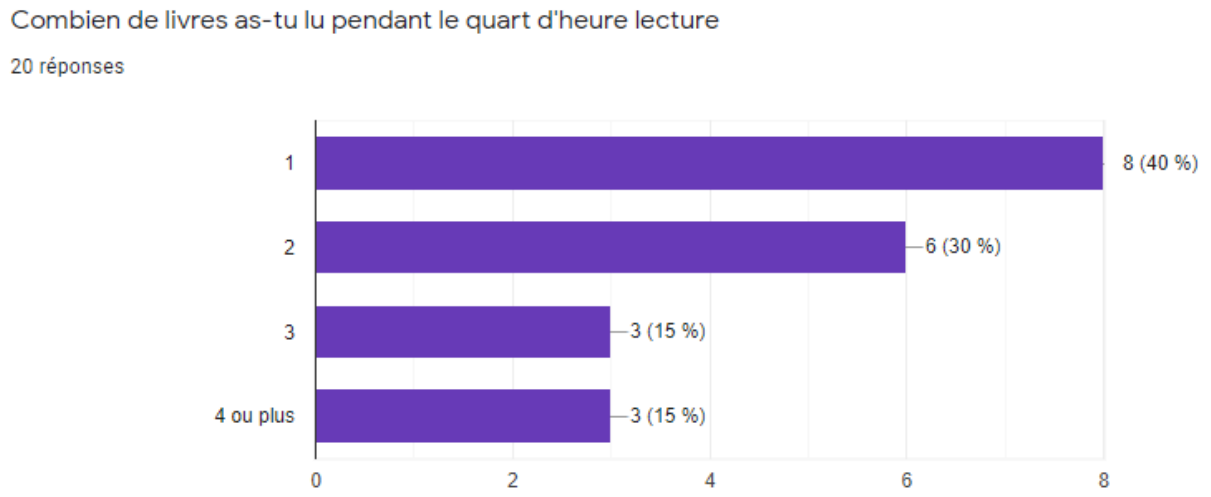
Cependant, dire que seule la littérature aurait nourri l'écrit des élèves serait une vision restrictive de la visée de cette pédagogie de projet. Afin de pouvoir affiner un peu la réponse à cette recherche, je me suis enquise de l'avis des élèves et de leurs ressentis au sujet des sources d'inspiration de leur travail d'écrit.

3.3.4 L'avis des élèves

Afin de pouvoir recueillir leurs ressentis, j'ai demandé à l'ensemble des élèves de la classe de répondre à un questionnaire[1]. Vingt réponses au questionnaire ont été recueillies. Dix-sept élèves avaient déjà entendu parler de l'esclavage. Seule une élève n'a pas du tout aimé travaillé autour de ce thème, contrastant avec la majorité. Je pense que cette donnée est à relativiser. Les réponses aux questions du reste du questionnaire d'une part et le réinvestissement de la littérature dans la production d'écrit de cette élève d'autre part, me laissent à penser qu'elle n'a pas bien compris le sens de cette question.



Plus de la moitié des élèves (12 au total) ont lu au moins deux livres sur l'esclavage.



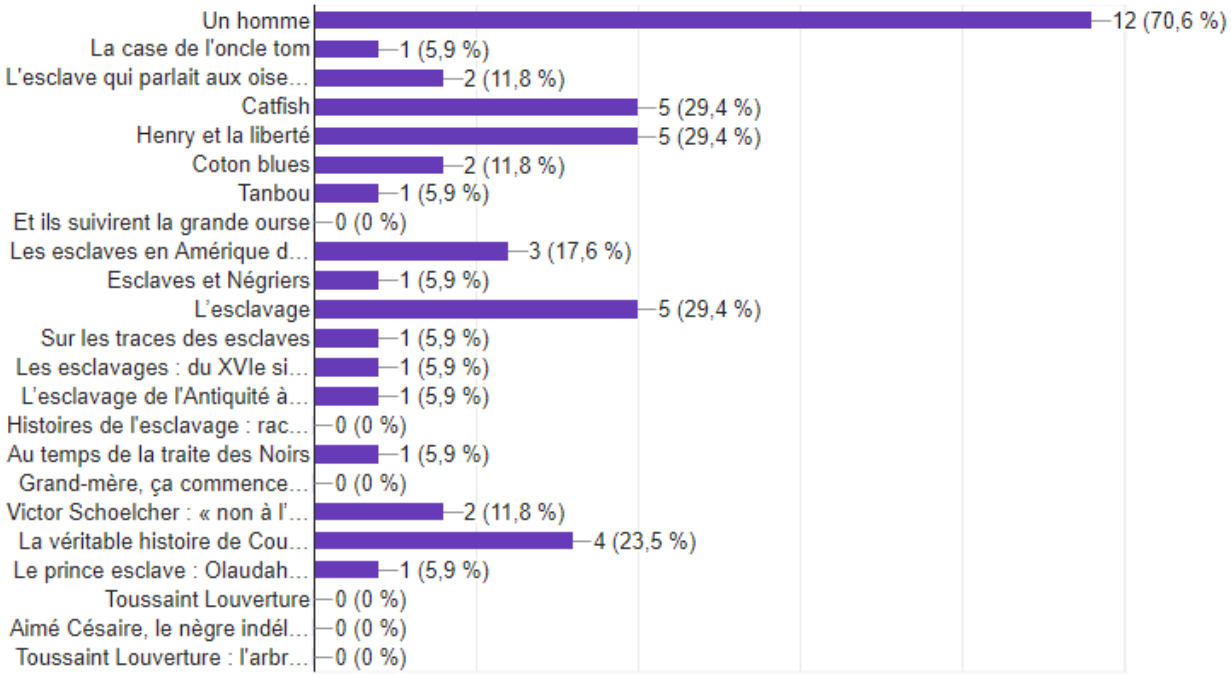
[1] Cf annexe n°6.

Seuls cinq ouvrages mis à disposition ne semblent pas avoir été empruntés, ainsi :

- six albums littéraires sur sept ont été empruntés,
- sept albums documentaires sur neuf ont été empruntés,
- l'ensemble des romans a été emprunté,
- une biographie sur quatre a été empruntée.

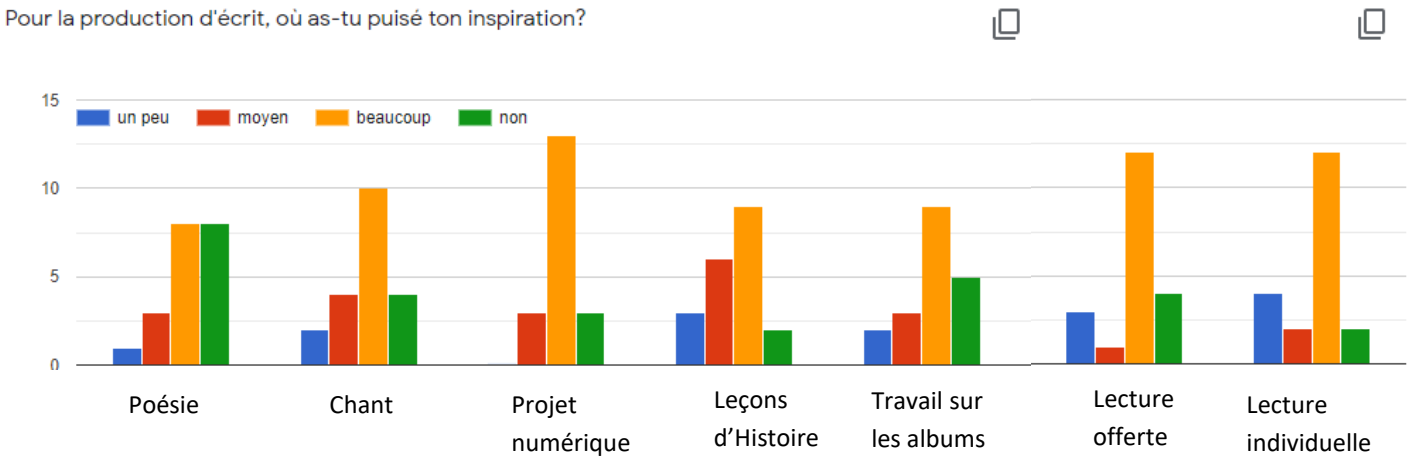
Parmi les albums littéraires, seul l'album *Et ils suivirent la grande ourse*, racontant l'histoire américaine de l'esclavage avec le passage de la ligne de partage entre les états du Nord et du Sud n'a pas été emprunté. Lors des dépôts des ouvrages dans la bibliothèque, un rapide résumé est fait et le manque de lien avec l'Histoire française pourrait peut-être expliquer le manque d'intérêt des élèves pour cet album.

Concernant les biographies, celles de Toussaint Louverture, figure historique haïtienne que nous n'avions que peu évoquée pendant les séances n'a pas été empruntée, les élèves s'attardant davantage sur celle de Victor Schœlcher. Par contre, on aurait pu penser que la biographie d'Aimé Césaire, auteur évoqué lors du projet pédagogique numérique, aurait été empruntée. On peut imaginer que le manque d'approfondissement des connaissances autour des différents auteurs de poésies travaillées pour le projet pédagogique numérique, n'aura pas permis aux élèves de susciter l'envie de fouiller davantage la biographie de cet auteur.



Concernant la lecture offerte de l'album d'Evelyne Brisou-Pellen, 14 élèves sur 20 l'ont suivie, les autres pouvant librement lire un autre ouvrage individuellement. Parmi ces élèves, 12 ont beaucoup aimé l'histoire de ce livre arguant une histoire passionnante pour plusieurs d'entre eux, avec une intrigue de départ reprenant le thème de l'adoption très excitante. Le mélange de fiction et de réalité historique est souligné par un élève. Pour d'autres, la lecture de ce roman leur faisait réviser les leçons d'Histoire sur ce thème. Deux élèves (filles) ne savent pas expliquer ce qui ne leur a pas plu. Les personnages, majoritairement masculins ainsi que les deux jeunes héros, encore de jeunes garçons n'ont peut-être pas embarqué avec eux ces deux élèves à bord de ce négrier. On peut souligner que ces deux élèves ont lu *La véritable histoire de Coumba petite esclave du XVIII*^{ième} *siècle*, ayant pour héroïne une petite fille. D'ailleurs, 5 filles sur 7 ont lu un récit fictionnel dont le personnage principal était une fille (*Coton* ou *La véritable histoire de Coumba petite esclave du XVIII*^{ième} *siècle*). Aucun garçon (15 au total dans la classe) n'a lu un récit fictionnel ayant comme personnage principal une fille. Ils se sont essentiellement tournés vers des œuvres dont les titres évoquaient un garçon comme personnage principal ou des œuvres documentaires.

Concernant la production d'écrit, cœur du sujet, j'ai souhaité savoir quelles avaient été les sources d'inspiration des élèves. L'on peut noter que les élèves estiment avoir été davantage inspirés par les lectures individuelles et la lecture offerte que par les leçons d'Histoire. A noter que le projet numérique, dans lequel les élèves se sont réellement investis, est également source d'inspiration.



Enfin, à la question : D'après toi, qu'est-ce qui t'a permis de comprendre mieux l'histoire de l'esclavage?, les réponses des élèves se partagent entre les différents apports : littéraires, documentaires, le travail de groupe lors des différentes séances d'Histoire et le projet numérique. Ainsi, il semblerait que la littérature ne soit pas seule à avoir nourri les élèves, même si elle occupe la première place.

***

On pourrait conclure en soulignant l'intérêt de la pédagogie de projet, dans laquelle la littérature et la mise en réseau d'œuvres littéraires et documentaires ont tenu une place prépondérante, et la mise en lien des différents supports de travail qui viennent se compléter, s'entremêler et se nourrir mutuellement, la fiction venant nourrir les apprentissages, Yves Pinguilly précisant que l' « on apprend beaucoup en lisant les belles histoires[1]. »

3.4 Les écueils

3.4.1 Les difficultés perçues des élèves

Les textes dans leur ensemble sont assez cohérents et suivent le schéma quinaire. Le type d'écrit est adapté.

3.4.1.1 Concordance des temps

Par contre la concordance des temps n'est pas toujours respectée et les erreurs de conjugaison sont fréquentes surtout pour les textes conjugués à l'imparfait et au passé simple. On remarque que l'utilisation de ces deux temps à bon escient et correctement conjugués reste difficile pour la plupart des élèves.

[1] Entretien écrit avec Yves PINGUILLY, 01/01/2020, cf retranscription en annexe 2.

3.4.1.2 Mise en forme du dialogue

Les élèves de CE2 avaient travaillé sur la mise en forme et les verbes du dialogue avant cette production d'écrit. Ils ont bien réinvesti leurs connaissances et avaient à disposition leur cahier de leçon, outil de travail. Par contre, les CM1 n'ont pas acquis cette notion qui pourra faire l'objet d'une activité décrochée.

3.4.1.3 La syntaxe

Les phrases ne sont pas toujours grammaticalement correctes, surtout à la fin des écrits. La grille de relecture ne soulignait pas de façon pertinente les connecteurs temporels. On peut penser qu'avec une meilleure utilisation des connecteurs temporels, les écrits des élèves auraient fait preuve de plus de cohérence.

3.4.2 Les pistes d'amélioration

3.4.2.1 La gestion du temps

Ecrire prend du temps. Ce travail réflexif a été mené sur un temps court, ne permettant peut-être pas toujours aux élèves de pouvoir s'interroger suffisamment longtemps sur de nouvelles tournures de phrases. Un projet d'écriture mené sur un temps plus long serait peut-être plus fructueux. De plus, l'hétérogénéité du groupe est marquée par des élèves ayant besoin de plus de temps que d'autres pour rédiger et écrire leur texte.

3.4.2.2 L'évaluation de l'écrit des élèves

« Les recherches sur les commentaires des enseignants portés sur les copies permettent de valider l'hypothèse qu'une lecture « en positif » des écrits des élèves

est favorable aux progrès de ceux-ci[1] ». Les commentaires laissés à chacun des élèves auraient probablement mérité d'être plus explicites. Pour ce faire, une meilleure méthodologie de correction et donc d'évaluation des productions d'écrit, s'appuyant sur des outils d'évaluation des textes tels que le tableau EVA aurait peut-être apporté une aide plus franche aux élèves et développé une meilleure autonomie.

Cependant, il me semblait important, dans ce temps court imparti, de ne pas fixer trop d'objectifs différents qui ne sauraient être atteints. En parallèle, je pense que les élèves ont manqué de méthodologie de révision de texte. Celle-ci, par un approfondissement de certains concepts didactiques aurait pu être davantage construite et explicitée pour pouvoir rendre l'élève plus autonome dans la révision de son texte d'une part et mieux expliciter ce qui est attendu de lui d'autre part. Lors des différentes séances de révision, on aurait pu projeter le texte d'un élève au tableau et questionner l'ensemble du groupe classe sur ce qui peut être amélioré de façon à créer un effet miroir et faire prendre conscience à chacun d'entre eux ce qui peut être amélioré également dans leur propre texte puisque, selon Jacques Crinon, « parler avec les élèves sur les textes en train de se faire semble efficace pour leur faire acquérir des stratégies d'autorégulation de leur activité d'écriture[2] ».

3.4.2.3 Le manque d'étayage individuel

La pratique de la dictée à l'adulte ne m'a pas permis d'apporter l'aide que j'aurais souhaitée à chaque élève. Pour pallier ce manque d'étayage, une autre modalité de travail pourrait être envisagée. Un travail en groupe pourrait permettre une entraide dans l'amélioration des écrits, à condition que le niveau sonore soit acceptable, certains élèves ayant besoin de calme pour écrire.

---

[1] Jacques CRINON, *« Quels dispositifs permettent d'enseigner la production de textes ?* », conférence de consensus, écrire et rédiger, mars 2018, page 5.
[2] Jacques CRINON, *Op. Cit.,* page 4.

Conclusion

Comme le souligne Amzat Boukari-Yabara, « écrire sur la traite négrière et la colonisation reste une tâche difficile […]. En parler est encore plus délicat. La sensibilité est très importante[1] ». Ecrire des romans historiques c'est parler au présent d'une histoire passée, tisser des liens entre ces différents pans de l'Histoire. A cet effet, la littérature de jeunesse vient nourrir et enrichir les connaissances des élèves, qui se retrouvent embarqués entre fiction et réalité. Elle nous offre, de par la multiplicité de ses personnages, la possibilité de se laisser transporter avec eux, dans un méticuleux mélange entre réalité historique et fiction.

Dans le panel d'œuvres littéraires et documentaires qui nous est offert, il est important de pouvoir respecter la part de sensibilité de chacun face à des scènes ou situations qui pourraient venir heurter les élèves. Il est certain que le choix fait par l'enseignant reste propre puisqu'il est conditionné par sa subjectivité. On peut se donner la possibilité d'édulcorer l'Histoire face à un jeune public, sans pour autant la trahir, dans une perspective d'approfondissement des connaissances dans des classes supérieures, lorsque l'élève aura acquis une plus grande maturité (le thème de l'esclavage et de la traite négrière étant repris en classe de quatrième). Ainsi, la littérature de jeunesse, en touchant à la sensibilité du lecteur, vient ouvrir d'autres possibles et d'autres points de vue aux élèves que ceux convoqués pendant les cours d'Histoire, notamment sur l'homme noir en tant que sujet.

Le travail de recherche mené consistait à étudier *dans quelle mesure la lecture d'ouvrages littéraires et documentaires nourrissait l'écriture d'élèves de CE2-CM1 au sujet de l'esclavage et de la traite négrière transatlantique*. Comme le souligne Jacques Crinon, « l'influence des textes lus sur les textes produits en classe est souvent perceptible, en dehors de tout enseignement explicite[2] ». Nous avons pu identifier, qu'au fil du temps et des apports historiques et littéraires, en autonomie ou en groupe classe, les écrits des élèves se sont modifiés, apportant plus de consistance au récit en utilisant différentes stratégies. Mais il serait restrictif de n'identifier que la

[1] Amzat BOUKARI-YABARA, « La littérature de jeunesse : images et supports d'un enseignement historique de la traite et de l'esclavage des noirs », dans *Conserveries mémorielle, passé colonial et modalités de mise en mémoire de l'esclavage,* sous la direction de Ana Lucia Araujo et Anna Seiderer, 2007.
[2] Jacques CRINON, « *Quels dispositifs permettent d'enseigner la production de textes ?* », conférence de consensus, écrire et rédiger, mars 2018, page 3.

littérature dans cette progression des écrits. En effet, les projets menés en parallèle en arts et histoire des arts, viennent irriguer ces apports, les élèves confirmant eux-mêmes cela. On souligne ici, une nouvelle fois, l'importance des pédagogies de projet, pour donner du sens aux apprentissages des élèves.

Comme le souligne Grégoire Mallard, professeur d'anthropologie et de sociologie, « la résonance du slogan « Black Lives Matter » en France impose d'enseigner aux jeunes générations les rapports entre l'Etat français et les populations « racisées ». Cela permettra de mieux comprendre le sens des mobilisations actuelles au regard de notre passé colonial[1] ». La domination des hommes blancs sur les hommes noirs à l'époque de l'esclavage et de la traite négrière fait partie de notre passé historique et peut trouver un écho à certains comportements aujourd'hui. Des traces historiques de cette période, notamment dans les arts de la musique sont encore visibles aujourd'hui, notamment lorsque nous écoutons du Jazz ou du Gospel ou lorsque nous écoutons nos concitoyens parler le créole. Ce passé douloureux peut être perçu comme très lointain par des élèves de CE2-CM1 qui construisent encore leur rapport au temps historique. Pourtant, la société en porte les stigmates encore aujourd'hui.

Ce travail mené autour de l'esclavage et de la traite négrière a fait émerger chez certains élèves des questionnements éthiques et philosophiques sur la condition humaine, la liberté, le travail forcé de nos jours ou des questions socialement vives comme celle du racisme. Ils se sont aussi questionnés sur les raisons qui ont poussé les hommes, à cette époque, à agir de la sorte. A cet effet, la littérature de jeunesse peut trouver des réponses à leurs interrogations, certains auteurs aimant se « pencher sur la vie et les choix des hommes, essayant de comprendre par quels schémas de pensée ils sont entraînés à des actes qui semblent logiques à leur époque, insensés et ignobles à d'autres. Et l'esclavage en est un bon exemple[2] ».

---

[1] Grégoire MALLARD, professeur d'anthropologie et de sociologie, Institut de Hautes études internationales et du développement (Genève)
https://www.liberation.fr/debats/2020/07/01/black-lives-matter-la-france-face-a-ses-impenses-historiques_1792996/

[2] Entretien écrit avec Evelyne BRISOU-PELLEN, 02/01/2020

Tous les jours, nous construisons ensemble un petit bout de l'Histoire de demain. Il est important de faire comprendre aux élèves que l'Histoire du passé a des répercussions dans le présent. Mieux connaître l'Histoire d'hier permet, à mon sens, de mieux appréhender celle d'aujourd'hui et de demain. Ces sujets contribuent, sans nul doute, à la construction des citoyens de demain, dans une France multiculturelle, sans oublier que « *l'avenir n'est rien si on ne se souvient pas*[1] ».

[1] Aimé Césaire, Cahier d'un retour au pays natal, Edition Présence africaine, 1994

Bibliographie

Bibliographie primaire

Albums littéraires

BARSONY Piotr ; ill KRATER Edmony, *Tanbou*, imprimé en Belgique, Seuil Jeunesse, 2000

JOSEPHINE Régine : ill GOUEL Oreli, *Coton Blues*, imprimé à Barcelone, Gecko jeunesse, collection les contes imaginaires 2007.

LEVINE Hellen ; ill KADIR Nelson, *Henry et la liberté, une histoire vraie,* imprimé chez Pollina, Toucan Jeunesse, 2007.

PINGUILLY, Yves ; ill ZAÛ, *L'esclave qui parlait aux oiseaux*, Saint-Germain-du-Puy (18), Rue du monde, « Histoire d'histoire », 1998.

POMMIER Maurice, *Catfish*, Paris, Gallimard jeunesse, 2011.

RAPAPORT, Gilles, *Un homme*, imprimé en Italie, Circonflexe, 2007.

WINTER Jeanette, *Et ils suivirent la grande ourse*, Editions Françoise Deflandre, Paris, 1988.

Albums documentaires

BEBEL-GISLER ; ill CHOMEREAU-LAMOTTE Michèle, *Grand-mère, ça commence où la Route de l'esclave ?*, Pointe-à-Pitre, Jasor edition, 2009. (À partir de 9 ans)

DAVIDSON, Marie-Thérèse, APRIL Thierry ; ill HEINRICH, Christian, *Sur les traces des esclaves*, Paris, Gallimard-Jeunesse, 2011. (à partir de 9 ans)

FOIX, Alain, ill Benjamin Bachelier, *Histoires de l'esclavage : racontées à Marianne*, Paris, Gallimard jeunesse, 2007. (à partir de 8 ans)

GIARD, Mathilde, *L'esclavage de l'Antiquité à nos jours*, Paris, Edition Flammarion, Collection Castor Doc, 2007. (De 11 à 13 ans)

GUEROUT Max, *Esclaves et Négriers*, Paris, Editions Fleurus, collection « Voir l'Histoire », 2012. (à partir de 11 ans)

HEDELIN Pascale ; ill ABOLIVIER Aurélie, JACQUEMOUD Fred, *L'esclavage*, Toulouse, Milan Jeunesse, collection « un clic dans l'histoire », 2010. (à partir de 7 ans)

JOLY, Dominique ; ill HOFFMAN, Ginette, *Au temps de la traite des Noirs*, Paris, Casterman, Collection Des enfants dans l'histoire, 2002. (A partir de 7 ans)

MONTARDRE Hélène, *Les esclaves en Amérique du Nord*, Paris, Editions du Sorbier, collection « La vie des enfants », 2004 (à partir de 9 ans)

NY Christophe, *Les esclavages : du XVIe siècle à nos jours*, Paris, Edition Autrement, Collection Autrement junior Histoire, 2008. (à partir de 13 ans)

Romans

BEECHER-STOWE Harriet, *La case de l'Oncle Tom, classiques abrégés*, L'école des loisirs, Paris, 2014.

BRISOU PELLEN Evelyne ; ill WINTZ Nicolas, *Deux graines de cacao*, imprimé à Evreux (27), Hachette, 2001

CAMERON Ann ; ill ZAU, trad. par Ariane Bataille, *Le prince esclave : Olaudah Equiano*, Edition Rageot, 2008.

CONDE Maryse : ill PILORGET Bruno, *Rêves amers*, Bayard Jeunesse, Montrouge, 2005.

DHOTEL Gérard, *Victor Schoelcher : « non à l'esclavage »*, Saint-Etienne, Actes Sud, collection « Ceux qui ont dit non », 2009.

HEDELIN Pascale, ill PICARD Charline, *La véritable histoire de Coumba petite esclave du XVIII^{ième} siècle*, Montrouge, Bayard Editions, collection « Les romans Images Doc », 2016.

JACQUES Paula ; ill RONZON Antoine, *Blue Pearl*, Paris, Gallimard jeunesse, 2020.

PINGUILLY, Yves ; ill PILORGET Bruno, *Sœur blanche sœur noire,* Saint Amand Montrand, Rue du monde, collection Romans du monde, 2011.

TILLAGE Léon Walter, *Léon*, Collection « Neuf poche », L'école des loisirs, Paris, 2017.

Poèmes

CESAIRE Aimé, *Cahier d'un retour au pays natal*, Edition Présence africaine, 1994.

Biographie

PINGUILLY, Yves ; ill GOURRAT Carole, *Aimé Césaire, le nègre indélébile*, imprimé en Europe, Oskar Jeunesse, Collection Histoire et société, 2008.

PINGUILLY, Yves, *Toussaint Louverture : l'arbre noir de la liberté,* imprimé en Europe, Oskar édition, 2013.

VENULETH Jacques ; ill REBENA Frederic, *Toussaint Louverture*, Saint Etienne, Actes Sud, Collection T'étais qui toi ?, 2011.

Autobiographie

EQUIANO, Olaudah, connu aussi sous le nom de VASSA, Gustavus l'Africain, *La passionnante autobiographie d'une esclave affranchi*, Edition abrégée, traduit et édité par Régine MFOUMOU-ARTHUR, Paris, L'Harmattan, 2005.

Bibliographie secondaire

Essais – ouvrages

BUCHETON Dominique, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, Retz, 2014.

DHOTEL, Gérard, *Comment parler de l'histoire de France aux enfants*, Paris, Editions Le Baron perché, 2014.

MENARD, Eric, DESIRE Aude, *Enseigner l'histoire des traites négrières et de l'esclavage – Cycle3*, Scéren, Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Créteil, Collection Repères pour agir, 2007.

MOISSARD, Boris, « *Ecrire pour tous les âges* » dans NIERES-CHEVREL Isabelle (textes réunis par), *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, colloque de Cerisy, Gallimard Jeunesse, 2005.

NIERES-CHEVREL, Isabelle (textes réunis par), *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, colloque de Cerisy, Gallimard Jeunesse, 2005.

PETRE-GRENOUILLEAU, Olivier, *La traite des noirs*, Paris, Presses Universitaires de France, Collection Que sais-je, 1997.

RUBILIANI, Claudio, KOLODZIEJCZYK, Anne-Marie, *Sciences et Français, L'interdisciplinarité par les albums*, Ouest impressions Europe, 2002.

SAUGEA, Eric, *Questions sur la traite et l'esclavage des Noirs*, Pau, Edition Cairn, 2012.

Mémoire

AZEMA Julie, La relation texte-image dans les albums de jeunesse, https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01585609/document

Articles

BERGERET, Yves, « Pigments de Léon Gontran Damas », dans *Histoire par l'image* [en ligne], consulté le 28 octobre 2020.

http://histoire-image.org/fr/etudes/pigments-leon-gontran-damas

BOUDREAU, Monica, BEAUDOIN, Isabelle « L'album documentaire, un incontournable pour favoriser l'entrée dans l'écrit » dans *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2. (2015)

BOUKARI-YABARA Amzat, « La littérature de jeunesse : images et supports d'un enseignement historique de la traite et de l'esclavage des noirs », dans *Conserveries mémorielle, passé colonial et modalités de mise en mémoire de l'esclavage,* sous la direction de Ana Lucia Araujo et Anna Seiderer, 2007.
http://journals.openedition.org/cm/137

BUCHETON, Dominique, CHABANNE, Jean-Charles, « L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ? » dans *L'écrit et l'oral réflexifs. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Presses universitaires de France, pp.25-51, 2002.

BUCHETON, Dominique, CHABANNE, Jean-Charles, « Les écrits « intermédiaires » », dans *La Lettre de la DFLM 26*, 2000-1, juin 2000, p. 23-27.

CARIOU, Didier, Littérature jeunesse et enseignement de l'histoire au cycle 3 dans *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, ENS Lyon, 2012, pp.163-179.

CONNAN-PINTADO, Christiane, PLISSONNEAU, Gersende, « L'album historique ou le paradoxe d'une mémoire de l'esclavage. Perspectives littéraires et didactiques », *Repères*, 48 | 2013, 33-50

CRINON, Jacques, « Quels dispositifs permettent d'enseigner la production de textes ? », conférence de consensus, écrire et rédiger, mars 2018.
http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Crinon.pdf

LECLAIRE-HALTE, Anne, « L'album documentaire : quelle construction de l'information entre texte et image ? » dans *La Lettre de l'AIRDF**, n°53, 2013. pp. 15-18

* Association internationale pour la recherche en didactique du français.

MENARD, Eric, DE SUREMAIN, Marie-Albane, « Enseigner l'histoire des traites, des esclavages et de leurs abolitions, mutations et ambiguïtés sensibles dans une discipline scolaire » dans *Diasporas 21*, 2013, pages 215-232.

TAUVERON, Catherine, « Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur », dans *Le français aujourd'hui*, vol. 157, no. 2, 2007, pp. 75-82.

VERGES, Françoise, (rapporter général), 2005, Mémoires de la traite négrière, de l'esclavage et des leurs abolitions : rapport à monsieur le Premier Ministre, Paris, La découverte.

Sitographie

L'album, emblème de l'évolution du livre pour enfants, jeux de l'image et du texte :
http://classes.bnf.fr/pdf/albums.pdf

Essai de définition de la littérature de jeunesse et de l'album narratif :
https://arlap.hypotheses.org/10563#:~:text=Dans%20la%20m%C3%AAme%20perspective%2C%20Van,Der%20Linden%2C%202007%2C%20p.

Ebo Raphaël, l'histoire d'un esclave :
http://reperespoureduquer.cidem.org/diaporama.php?rep=38

Loi Taubira :
https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000405369/2020-10-19/

Loi n° 49-956 du 16 juillet 1949 sur les publications destinées à la jeunesse :
https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000878175/#:~:text=Les%20publications%20mentionn%C3%A9es%20%C3%A0%20l,aux%20atteintes%20%C3%A0%20la%20dignit%C3%A9

Le code noir

https://gallica.bnf.fr/essentiels/anthologie/code-noir

Black Lives Matter : la France face à ses impensés historiques par Grégoire Mallard

https://www.liberation.fr/debats/2020/07/01/black-lives-matter-la-france-face-a-ses-impenses-historiques_1792996/

Filmographie

23 ième rendez-vous de l'histoire, vendredi 6 oct. 2017 de 14:00 à 16:00, **Littérature jeunesse et Histoire : regards croisés de plusieurs auteurs et d'une éditrice sur la place de l'Histoire au sein de la littérature jeunesse ou comment donner le goût de l'Histoire par le biais de belles lectures**.

Intervenants : Jessie MAGANA (auteure, éditrice indépendante et directrice de collection), Stéphane TAMAILLON (Enseignant et écrivain), Anne POUGET-TOLU (Ecrivaine), Marie SAUZON (Professeur documentaliste et écrivaine)

https://www.youtube.com/watch?v=HZUyGAGrsQM&feature=emb_logo

Documents institutionnels

- ✓ **Programme des apprentissages du cycle des apprentissages fondamentaux, cycle 2**,
BOEN n° 31 du 30 juillet 2020

- ✓ **Programme des apprentissages du cycle de consolidation, cycle 3**,
BOEN n° 31 du 30 juillet 2020

- ✓ **La compréhension des textes informatifs et documentaires.**
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/88/2/RA16_C3_FRA_07_lect_comp_compr_N.D_612882.pdf

- ✓ **Les écrits intermédiaires : quelques références.**

http://cache.media.education.gouv.fr/file/Ecriture/07/1/3_RA_C3_Francais_Ecriture_Ecrits_intermediaires_591071.pdf

- ✓ **La place de l'esclavage, ses formes et ses mémoires dans les programmes scolaires.**

https://eduscol.education.fr/1830/memoires-de-la-traite-de-l-esclavage-et-de-leurs-abolitions

Entretiens

Ecrit par correspondance avec Yves Pinguilly.

Ecrit par correspondance avec Evelyne Brisou-Pellen.

Annexes

1/ Entretien avec E. BRISOU-PELLEN

2/ Entretien avec Y. PINGUILLY

3/ Liste d'ouvrages mis à disposition des élèves

4/ Les entrées en littérature – cycle 3

5/ Poème de l'album *Coton Blues*

6/ Questionnaire destiné aux élèves

7/ Poèmes mis en réseau

8/ Documents séance d'Histoire - Le commerce triangulaire

9/ Documents séance d'Histoire - La capture – l'échange

10/ Documents séance d'Histoire - Le voyage – la traversée

Annexe 1
Echange de mail avec Evelyne Briou-Pellen
02/01/2021

Merci de votre courrier Stéphanie,

Pour répondre à vos questions :

- **Comment pensez-vous l'écriture d'un album/roman historique ? Ancrage à la fois dans le temps présent, le temps passé, lecture fictionnelle et documentaire ?**

Pour écrire, je m'appuie sur une documentation solide, mais je ne perds jamais de vue que je raconte une aventure, et elle ne sera pas réussie si le lecteur a l'impression de se trouver dans un documentaire déguisé. La documentation n'est que le terreau. Ce qui est important, c'est ce qui pousse dessus. Si le terreau est mauvais, l'histoire sera malingre, s'il est trop riche, elle va suffoquer.

- **J'imagine que vous effectuez un travail de recherche en Histoire. Comment s'organise ce travail de recherche ? Avant l'écriture ? En cours d'écriture ?**

Il faut que je sache tout sur le sujet, même les choses qui ne me serviront pas dans le roman. Je me documente donc avant de commencer, mais aussi tout au long de l'écriture pour vérifier des détails.
Les personnages doivent jaillir de l'époque, et non pas y être glissé artificiellement. Il faut se mettre dans leur peau, voir par leurs yeux. J'utilise aussi souvent des anecdotes véridiques, pour rester au plus près de la réalité.
Pour mesurer leur état d'esprit, je lis des textes d'époque. Pour le reste, je me penche sur les travaux des historiens contemporains. En effet, les anciens présentent les événements en y portant toujours un jugement moral : les « affreux » ceux-ci ou les « bons » ceux-là… Et puis, pour plus de justesse, il faut prendre en compte les découvertes les plus récentes.

- **Pourquoi avoir écrit sur le thème de l'esclavage et de la traite négrière, période sombre de l'histoire ? Quel parti pris ?**

Curieusement, à l'origine, je voulais écrire un roman sur les bateaux qui transportaient le cacao. Puis, comme souvent, cette idée a grandement évolué... J'ai eu envie que Julien monte sur un bateau mystérieux, qui transporterait quelque chose de particulier, et de là, je suis passée au transport d'esclaves - en choisissant une époque où la traite des noirs était interdite, ce qui me permettait de confronter plusieurs points de vue. Dès que cette pensée m'a effleurée, j'ai su que ce serait là le vrai sujet de mon roman.
Car j'aime me pencher sur la vie et les choix des hommes, essayer de comprendre par quels schémas de pensée ils sont entraînés à des actes qui semblent logiques à leur époque, insensés et ignobles à d'autres. Et l'esclavage en est un bon exemple.
Le problème n'est d'ailleurs pas spécifique aux peuples d'Europe, loin de là. La plupart du temps, les Africains emmenés étaient déjà esclaves dans leur propre pays, et beaucoup de blancs étaient esclaves dans des pays musulmans – sans parler des femmes capturées pour alimenter les harems.

- **Comment faites-vous pour juger de ce qui peut être lu par des enfants ? Par exemple, les suggestions de scènes de viol dans le négrier puis sur l'île? Violence de la rébellion des noirs au moment de l'abolition de l'esclavage ?**

Je ne juge pas de ce que l'enfant peut lire, ce sont les lecteurs, les enseignants, qui le font en choisissant de lire ou d'étudier tel ou tel roman. En écrivant, j'essaie juste de garder de la cohérence entre le sujet et le style, donc l'âge possible de lecture. Pour « Deux graines de Cacao », j'imaginais qu'il serait plutôt lu par des enfants de niveau collège.
J'ai été la première surprise qu'il soit étudié en CM1-CM2. Et puis je me suis aperçue qu'il fonctionne en réalité très bien chez les enfants de cet âge ; c'est ce que les pédagogues, plus compétents que moi en la matière, avaient pressenti.
Il arrive que les enseignants me parlent de cette fameuse ligne où est mentionné le viol, qui va faire de Victoire une révoltée, un caractère dur - capable, une fois adulte, d'abandonner son enfant. Mais ils me disent que les lecteurs n'y accordent pas l'attention qu'ils auraient imaginée, sans doute parce que leur génération est habituée à des images bien plus violentes, et qu'il ne s'agit que d'une évocation.
Et puis cela s'explique : ou les enfants savent très bien ce que signifie le mot « viol » et ils comprennent ce qu'a vécu Victoire, ou ils ne le savent pas, et ils y voient juste de la violence. Cela ne leur pose donc pas de problème.

- **Quid du lien avec l'éditeur dans les sujets de récits littéraires ?**

Je ne sais pas comment répondre à cette question. Je propose le roman déjà fini à un éditeur, qui l'accepte ou non. S'il souhaite le publier, il le relit avec soin et fait ses commentaires. Libre à moi de tenir compte ou non de ses remarques, mais elles sont importantes, car il est un œil différent sur le roman, son premier lecteur.

J'espère avoir répondu à vos attentes.

Bonne chance pour votre mémoire !

Amicalement

Evelyne Brisou-Pellen

Annexe 2
Echange de mail avec Yves Pinguilly
01/01/2021

- **Comment pensez-vous l'écriture d'un album historique ? ancrage à la fois dans le temps présent, le temps passé, lecture fictionnelle et documentaire?**

Je n'écris que de la fiction, concernant mes livres historiques (sauf les essais). Je crois à la fiction ! Il me semble que la fiction a des vertus que la pédagogie, n'a pas toujours. On apprend beaucoup en lisant les belles histoires de Balzac ou de Mankell pour citer quelqu'un plus proche de nous.

Je n'écris des livres historiques que sur des thèmes qui me taraudent et donc que je connais déjà bien ! Je ne me soucie pas du temps présent quand j'écris, même si par ailleurs le temps présent m'importe beaucoup. Je me méfie beaucoup des documentaires (ou des fictions…) pour la jeunesse, qui disent peu ou pas le mal, le grand mal, le mal absolu.

- **J'imagine que vous effectuez un travail de recherche en Histoire. Comment s'organise ce travail de recherche ? Avant l'écriture ? En cours d'écriture ?**

Je le répète : je n'écris que sur ce que je connais déjà bien. Il m'arrive de téléphoner à un ami en cours de travail. Il m'arrive d'ouvrir un livre bref, je ne m'interdis rien. Si j'écris sur l'esclavage, c'est parce que je suis par mon histoire, un fin connaisseur de l'Afrique. Un fin connaisseur aussi de la marine à voiles de la fin du 17ème siècle jusqu'à la fin, c'est à dire, la fin du 19ème siècle. Je serai bien incapable de faire naviguer une caravelle. J'oubliais, je suis un grand lecteur d'un genre, le roman d'Aventure, peu prisé en France.

- **Pourquoi avoir écrit à plusieurs reprises sur le thème de l'esclavage et de la traite négrière, période sombre de l'histoire ? Quel parti pris ?**

Je connais bien "les Afriques" depuis plus de 40 ans. J'ai grandi à Nantes… ceci explique peut-être cela. Et puis je suis amoureux de la marine à voiles, la marine de la fin du 17ème siècle Jusqu'à la fin, soit la fin du 19ème siècle. Je ne prendrai jamais dans mes pages la direction d'une caravelle j'en serai bien incapable… mais une fière goélette quelques siècles plus tard oui et oui ! Une écriture est toujours traversée par la biographie de l'auteur, c'est vrai pour moi. Pas de parti pris, mais un point de vue. J'ai écrit plusieurs fois l'esclavage. Les lecteurs jeunes et moins jeunes peuvent s'intéresser à diverses histoires (même les plus jeunes, oui…) mais un livre c'est d'abord de l'écriture ! Un livre qui manque d'écriture manque de tout.

- **Aimé Césaire, le nègre indélébile ? une mémoire ?**

Aimé Césaire fut un des poètes majeurs du 20ème siècle ! Lui et moi ne nous sommes jamais rencontrés. Pourtant un dimanche j'étais avec Wifredo Lam, dont je préparais

une petite exposition, Lam était accompagné de Michel Foucauld. Ils me proposèrent d'aller déjeuner en banlieue chez Césaire. Mais j'ai refusé leur offre… j'avais un rendez-vous galant ! Je l'ai regretté et je le regrette encore. A la veille de mourir Césaire écrivait une préface pour une réédition de *L'esclave qui parlait aux oiseaux*, avec l'éditeur on a attendu, attendu, mais il est mort. Je suis passé à côté d'un des plus grands du 20ième siècle… Césaire est l'auteur du *Cahier d'un retour au pays natal* et du *discours sur le colonialisme* et de beaucoup d'autres œuvres. L'Afrique découvre son travail. Moi qui suis comme beaucoup venu à l'écriture par la poésie, je devais écrire sur lui.

- **Comment est "organisé" votre travail avec l'illustrateur ? Rôle important de l'image en écho au texte ?**

J'ai presque toujours été bien servi côté images. Mais l'écrivain et l'illustrateur se rencontrent peu. Aujourd'hui (et depuis longtemps !) je n'accepte de faire un album que si je crois -pour le projet- en la connaissance et le talent de l'illustrateur.

Souvent donc, je découvre les belles images à peine avant le public. Mais il y a des exceptions.

- **Comment faites-vous pour juger de ce qui peut être lu par des enfants ? Par exemple, les scènes de meurtre et de viol dans soeur blanche, soeur noire?**

Pour ce livre comme pour les autres, je ne me préoccupe pas des lecteurs ! Si l'écriture et l'histoire leur conviennent tant mieux pour eux, tant mieux pour moi. J'ai confiance dans les enfants. Et puis personne ne demande à Flaubert pour qui il écrit ! Personne ne demande cela à Faulkner ou à Dos Passos ou à Dostoievski. Je demande le même respect que ces auteurs et d'autres.

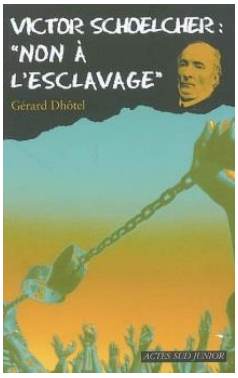
- **Quid du lien avec l'éditeur dans les sujets de récits littéraires ?**

L'éditeur, c'est toujours le patron de l'auteur ! Il y a des éditeurs comme ci et comme ça… Ceux pour lesquels vous n'êtes qu'un numéro et les autres.

Nous avons la chance de vivre dans un pays où les éditeurs sont très nombreux.

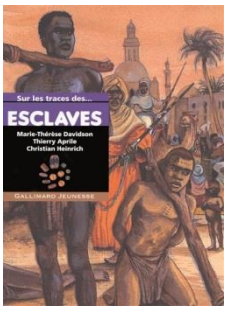
Chacun peut choisir selon son écriture, son projet. Moi je choisis et ce n'est pas par hasard si j'ai plus publié chez tel ou tel, ou ailleurs à une certaine époque.

Annexe 3
Liste des ouvrages mis à disposition des élèves pendant les périodes 3 et 4



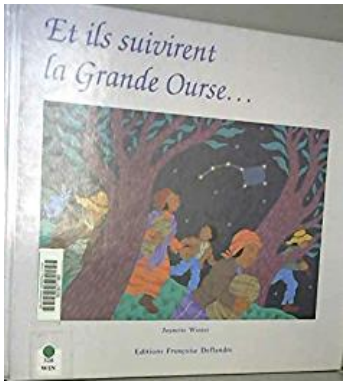
DHOTEL Gérard, *Victor Schoelcher : « non à l'esclavage »*, Saint-Etienne, Actes Sud, collection « Ceux qui ont dit non », 2009.

PINGUILLY, Yves, *Toussaint Louverture : l'arbre noir de la liberté,* imprimé en Europe, Oskar édition, 2013.

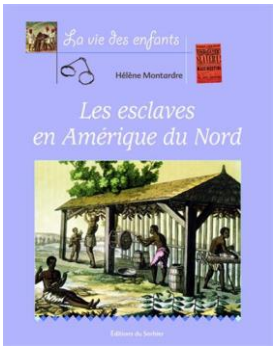


DAVIDSON, Marie-Thérèse et APRIL Thierry ; ill HEINRICH, Christian, *Sur les traces des esclaves*, Paris, Gallimard-Jeunesse, 2011. (à partir de 9 ans)

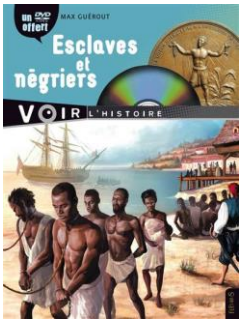
RAPAPORT, Gilles, *Un homme*, imprimé en Italie, Circonflexe, 2007.



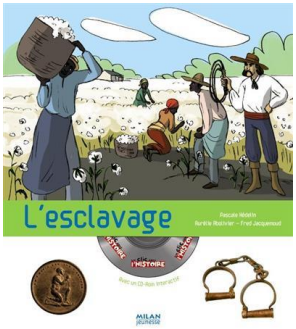
WINTER Jeanette, *Et ils suivirent la grande ourse*, Editions Françoise Deflandre, Paris, 1988.



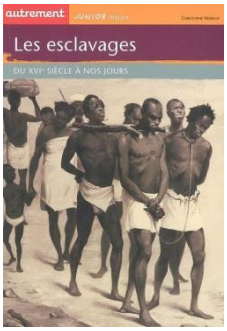
MONTARDRE Hélène, *Les esclaves en Amérique du Nord*, Paris, Editions du Sorbier, collection « La vie des enfants », 2004 (à partir de 9 ans)



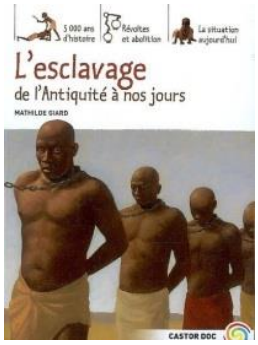
GUEROUT Max, *Esclaves et Négriers*, Paris, Editions Fleurus, collection « Voir l'Histoire », 2012. (à partir de 11 ans)



HEDELIN Pascale ; ill ABOLIVIER Aurélie, JACQUEMOUD Fred, *L'esclavage*, Toulouse, Milan Jeunesse, collection « un clic dans l'histoire », 2010. (à partir de 7 ans)

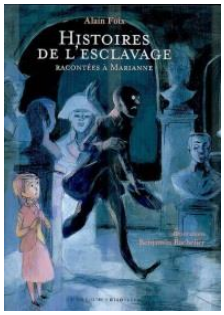


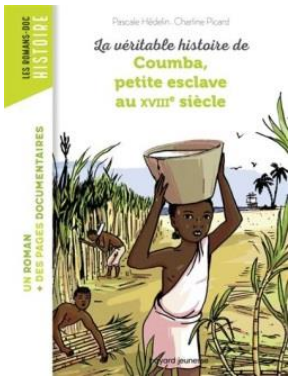
WARGNY Christophe, *Les esclavages : du XVIe siècle à nos jours*, Paris, Edition Autrement, Collection Autrement junior Histoire, 2008. (à partir de 13 ans)



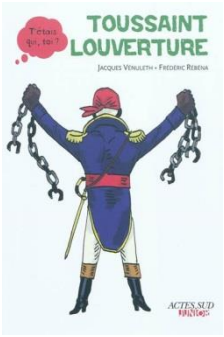
GIARD, Mathilde, *L'esclavage de l'Antiquité à nos jours*, Paris, Edition Flammarion, Collection Castor Doc, 2007. (De 11 à 13 ans)

FOIX, Alain, ill Benjamin Bachelier, *Histoires de l'esclavage : racontées à Marianne*, Paris, Gallimard jeunesse, 2007. (à partir de 8 ans)



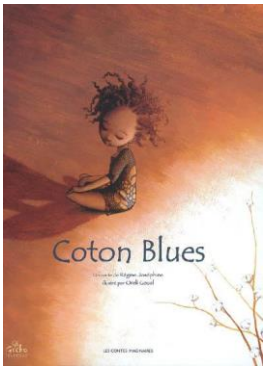


HEDELIN Pascale, ill PIACRD Charline, *La véritable histoire de Coumba petite esclave du XVIII*^{ième} *siècle*, Montrouge, Bayard Editions, collection « Les romans Images Doc », 2016.

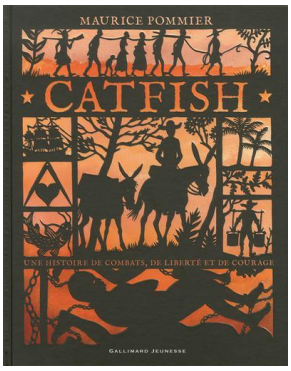


VENULETH Jacques ; ill REBENA Frederic, *Toussaint Louverture*, Saint Etienne, Actes Sud, Collection T'étais qui toi ?, 2011.

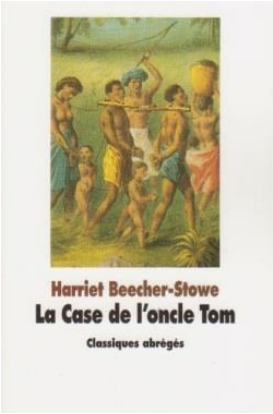
PINGUILLY, Yves ; ill ZAÛ, *L'esclave qui parlait aux oiseaux*, Saint-Germain-du-Puy (18), Rue du monde, « Histoire d'histoire », 1998.



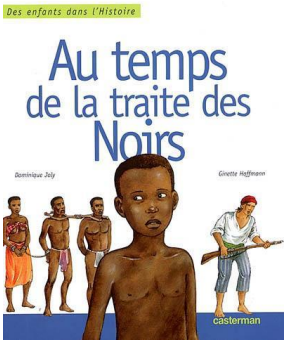
JOSEPHINE Régine : ill GOUEL Oreli, *Coton Blues*, imprimé à Barcelone, Gecko jeunesse, collection les contes imaginaires 2007.



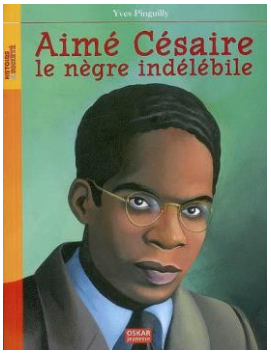
POMMIER Maurice, *Catfish*, Paris, Gallimard jeunesse, 2011.



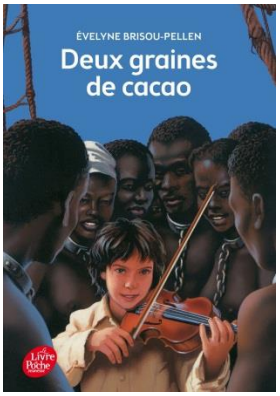
BEECHER-STOWE Harriet, *La case de l'Oncle Tom, classiques abrégés*, L'école des loisirs, Paris, 2014.



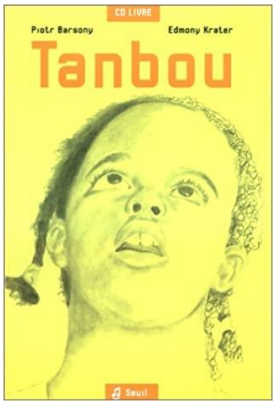
JOLY, Dominique ; ill HOFFMAN, Ginette, *Au temps de la traite des Noirs*, Paris, Casterman, Collection Des enfants dans l'histoire, 2002. (A partir de 7 ans)



PINGUILLY, Yves ; ill GOURRAT Carole, *Aimé Césaire, le nègre indélébile*, imprimé en Europe, Oskar Jeunesse, Collection Histoire et société, 2008.

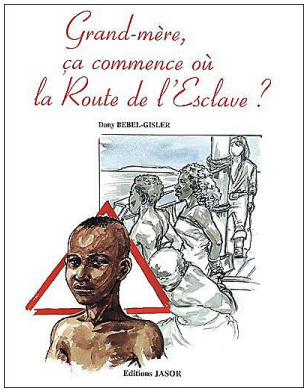


BRISOU PELLEN Evelyne ; ill WINTZ Nicolas, *Deux graines de cacao*, imprimé à Evreux (27), Hachette, 2001

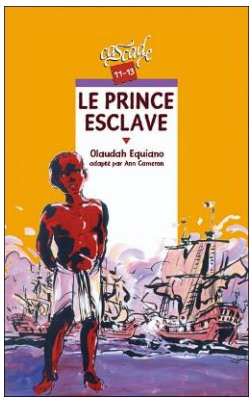


BARSONY Piotr ; ill KRATER Edmony, *Tanbou*, imprimé en Belgique, Seuil Jeunesse, 2000

LEVINE Hellen ; ill KADIR Nelson, *Henry et la liberté, une histoire vraie,* imprimé chez Pollina, Toucan Jeunesse, 2007.



BEBEL-GISLER ; ill CHOMEREAU-LAMOTTE Michèle, *Grand-mère, ça commence où la Route de l'esclave ?*, Pointe-à-Pitre, Jasor edition, 2009. (À partir de 9 ans)



CAMERON Ann ; ill ZAU, trad. par Ariane Bataille, *Le prince esclave : Olaudah Equiano*, Edition Rageot, 2008.

Annexe 4
Les entrées en littérature – cycle 3

- **CM1-CM2**

	Héros / héroïnes et personnages	La morale en questions	Se confronter au merveilleux, à l'étrange	Vivre des aventures	Imaginer, dire et célébrer le monde	Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres
Enjeux littéraires et de formation personnelle	- découvrir des œuvres, des textes et des documents mettant en scène des types de héros / d'héroïnes, des héros / héroïnes bien identifiés ou qui se révèlent comme tels ; - comprendre les qualités et valeurs qui caractérisent un héros / une héroïne ; - s'interroger sur les valeurs socio-culturelles et les qualités humaines dont il / elle est porteur, sur l'identification ou la projection possible du lecteur.	- découvrir des récits, des récits de vie, des fables, des albums, des pièces de théâtre qui interrogent certains fondements de la société comme la justice, le respect des différences, les droits et les devoirs, la préservation de l'environnement ; - comprendre les valeurs morales portées par les personnages et le sens de leurs actions ; - s'interroger, définir les valeurs en question, voire les tensions entre ces valeurs pour vivre en société.	- découvrir des contes, des albums adaptant des récits mythologiques, des pièces de théâtre mettant en scène des personnages sortant de l'ordinaire ou des figures surnaturelles ; - comprendre ce qu'ils symbolisent ; - s'interroger sur le plaisir, la peur, l'attirance ou le rejet suscités par ces personnages.	- découvrir des romans d'aventures dont le personnage principal est proche des élèves (enfant ou animal par exemple) afin de favoriser l'entrée dans la lecture ; - comprendre la dynamique du récit, les personnages et leurs relations ; - s'interroger sur les modalités du suspens et imaginer des possibles narratifs.	- découvrir des poèmes, des contes étiologiques, des paroles de célébration appartenant à différentes cultures ; - comprendre l'aptitude du langage à dire le monde, à exprimer la relation de l'être humain à la nature, à rêver sur l'origine du monde ; - s'interroger sur la nature du langage poétique (sans acception stricte de genre).	- découvrir des récits d'apprentissage mettant en scène l'enfant dans la vie familiale, les relations entre enfants, l'école ou d'autres groupes sociaux ; - comprendre la part de vérité de la fiction ; - s'interroger sur la nature et les difficultés des apprentissages humains.
Indications de corpus	On étudie : - un roman de la littérature jeunesse ou patrimonial mettant en jeu un héros / une héroïne (lecture intégrale) **et** - un récit, un conte ou une fable mettant en jeu un type de héros / d'héroïne ou un personnage commun devenant héros / héroïne **ou bien** - un album de bande dessinée reprenant des types de héros / d'héroïnes **ou bien** - des extraits de films ou un film reprenant des types de héros / d'héroïnes.	On étudie : - un roman de la littérature jeunesse ou patrimonial (lecture intégrale), **et** - des albums, des contes de sagesse, des récits de vie en rapport avec le programme d'enseignement moral et civique et/ou le thème 2 du programme d'histoire de CM2 **ou bien** - des fables posant des questions de morale, des poèmes ou des chansons exprimant un engagement **ou bien** - une pièce de théâtre de la littérature de jeunesse.	On étudie : - en lien avec des représentations proposées par la peinture, la sculpture, les illustrations, la bande dessinée ou le cinéma, un recueil de contes merveilleux ou de contes et légendes mythologiques (lecture intégrale) **et** - des contes et légendes de France et d'autres pays et cultures **ou bien** - un ou des albums adaptant des récits mythologiques **ou bien** - une pièce de théâtre de la littérature de jeunesse.	On étudie : - un roman d'aventures de la littérature de jeunesse (lecture intégrale) dont le personnage principal est un enfant ou un animal **et** - des extraits de différents classiques du roman d'aventures, d'époques variées **ou bien** - un album de bande dessinée.	On étudie : - un recueil de poèmes **et** - des poèmes de siècles différents, célébrant le monde et/ou témoignant du pouvoir créateur de la parole poétique **ou bien** - des contes étiologiques de différentes cultures.	On étudie : - un roman d'apprentissage de la littérature jeunesse ou patrimonial **et** - des extraits de différents classiques du roman d'apprentissage, d'époques variées ou de récits autobiographiques **ou bien** - des extraits de films ou un film autant que possible adapté de l'une des œuvres étudiées **ou bien** - des poèmes exprimant des sentiments personnels.

Annexe 5
Poème Coton Bues

Coton Blues

Ce n'est pas un nom, Coton.
Coton, c'est son nom.
Elle ne dit rien, Coton,
c'est le trésor de la plantation.
Elle va sur les chemins,
elle pense au vieil Africain…

Elle ne chante pas Coton.
Cette musique n'est pas pour elle.
Elle ne pense qu'à la nuit Coton,
car la nuit est en elle.

Toute la journée, c'est le blanc qui domine.
Le blanc cinglant du fouet, et la chaleur qui la mine.
Mais dès que la nuit tombe,
elle va s'asseoir dans l'ombre
et dans l'obscurité Coton
cherche la mémoire de Kunta.

C'est d'abord le vent
qui court sur les champs,
puis la vie des bêtes,
qui remplit sa tête.
Enfin l'emporte l'Oiseau géant
au-delà de l'Océan.

Elle vole Coton, avec le calao.
Elle vole Coton, elle est le calao.
Elle vogue sur les nuages
au bout de son voyage
lorsque les chants montent en chœur
au milieu des fleurs.

Mais elle ne chante pas Coton,
cette musique n'est pas pour elle.
Elle ne pense qu'à la nuit Coton,
car la nuit est en elle.

Tous les jours Coton
glanait les fleurs blanches.
Toutes les nuits Coton
rêvait en silence.
Et puis un matin
elle a quitté le chemin.

Depuis elle chante, Coton,
au son des koras.
Elle chante pour ceux, Coton,
que le rêve éveillera.

Annexe 6
Questionnaire destiné aux élèves

1. Nom : _____

2. Avais-tu déjà entendu parler de l'esclavage? *

- [ ] Oui
- [ ] Non
- [ ] Si oui, à quelle occasion

3. As-tu aimé travailler autour du thème de l'esclavage et la traite négrière? Donne une note entre 1 et 10

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
pas du tout	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	j'ai adoré

4. Combien de livres as-tu lu pendant le quart d'heure lecture

- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐ ou plus

5. Peux-tu donner les titres des livres que tu as lus?

6. As-tu suivi la lecture offerte sur "deux graines de cacao"?

- [ ] Oui
- [ ] Non

7. Si oui, as-tu aimé l'histoire de ce livre?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
pas du tout	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯ j'ai adoré

8. Pourquoi?

9. Pour la production d'écrit, où as-tu puisé ton inspiration?

Une seule réponse possible par ligne.

	un peu	moyen	beaucoup	non
poésie	◯	◯	◯	◯
chant	◯	◯	◯	◯
projet numérique (clip vidéo)	◯	◯	◯	◯
leçon d'histoire	◯	◯	◯	◯
le travail sur les albums	◯	◯	◯	◯
lecture de "deux graines de cacao"	◯	◯	◯	◯
lecture individuelle	◯	◯	◯	◯

10. D'après toi, qu'est-ce qui t'a permis de comprendre mieux l'histoire de l'esclavage?

Annexe 7
Poèmes mis en réseau

Cent de plus

Bien rouge le sang de l'Afrique
Sur la jolie fleur du coton
La toute nouvelle Amérique
La belle démocratie "Welcome"
Bateaux déportant les villages
Au bout de l'immense voyage
Gravé dans la mémoire
Pour des années-lumière
Chaque larme d'ivoire
Chaque collier de fer

Toujours plaire aux marchands de fantômes
Elle qu'on achète et lui que l'on donne
Naître avec la peine maximum
Toujours vivant dans ce que nous sommes
Peuple interdit du reste des hommes
Cherchant le bleu de l'ancien royaume
Eux qui ont fait faut pas que ça t'étonne

Francis Cabrel

Liberté

Et par le pouvoir d'un mot
Je recommence ma vie
Je suis né pour te connaître
Pour te nommer.

Liberté

Paul Eluard

Debout dans la cale
debout dans les cabines
debout sur le pont
debout dans le vent
debout sous le soleil
debout dans le sang
debout et libre

Aimé Césaire

Liberté !

De quel droit mettez-vous des oiseaux dans des cages ?
De quel droit ôtez-vous ces chanteurs aux bocages,
Aux sources, à l'aurore, à la nuée, aux vents ?
De quel droit volez-vous la vie à ces vivants ?
Homme, crois-tu que Dieu, ce père, fasse naître
L'aile pour l'accrocher au clou de ta fenêtre ?
Ne peux-tu vivre heureux et content sans cela ?
Qu'est-ce qu'ils ont donc fait tous ces innocents-là
Pour être au bagne avec leur nid et leur femelle ?

Victor Hugo dans la légende des siècles.

La belle esclave more

Beau Monstre de Nature, il est vrai, ton visage
Est noir au dernier point, mais beau parfaitement :
Et l'ébène poli qui te sert d'ornement
Sur le plus blanc ivoire emporte l'avantage.

Ô merveille divine, inconnue à notre âge !
Qu'un objet ténébreux luise si clairement ;
Et qu'un charbon éteint, brûle plus vivement
Que ceux qui de la flamme entretiennent l'usage !

Entre ces noires mains je mets ma liberté ;
Moi, qui fus invincible à toute autre Beauté,
Une More m'embrase, une Esclave me dompte.

Mais cache-toi Soleil, toi qui viens de ces lieux
D'où cet Astre est venu, qui porte pour ta honte
La nuit sur son visage, et le jour dans ses yeux.

Tristan L'Hermite.

Fils d'esclaves

Vercingétomachin
C'est bien loin.
J'ai la peau noire…
Rose brique.
Parfums d'eucalyptus. Soirs.
Echarpes houleuses
de grands fleuves.
Ma mère Afrique…
On vendit ta peau et tes cheveux
On arracha tes oreilles et tes yeux.
Tes fils sevrés
du goût de ton lait
pour eux durent travailler
comme eux durent prier…
Derrière les rideaux de cannes
J'entends un tam-tam
Est-ce ton âme
qui vient, mère, chanter
la triste mélopée
pour l'enfant abandonné.
Vercingétomachin
C'est bien loin.
Vercingétomachin
n'est pas mon cousin.

Anne Cheynet

J'entends encore parfois lorsque le vent se lève
Ces chants nostalgiques sifflant avec fièvre
L'avenir n'est rien si on ne se souvient pas

Aimé CÉSAIRE

Annexe 8
Le commerce triangulaire

A partir des documents, décrivez le trajet d'un bateau assurant le commerce triangulaire et identifier les différents points de passage. A chaque étape, décris les échanges pratiqués.

Pourquoi le nom de commerce triangulaire?

Qu'est ce qu'un négrier ?

Doc 2 : Extrait de la déclaration d'un armateur à l'Amirauté (autorité du port) de La Rocjhelle en 1777 :

« Aujourd'hui 14 juillet 1777 a comparu le sieur Pierre Jean Vanhoogwerff, marchand négociant demeurant en cette ville de La Rochelle, propriétaire en partie et armateur du navire *« La Betsy »*. Il a déclaré qu'il vient d'armer pour la troisième fois ledit navire pour aller faire la traite des Noirs en Afrique, qu'il l'a chargé de marchandises nécessaires à ce voyage : équipages, cordages, toiles, vivres… Il en a confié le commandement au sieur Charles Tourneur, capitaine du navire qui le mènera. Le sieur Pierre Jean Vanhoogwerff a aussi déclaré qu'il s'est associé à quatorze autres négociants pour monter et financer cette expédition. » ***Archives département. Charente maritime***

Doc 3 : Les conditions de vie des marins :

La vie d'un marin est rudimentaire et rude : peu d'espace, peu de commodité. Le travail est difficile et organisé par rotation (les « quarts »). En plus des manœuvres sur la mâture et les voiles, il faut constamment laver le navire. Le métier de marin est dangereux et les accidents sont fréquents. Lors des grandes traversées, l'entassement des hommes, la mauvaise alimentation et l'humidité favorisent les maladies, en particulier la dysenterie et le scorbut. La nourriture est médiocre : des « biscuits » très durs, des galettes, du poisson séché… L'eau, conservée dans des tonneaux, croupit et devient puante au bout de quelques jours. Elle doit être filtrée, aérée et parfois mêlée à du rhum. ***D'après le site www.musee-marine.fr***

Doc 1 : « Le Solide », navire de La Rochelle (gravure du XVIII.e siècle)

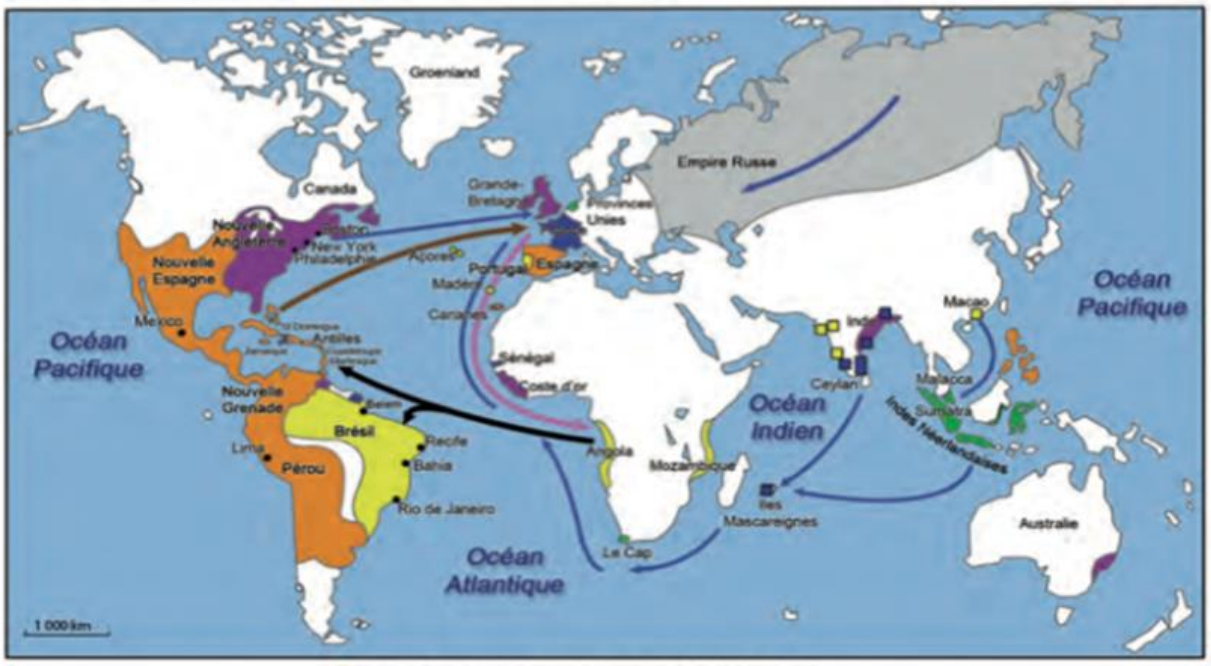
« Le Solide » est un navire de 818 tonneaux d'une valeur de 12 200 livres (en 1787). Son équipage compte : le capitaine, 7 officiers (dont le chirurgien), 9 spécialistes (dont le maître charpentier et le cuisinier), 18 matelots et 5 mousses (jeunes entre 10 et 12 ans).

Doc 4 :
Un jour, une histoire
https://www.youtube.com/watch?v=BBmIOvog2Sg

Doc 5 :
Esclavage - le commerce triangulaire
https://www.lumni.fr/video/esclavage-le-commerce-triangulaire

Document 6 :

Carte des domaines coloniaux et du commerce mondial au début du XVIII^e siècle



L'Europe conquérante au XVIII^e siècle.

- Conquêtes anglaises
- Conquêtes espagnoles
- Conquêtes portugaises
- Conquêtes françaises
- Conquêtes hollandaises

Route du commerce triangulaire

- esclaves
- sucre, café, coton, rhum, tabac
- tissus, armes
- Autres routes maritimes et terrestres pour le commerce

Document 7 :

Témoignage de J. E. Tanquerel, capitaine du négrier *Le maréchal de Luxembourg*

« Le 21 juin 1769 a comparu J. E. Tanquerel, capitaine du navire *Le maréchal de Luxembourg*, du port de Nantes, de 25 tonneaux, armé de 12 canons et équipé de 60 hommes par Deseigne, Drouin et Dulac, négociants à Nantes, bourgeois et armateurs.

Il a déclaré être parti le 1er février 1768 pour aller à la côte de l'Or[1] où il serait arrivé le 28 mars. Il y aurait traité 691 Noirs de tous sexes et âges. Il serait reparti le 30 octobre pour Saint-Domingue[2] où il serait arrivé le 20 février 1769. Il aurait fait la vente de ses Noirs, à l'exception de 50 qui sont morts, tous pendant la traversée. La vente finie, il aurait chargé 270 tonneaux de sucre brut, 67 tonneaux et 125 sacs de café, 132 ballots de coton, 12 tonneaux d'indigo. Son chargement fini, il serait parti le 15 mai dernier pour venir à Nantes et serait arrivé le 19 de ce mois. »

D'après *le Registre d'entrée de long cours de l'Amirauté de Nantes*, 1769.

1- Territoire d'Afrique riverain du Golfe de Guinée

2- Ile des Antilles

Annexe 9
La capture – l'échange

A partir de ces documents, racontez comment se passaient les captures des esclaves ainsi que leur échange avec les négriers.

Doc 1 :
Noir au bois Mayombé, gravure du XVII^{ième} siècle.
Les hommes étaient faits prisonniers et leurs têtes retenues dans ce bois appelé « mayombé ». Puis les européens les embarquaient pour les vendre comme esclave en Afrique.

Document 3 : fers d'esclaves

◄ Les colliers de cou, les entraves ou encore les bracelets de poignet sont utilisés pour immobiliser les esclaves.

Scanné avec CamScanner

Doc 2 :
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'Equiano Olaudah, 1789, auto-biographie d'un esclave affranchi

Document 4 :

Témoignage de J. E. Tanquerel, capitaine du négrier *Le maréchal de Luxembourg*

« Le 21 juin 1769 a comparu J. E. Tanquerel, capitaine du navire *Le maréchal de Luxembourg*, du port de Nantes, de 25 tonneaux, armé de 12 canons et équipé de 60 hommes par Deseigne, Drouin et Dulac, négociants à Nantes, bourgeois et armateurs.

Il a déclaré être parti le 1er février 1768 pour aller à la côte de l'Or[1] où il serait arrivé le 28 mars. Il y aurait traité 691 Noirs de tous sexes et âges. Il serait reparti le 30 octobre pour Saint-Domingue[2] où il serait arrivé le 20 février 1769. Il aurait fait la vente de ses Noirs, à l'exception de 50 qui sont morts, tous pendant la traversée. La vente finie, il aurait chargé 270 tonneaux de sucre brut, 67 tonneaux et 125 sacs de café, 132 ballots de coton, 12 tonneaux d'indigo. Son chargement fini, il serait parti le 15 mai dernier pour venir à Nantes et serait arrivé le 19 de ce mois. »

D'après *le Registre d'entrée de long cours de l'Amirauté de Nantes*, 1769.

1- Territoire d'Afrique riverain du Golfe de Guinée

2- Ile des Antilles

Document 5 :
Un jour, une histoire
https://www.youtube.com/watch?v=BBmIOvog2Sg

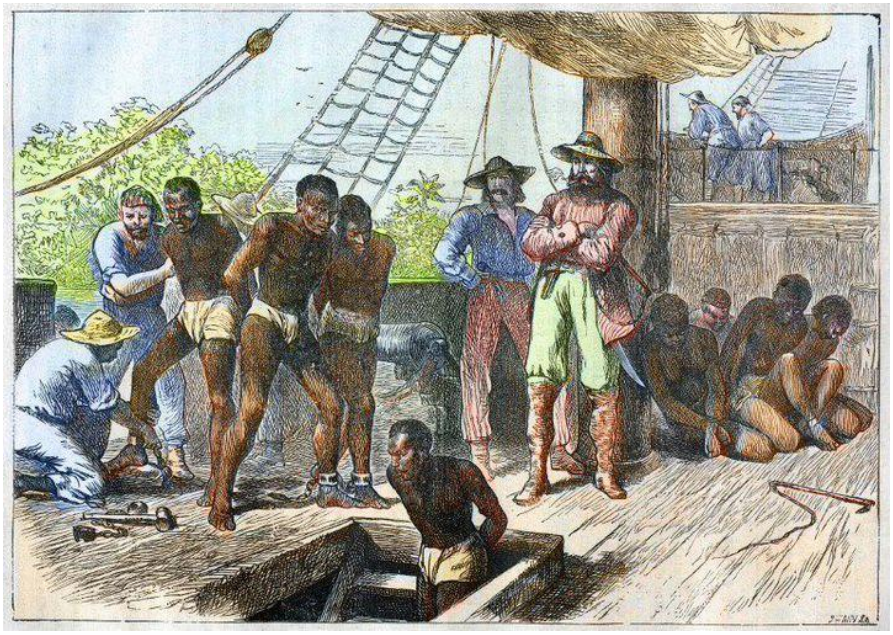
Annexe 10
Le voyage – la traversée

A partir des documents suivants, raconte comment se passaient les traversées maritimes des esclaves.

Doc 1 : D'après La Véridique Histoire d'Olaudah Equiano, 1789, auto-biographie d'un esclave affranchi

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.

Doc 2 : Un navire négrier chargeant sa «cargaison» d'esclaves avant la traversée de l'Atlantique (gravure de 1881).



Doc 4 :
Le Brooks Gravure anonyme du 18ième siècle, Les esclaves entassés sur un négrier.

Doc 3 : Esclaves forcés de danser sur le pont, gravure de 1837